

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

A LIBERDADE DE ENSINO DEFENDIDA PELA IGREJA CATÓLICA NO CONTEXTO
DA CONSTITUINTE 1933-1934

JACQUELINE LOPES FREIRE

UBERLÂNDIA
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

A LIBERDADE DE ENSINO DEFENDIDA PELA IGREJA CATÓLICA NO CONTEXTO
DA CONSTITUINTE 1933-1934

Tese apresentada por JACQUELINE LOPES FREIRE ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: História e historiografia da Educação

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo

UBERLÂNDIA
2024

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

F866L
2024

Freire, Jacqueline Lopes, 1985-
A liberdade de ensino defendida pela Igreja Católica no contexto da
Constituinte 1933-1934 [recurso eletrônico] / Jacqueline Lopes Freire. -
2024.

Orientador: José Carlos Souza Araújo.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.5033>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Araújo, José Carlos Souza, 1948-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408

A LIBERDADE DE ENSINO DEFENDIDA PELA IGREJA CATÓLICA NO CONTEXTO
DA CONSTITUINTE 1933-1934

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

Uberlândia, 26 de fevereiro de 2024.

Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo, UFU/MG

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury, PUC/MG

Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista, UNIUBE/MG

Prof. Dr. Armino Quillici Neto, UFU/MG

Prof. Dr. Sauloéber Tarsio de Souza, UFU/MG

Ao meu marido, Mário Borges Netto, minha
força na vida, pelo amor incondicional a nossa
família.

Ao meu filho, Natan, a genuína expressão do
amor.

À minha mãe, Tereza, por ter aceitado esse
desafio e permanecido ao meu lado até o final.

AGRADECIMENTOS

Todo meu reconhecimento e admiração ao Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo, meu orientador, que acreditou no meu trabalho e confiou a mim parte de seu arquivo de obras pessoais. Agradeço os diálogos permanentes e por ter aceitado ser parte da minha história de vida acadêmica.

RESUMO

A presente pesquisa de doutorado localiza-se na linha da História e Historiografia da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Tem por objeto o princípio da liberdade de ensino defendido pela Igreja Católica no Brasil no contexto do debate em torno da elaboração e da promulgação da Constituição Federal de 1934. O marco temporal está delimitado nos anos de 1930 a 1934, período conhecido na historiografia por Governo Provisório. Essa delimitação se justifica por ser um período de retomada, sob novas formas, das relações entre a Igreja Católica e o Estado. A análise do objeto de pesquisa exigiu um recuo no tempo para compreender o processo histórico da Igreja Católica na defesa de suas liberdades e na manutenção de prerrogativas, sobretudo no campo educacional. Surgiu assim o problema de pesquisa, qual seja, por que a liberdade de ensino passou a ser tema da Igreja Católica na República brasileira? Questiona-se ainda: se, na Primeira República, a defesa das liberdades individuais e seus desdobramentos está relacionada com a secularização da sociedade e com a laicização do Estado, em que circunstâncias o ensino religioso retornou ao texto constitucional de 1934 como uma vertente da liberdade de ensino e como vitória das reivindicações da Igreja Católica? Metodologicamente, enquanto modo de fazer, lançamos mão da pesquisa documental e bibliográfica, uma vez que envolve a revisão e a análise constantes de fontes escritas, tais como a legislação educacional, os documentos parlamentares, textos impressos em revista, livros, artigos, dissertações e teses, bem como de material disponibilizado pela internet, o que caracteriza a dimensão hipertextual. Foram selecionadas as seguintes fontes de pesquisa: documentos eclesiais (cartas, encíclicas e decretos); textos da imprensa católica especializada, especificamente, da revista *A Ordem*, no período em que sua administração esteve sob o comando de Tristão de Athayde (pseudônimo de Alceu Amoroso Lima), de janeiro de 1929 a julho de 1934; anais da Assembleia Nacional Constituinte de 1933 e 1934. Para o tratamento dos textos parlamentares, adotamos a análise do discurso social e político, de acordo com as teorias de Norman Fairclough (2016) e de Patrick Charaudeau (2018), respectivamente. Enquanto modo de ver, a teoria que sustenta a relação entre o objeto, o problema fundante, o referencial teórico e as modalidades de pesquisa é a dialética marxista. A análise do pensamento educacional católico e seus embates com o liberalismo foi orientada pela obra de Lucien Goldmann (1979; 1986) sobre as principais visões de mundo do pensamento moderno, dentre elas, a trágica (cristã) e a liberal. Os resultados da pesquisa demonstram que o princípio da liberdade de ensino carrega consigo a contradição que é própria da sociedade capitalista e de sua forma de Estado, manifestada na difícil tarefa de equalizar na Constituição Federal de 1934 os fundamentos e as bandeiras do liberalismo com os interesses católicos em torno da educação nacional. Por isso, a tese defendida é de que a Igreja Católica, ao defender a liberdade de ensino no Estado laico, almejava materializar nas normas sua função evangelizadora com o ensino religioso. A análise dos discursos parlamentares e os documentos norteadores da pesquisa levou à conclusão de que a liberdade de ensino para os católicos foi a fórmula liberal conciliatória para que a Igreja Católica garantisse no texto constitucional os caminhos para a restauração cristã na educação, especialmente no ensino primário, por meio do qual as novas gerações seriam formadas com base nos princípios e deveres cristãos.

Palavras chaves: Educação; pensamento educacional católico; liberdade de ensino; Assembleia Nacional Constituinte 1933-1934; revista *A Ordem*.

ABSTRACT

The present doctoral research is situated within the field of History and Historiography of Education, part of the Postgraduate Program in Education, at the Universidade Federal de Uberlândia. The primary focus of this research revolves around the principle of academic freedom, as advocated by the Catholic Church in Brazil, in the context of the debate surrounding the drafting and the promulgation of the Federal Constitution of 1934. The temporal framework is delimited through the years 1930 to 1934, a period known in historiography as the Provisional Government. This delimitation is justified as it represents a period of renewed, in new forms, relations between the Catholic Church and the State. The research subject demanded a historical analysis, requiring a step back in time to understand the historical process of the Catholic Church in defending its freedoms and maintaining prerogatives, particularly in the educational field. The research question emerged: why did academic freedom become a theme for the Catholic Church in the Brazilian Republic? Furthermore, it also questions if, during the First Republic, the defense of individual freedoms and their implications is linked to the secularization of the society and of the State. Under what circumstances did religious education re-enter the constitutional text of 1934 as an aspect of academic freedom and as a victory for the demands of the Catholic Church? Methodologically, in conducting the research, we utilized documentary and bibliographic research involving continuous reviews and analysis of written sources, such as educational legislation, parliamentary documents, texts printed in magazines, books, articles, dissertations, theses, as well as material available on the internet, defining the hypertextual dimension. The selected research sources include ecclesiastical documents (letters, encyclicals, and decrees); texts from specialized Catholic press, specifically, the magazine *A Ordem*, during the period under the administration of Tristão de Athayde (pseudonym of Alceu de Amoroso Lima), from January 1929 to July 1934; minutes of the National Constituent Assembly of 1933 and 1934. For the treatment of parliamentary texts, we adopted the analysis of social and political discourse, following the theories of Norman Fairclough (2016) and Patrick Charaudeau (2018), respectively. As a way of perceiving, the theory that underpins the relationship between the object, the foundational problem, the theoretical framework, and the research modalities is Marxist dialectics. The analysis of Catholic educational thought and its conflicts with liberalism was guided by Lucien Goldmann's work (1979; 1986) on the main worldviews of modern thought, including the tragic (Christian) and liberal perspectives. The results of the research demonstrate that the principle of academic freedom carries the contradiction inherent in capitalist society and its form of the State, manifested in the challenging task of balancing the foundations and banners of liberalism with Catholic interests in national education in the Federal Constitution of 1934. Therefore, the thesis argues that the Catholic Church, in defending academic freedom in the secular state, aimed to materialize its evangelizing function with religious education in the norms. The analysis of parliamentary speeches and guiding research documents led to the conclusion that academic freedom for Catholics was a conciliatory liberal formula for the Catholic Church to ensure paths for Christian restoration in education, especially in primary education, through which the new generations would be formed based on Christian principles and duties.

Keywords: Education. Catholic educational thought. Academic freedom. National Constituent Assembly 1933-1934. *A Ordem* Magazine

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

ANC – Assembleia Nacional Constituinte

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

DNEDH – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LEC – Liga Eleitoral Católica

MESP – Ministério da Educação e Saúde Pública

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PRM – Partido Republicano Mineiro

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SJSI – Sociedade Jurídica Santo Ivo

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura

UNIUBE – Universidade de Uberaba

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1. Cronologia dos principais eventos e documentos do projeto de expansão da Igreja Católica: da Primeira República ao Governo Provisório.....</i>	55
<i>Quadro 2. Ordens, Congregações e Institutos masculinos por data de chegada e país de procedência (1549 – 1930).....</i>	59
<i>Quadro 3. Ordens, Congregações e Institutos femininos por data de chegada e país de procedência (1677 – 1930).....</i>	61
<i>Quadro 4. Concentração regional das novas Circunscrições Eclesiásticas (1890-1930).....</i>	64
<i>Quadro 5. Escolas confessionais católicas por região e estado (1890 a 1934).....</i>	65
<i>Quadro 6. Número de instituições escolares católicas instaladas entre 1890 e 1945.....</i>	66
<i>Quadro 7. Índice de analfabetismo da população brasileira.....</i>	84
<i>Quadro 8. Índices de unidades escolares e matrícula geral por nível de ensino.....</i>	85
<i>Quadro 9. Dados relativos à difusão do ensino primário em 1922.....</i>	85
<i>Quadro 10. Sínteses das reformas educacionais nos estados.....</i>	124
<i>Quadro 11. Relação de Artigos publicados na revista A Ordem entre os anos de 1929 a julho de 1934 dentro da temática da liberdade de ensino.....</i>	148
<i>Quadro 12. Relação das categorias temáticas dos artigos publicados na Revista A Ordem, entre os anos de 1929 a julho de 1934, sobre a liberdade de ensino.....</i>	153
<i>Quadro 13. Relação de artigos publicados na revista A Ordem entre os anos de 1929 a julho de 1934 dentro da temática das incursões católicas no Poder Legislativo.....</i>	155
<i>Quadro 14. Relação das categorias temáticas nos artigos publicados na Revista A Ordem, entre os anos de 1929 a julho de 1934, sobre as incursões católicas no Poder Legislativo.....</i>	160
<i>Quadro 15. A construção do princípio da liberdade de ensino na seara legislativa: do Império ao texto final da Constituição Federal de 1934.....</i>	170
<i>Quadro 16. Agenda Política do Processo Constitucional Constituinte.....</i>	177
<i>Quadro 17. Relação de discursos proferidos por Getúlio Vargas nos anos de 1930 a julho de 1934 com a temática da liberdade de ensino.....</i>	192
<i>Quadro 18. Cronologia das fases de trabalho da Assembleia Nacional Constituinte 1933-1934.....</i>	196

<i>Quadro 19. Teses favoráveis ao ensino religioso votadas pela maioria da Assembleia Nacional Constituinte 1933-1934.....</i>	202
<i>Quadro 20. Teses contrárias ao ensino religioso apresentadas pela minoria da Assembleia Nacional Constituinte.....</i>	203
<i>Quadro 21. Discurso em defesa da liberdade de ensino nos Anais.....</i>	205
<i>Quadro 22. Temas frequentes correlacionados ao princípio da liberdade de ensino presente nos vinte e dois volumes dos anais da constituinte de 1933-1934.....</i>	207
<i>Quadro 23. A trajetória do debate sobre liberdade de ensino: do anteprojeto do governo ao texto final da Constituição Federal de 1934.....</i>	208

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1. Variação do nº de Ordens, Congregações e Institutos nacionais e estrangeiras, masculinas e femininas (1549-1930).....</i>	62
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição das escolas de ensino primário na federação em 1931..... 123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. A IGREJA CATÓLICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA	36
Conflitos ideológicos entre as visões de mundo liberal e cristã no século XIX.....	42
Proposta de expansão da Igreja Católica: recatolicizar a América	52
Cartas Coletivas do Episcopado brasileiro: religião e ordem social	68
2. A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA: AS REFORMAS EDUCACIONAIS DO PODER TEMPORAL	82
Reformas educacionais no plano federal	87
A Reforma Constitucional de 1926	93
As reformas da instrução pública nos estados na década de 1920	100
<i>Reforma Sampaio Dória, em São Paulo</i>	<i>102</i>
<i>Reforma Lourenço Filho, no Ceará</i>	<i>104</i>
<i>Reforma Carneiro Leão, no Distrito Federal</i>	<i>106</i>
<i>Reforma José Augusto, no Rio Grande do Norte</i>	<i>108</i>
<i>Reforma Lysímaco Costa, no Paraná</i>	<i>110</i>
<i>Reforma Francisco Campos, em Minas Gerais</i>	<i>112</i>
<i>Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco</i>	<i>116</i>
<i>Reforma Fernando de Azevedo, no Distrito Federal</i>	<i>117</i>
<i>Reforma Anísio Teixeira, na Bahia</i>	<i>120</i>
O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932	127
3. A EDUCAÇÃO CATÓLICA NAS DÉCADAS DE 1920 E 1930	133
Carta Pastoral de Dom Sebastião Leme (1916)	137
Revista <i>A Ordem</i>	140
Centro Dom Vital	161
4. A LIBERDADE DE ENSINO E SUAS CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE DE 1933- 1934	165
Visão de mundo cristã e liberal acerca da Liberdade de ensino.....	166
A agenda política do processo constitucional de 1933-1934	176
Anteprojeto da Comissão Itamaraty	181
Emendas Religiosas	201
As incursões políticas da Liga Eleitoral Católica e da ABE na Assembleia Nacional Constituinte de 1933-1934	209
Texto promulgado e os campos vitoriosos	215
CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
REFERÊNCIAS	229
APÊNDICES.....	243
<i>A. Representação quantitativa dos deputados estaduais e classistas na Constituinte de 1933-1934..</i>	<i>244</i>

<i>B. Tabela com os principais decretos expedidos por Getúlio Vargas sobre as reformas educacionais no Governo Provisório</i>	<i>245</i>
<i>C. Tabela comparativa da redação dos artigos propostos pela Comissão Itamaraty e a versão apresentada na abertura da Assembleia Nacional, como sendo a versão final da Comissão Itamaraty</i>	<i>248</i>
<i>ANEXOS.....</i>	<i>251</i>
<i>A. Substitutivo do relator parcial ao Título XI - "Da Cultura e do Ensino", Adolpho Eugênio Soares Filho, em 06 de fevereiro de 1934</i>	<i>252</i>
<i>B. Projeto Substitutivo N.1-A (1934)</i>	<i>255</i>
<i>C. Projeto Substitutivo N.1-B (1934)</i>	<i>257</i>
<i>D. [1] Anteprojeto do capítulo “Da educação nacional” para a Constituição Brasileira, encaminhado por Anísio Teixeira à mesa diretora da V Conferência Nacional de Educação em 1932. [2] As aspirações da ABE aprovadas em sessão do Conselho Diretor</i>	<i>261</i>

INTRODUÇÃO

Quando nos propomos a conhecer a história da educação brasileira percebemos instituições e ideias que, apresentando-se desde as origens coloniais, marcam a historiografia de tal maneira que se torna impossível conhecer os movimentos históricos que construíram a educação nacional sem que nos debruçemos sobre eles.

Entre tais instituições, encontramos a Igreja Católica. Atuando desde a Colônia por meio da ação educacional oficial dos jesuítas. A Igreja fez-se importante no Império e manteve-se como uma das principais forças políticas nas primeiras décadas da República. Em todos esses momentos históricos, esteve presente na interlocução com o Estado, nos debates e nas disputas pelo campo educacional.

Além dessa instituição, encontramos ideias que, independentemente do período, estão sempre presentes no debate educacional; dentre elas, a liberdade de ensino. Essa ideia está presente na História da Educação brasileira tanto como elemento do debate educacional nos diferentes contextos quanto na forma legislativa, quando se objetivava e passava a orientar a organização e as práticas educacionais.

Podemos notar que, mesmo quando deixava o corpus legislativo educacional, a liberdade de ensino não saía de cena, pois voltava a vigorar como ideia que alimentava o debate sobre a matéria. Isso levou Dermeval Saviani (2007) a caracterizar o movimento da liberdade de ensino no campo da legislação educacional como movimento pendular, de manifestação e latência.

Nesse sentido, compreendemos que a instituição e a ideia acima referenciadas, ou seja, a Igreja Católica e a liberdade de ensino, apresentam-se de modo relacionado no contexto histórico e tinham como fim de alterar o estado de coisas na educação nacional. Por isso, são consideradas objeto digno de pesquisa e de estudo sistematizado.

As motivações e o interesse pelo estudo da História da Educação são decorrentes da pesquisa para a dissertação de mestrado.¹ Ao realizar a pesquisa sobre a concepção e os fundamentos da Educação em Direitos Humanos contidos nos documentos normativos oficiais no Brasil, deparamo-nos com o princípio da liberdade de ensino. No ano de 2019, a primeira

¹ Pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), em nível de Mestrado, na linha de pesquisa de Processos Educacionais e seus Fundamentos tem como objeto identificar a concepção da Educação em Direitos Humanos e seus fundamentos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), para o eixo da Educação Básica, bem como a aplicação desses fundamentos nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto referenciais curriculares (Freire, 2018).

iniciativa foi mapear as produções acadêmicas sobre o tema. Depois, fizemos um levantamento dos volumes e das edições da revista *A Ordem* no site da Hemeroteca Nacional Brasileira. Os volumes referentes aos anos de 1929 a 1933 estão disponibilizados para consulta *online*, mas os referentes ao ano de 1934 não foram, até o momento, digitalizados. Em janeiro de 2020, antes mesmo de nos matricularmos no curso de doutorado, estivemos na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro/RJ e fotocopiamos os volumes referentes ao período de janeiro a julho de 1934.

Naquele momento, já compreendíamos que, embora houvesse uma vasta pesquisa sobre a História da Igreja, o debate e a produção acadêmica sobre o princípio da liberdade de ensino na perspectiva da História da Educação eram incipientes.

Nesse mesmo ano, tendo sido admitida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação do Professor Dr. José Carlos Souza Araújo, tivemos a oportunidade de realizar uma pesquisa em obras raras, textos de época e textos oficiais da Igreja Católica que, conquistados há décadas, desde seu percurso como seminarista até o exercício da docência universitária, compõem o acervo pessoal desse Professor.

Sob a guarda de mais de sessenta obras de expressivo valor cultural, desde dicionários de 1911 às cópias xerografadas das Cartas Pastorais de 1890, 1900 e 1922, tenho a honra e oportunidade de manuseá-los diariamente, graças aos préstimos e generosidade do meu orientador.

Como operadora do Direito, por formação e atuação², as atividades de pesquisa gravitam em torno da seara jurídica e dos fundamentos normativos propostos. Buscando compreender o tema da liberdade de ensino no Brasil em sua totalidade, fomos conduzidos à década de 1920, período que sustenta o debate na atualidade. Para a análise das conjunturas sociais, econômicas, e políticas do período, debruçamo-nos sobre os discursos políticos de Getúlio Vargas e dos Constituintes da Assembleia Nacional de 1933-1934, bem como sobre os discursos religiosos de intelectuais da Igreja Católica expressos em cartas, encíclicas e em artigos publicados na imprensa católica.

A disputa entre religiosos e defensores do laicismo em torno da educação escolar tinha como palco o texto constitucional que viria a ser promulgado em 1934. Daí surgiu nosso

² Graduada em Direito pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) em 2008, especialista em Direito do Estado e Direito Público, exerce as funções do cargo efetivo de Procuradora do Município de Uberaba/MG, desde 2014, com atuação na Advocacia Consultiva-Administrativa nas áreas de Direito Público, Administrativo e Constitucional.

problema de pesquisa: por que a liberdade de ensino passou a ser tema da Igreja Católica na República? A contradição intrínseca levou-nos ainda a questionar: se, na Primeira República, a defesa das liberdades individuais estava relacionada com a secularização da sociedade e com a laicização do Estado, em que circunstâncias o ensino religioso retornou ao texto constitucional de 1934 como uma vertente da liberdade de ensino e como vitória das reivindicações da Igreja Católica?

Buscamos, assim, compreender o processo de elaboração e de definição da concepção político-ideológica da Igreja Católica a respeito desse princípio, logo após a Proclamação da República e nas décadas de 1920 e 1930³, e seus reflexos nos discursos dos parlamentares constituintes entre os anos de 1933 e 1934. Embora tenhamos assentados a delimitação temporal da pesquisa no período do Governo Provisório (1930-1934), isso não dispensa o estudo histórico do pensamento católico no Brasil desde a Proclamação da República até a promulgação da segunda constituição republicana (1934).

Trata-se de um período de reaproximação da Igreja Católica com o Estado, no qual ascenderam duas personagens capitais: Getúlio Vargas, representando o poder civil ou temporal, e o Cardeal Sebastião Leme da Silveira Cintra, Dom Leme, entre outros líderes católicos, representando o poder espiritual. Essa nova roupagem da união do Estado com a Igreja caracterizou o Estado laico.

Além disso, no período de 1930-1934, em meio às disputas ideológicas entre liberais e católicos, houve uma expressiva produção normativa e debates acerca do princípio da liberdade de ensino. Merecem destaque: a Lei do Estado de Minas Gerais nº 1.092/1929 e o Decreto Federal nº 19.941/1931, ambos de autoria de Francisco Campos, acerca do ensino religioso; as reformas educacionais nos estados de São Paulo, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraná, Pernambuco, Bahia, e no Distrito Federal, nas décadas de 1920 e 1930; o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932; e a composição da Congresso Nacional em 1933, sob vigia da Liga Eleitoral Católica, para a formulação do novo texto constitucional.

A revolução de 1930 marcou o retorno da Igreja Católica ao domínio público. As relações sociais foram reescritas após o Cardeal Dom Leme ter convencido o então Presidente Washington Luís a entregar o cargo para Vargas sem derramamento de sangue, dando a impressão de uma sucessão pacífica entre governantes (Azzi, 1977). Essa aliança entre o novo

³ Os estudos acerca dos movimentos da Igreja Católica nas décadas de 1920-1930 podem ser nominados como Recatolicização ou Restauração Católica (Azzi, 1979), Neocristandade (Mainwaring, 2005), ou Reeeuropeização (Araújo, 1986). Importante esclarecer que, neste trabalho, optamos pela utilização da locução reeeuropeização, pois consideramos que ela representa e remete à origem territorial do movimento, bem como à hegemonia do catolicismo europeu de então.

chefe do Estado e a mais alta representatividade católica foi uma ação deliberada de Vargas, que almejava a cooperação para estabelecer a ordem.

O período do Governo Provisório foi escolhido para a pesquisa porque representa a reorganização da visão de mundo cristã no plano legislativo, por meio da Constituição Federal de 1934, e, no plano político, por meio da incorporação da Igreja ao poder, em razão do fortalecimento de sua ideologia no meio social, apesar da formal separação entre ela e o Estado em janeiro de 1890.

A ideologia, por nós entendida como conjunto de ideias e doutrinas produzidas pelas classes sociais como forma de representar e interpretar o mundo, é eminentemente política. Trata-se de um referencial intelectual, mas com uma dimensão moral, já que orienta o comportamento dos sujeitos singulares (Gramsci, 2007). Entendemos, portanto, que os termos político e ideológico estão relacionados às ações e às ideias, respectivamente, e geram, por isso, efeitos objetivos na vida social, sendo capazes de interferir nas relações sociais seja para sua manutenção seja para sua transformação.

Karl Marx e Friedrich Engels (2007) demonstram que, na sociedade capitalista, a ideologia, por ter natureza de classe, pode assumir a forma de falsa consciência, o que torna a essência das relações sociais e produtivas velada para a maioria das pessoas. Dito isso, podemos compreender que, enquanto falsa consciência, a ideologia é usada politicamente pela classe dominante para dirigir (seus aliados) e dominar (seus adversários), constituindo assim um elo entre os dois termos com uma única finalidade, em última instância: a manutenção das relações capitalistas sociais e produtivas.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a concepção político-ideológica católica sobre o princípio da liberdade de ensino e, no contexto dos debates parlamentares, a elaboração e a promulgação da Constituição Federal de 1934.

A compreensão do processo histórico da Igreja Católica na defesa de suas liberdades e na manutenção de suas prerrogativas como ideológico, sobretudo no campo educacional, implica compreender que, ao longo do tempo, a Igreja Católica não objetivou o rompimento com o Estado, mas tão somente a conformação de interesses para garantir sua posição.

Historicamente, a liberdade de ensino ganhou notoriedade na pauta educacional europeia sob os auspícios da Modernidade e dos consequentes processos de secularização da cultura e de laicização do Estado. Nesse contexto, o ser humano tornou-se a referência para a elaboração de ideias, crenças e valores sobre si, sobre o existir, sobre a natureza e sobre as relações sociais.

Foi um momento de transição da cultura medieval, que atribuía a Deus todo o dinamismo universal e pregava o evangelho de Cristo como única regra de fé e prática. A razão humana, portanto, em busca de explicações sobre o ser e o mundo, deveria se subordinar aos conhecimentos judaico-cristãos. Para a filosofia medieval, o ser humano era entendido como um ser que se realizava em um projeto divino, a cujas explicações ficava subordinado.

A Modernidade foi um movimento cultural que se propôs a explicar a existência humana por seu existir. Por isso, os fundamentos que remetiam a existência do homem aos desígnios de Deus tornaram-se secundários. A Modernidade não formou homens que desprezavam a existência de Deus e sim homens que não mais submetiam aos desígnios celestes sua capacidade de conhecer a realidade e nela interferir (Araújo, 2007).

Lombardi (2010) destaca que, na Modernidade, a produção da vida humana sofreu mudanças que alteraram sua natureza e sua finalidade, tornando-as mercantis. O comércio, o ressurgimento dos meios urbanos, o artesanato e a manufatura tornaram-se comuns no cenário europeu a partir do século XV. A produção mercantil posta em movimento criou uma demanda por um novo tipo de sociedade, de ser humano e de formação, a qual seria respondida pelo projeto moderno. Essa materialidade exigia a extensão do conhecimento crítico secular a todos os campos do saber e do fazer humano, pois ele passara a ser entendido como necessário para o progresso social e histórico da humanidade.

Muitos teóricos da Modernidade associaram a ideia de produção do conhecimento crítico à tarefa de melhoramento do Estado e da sociedade, a qual impulsionaria ações políticas, sociais, filantrópicas e moralizantes nas relações humanas (Lombardi, 2010).

Simultaneamente a esse advento cultural que foi a Modernidade, originou-se idealmente o pensamento humanista com forte conotação secular, que, posteriormente, a partir do século XVII, consolidou-se como pensamento liberal, em razão da ampla e sistemática defesa da liberdade de consciência e crença (autonomia da consciência em relação a religião) e demais liberdades individuais. As relações sociais sob as quais se erigiu essa forma de pensar exigiram e proporcionaram o aprofundamento e o desenvolvimento da produção do conhecimento secular e a consequente necessidade de sua difusão e transmissão.

O pensamento liberal foi um desdobramento do movimento humanista de secularização da cultura. Lucien Goldmann (1970, p.28-29, tradução nossa)⁴ apresenta os filósofos

⁴ “En réalité, ces deux visions du monde ont un fondement commun: celui de considérer la conscience individuelle comme *origine absolue* de la connaissance et de l’action. Pour le rationalisme, cette origine se trouve dans les idées claires, inées, indépendantes de toute expérience; pour l’empirisme, qui nie radicalement l’existence d’idées inées, dans les perceptions qui s’organisent plus ou moins mécaniquement en pensée consciente. En ce qui

iluministas do século XVII e XVIII como referências da visão de mundo liberal, fossem eles racionalistas, fossem empiristas:

Na realidade, essas duas visões de mundo [racionalismo e empirismo] têm um fundamento comum: o de considerar a consciência individual como origem absoluta do conhecimento e da ação. Para o racionalismo, essa origem encontra-se em ideias claras, inatas, independentes de toda experiência; para o empirismo, que nega radicalmente a existência das ideias inatas, nas percepções que são organizadas mais ou menos mecanicamente em pensamento consciente. Quanto à posição intermediária, a do iluminismo, em sua maioria, seus proponentes [...] reconheceram, expressa ou implicitamente, o papel ativo do entendimento, que reúne o conhecimento adquirido pela percepção e conservado pela memória para organizá-lo em pensamento e em ciência e que o orienta, sob a influência da paixão e da ação, para a maior satisfação e felicidade do indivíduo (Goldmann, 1970, p. 28-29, tradução nossa)

A filosofia das luzes caracterizava-se pela concepção crítica de mundo, na qual a relação do homem com o universo era baseada no conhecimento autônomo e universal, fruto da pura inteligência. Por meio do intelecto, o indivíduo seria capaz de apreender formal, fiel e idealmente a vida e o mundo. Em relação ao cristianismo, a concepção crítica de mundo defendida por essa filosofia relegava à fé o status de superstição, de visão de mundo e regra de conduta adotada somente por ignorantes (Goldmann, 1970).

Seus dois fundamentos essenciais, distintos, porém, relacionados eram *o individualismo* e *o valor autônomo e primordial do conhecimento* (Goldmann, 1970).

No individualismo, o ser humano, o indivíduo, é o elemento central e autônomo, ou seja, o começo absoluto, uma mônada, que se desdobra em formas de se relacionar e interpretar o mundo. A consciência individual passa a ser considerada a origem absoluta de todo o conhecimento possível e único guia da conduta do sujeito. O entendimento individual e a consciência tornaram-se autoridade suprema: o sujeito não precisa e não deve se submeter a nenhuma autoridade exterior e/ou superior, seja humana ou supranatural. Assim, o indivíduo se tornou fonte autônoma de suas decisões e ações. A consciência passou a ser a fonte primária de conhecimento e ação.

concerne la position intermédiaire, celle des Lumières, [...] Cependant presque tous reconnaissent, expressément ou implicitement, le rôle actif de l'entendement qui assemble les connaissances, acquises par la perception et conservées par la mémoire, pour les organiser en pensée et en science, et qui les oriente sous l'influence de la passion et de l'action vers la plus grande satisfaction et le plus grand bonheur de l'individu".

Segundo Goldman (1970, p.4)⁵, em relação direta com isso está o valor autônomo e primordial do conhecimento. O indivíduo, por meio da inteligência, pode conhecer a verdade universal das coisas e de si. O entendimento individual tem à sua disposição um conhecimento tão vasto quanto possível. O conteúdo desse conhecimento não é determinado pela ação histórica de homens, exatamente por se fundamentar em leis naturais e universais, portanto, independentes das vontades humanas. Nas palavras do autor,

A ciência, quer se trate das ciências naturais ou das ciências da sociedade, constitui uma realidade autônoma, cuja existência e desenvolvimento são indubitavelmente favorecidos e até possibilitados pelas necessidades práticas e pela experiência dos indivíduos, mas cujo conteúdo não é de modo algum determinado pela ação histórica dos homens.

Goldman (1970) associa a esses dois fundamentos outros princípios que foram (e continuaram sendo) necessários para o desenvolvimento da sociedade capitalista. Esses princípios, concebidos pelos filósofos iluministas (liberais), são valores naturais e fundamentais para a existência humana. O princípio central, não por ser o mais importante, mas por ser aquele em torno do qual os outros gravitam, é o princípio do contrato social. Em torno dele estão os princípios da igualdade, liberdade, tolerância, universalidade e propriedade. Passaremos a explicar cada um em relação ao contrato social.

O *contrato* é o princípio central, pois expressa o modo fundamental das relações humanas, o elemento regulador das relações de troca entre indivíduos autônomos. Esse princípio representa a sociedade e/ou, no mínimo, o Estado. Os indivíduos autônomos reunidos em comunidade se relacionam no mercado, por meio das relações de troca reguladas pelo contrato social. Nessas relações, os indivíduos se comportam da forma mais racional possível na salvaguarda de seus interesses. Eles regulam seu comportamento de acordo com o conhecimento racional que se tem do mercado (e das trocas). De forma alguma, seu comportamento será regulado por autoridades ou valores supraindividuais (religiosos, por exemplo).

Os indivíduos, para estabelecer trocas, precisam ser iguais, mesmo que formalmente. Na troca, independentemente das diferenças sociais e de crenças pessoais, os indivíduos são iguais, ou seja, são dotados de consciência e capazes de decidir por si e de estabelecer relações de troca autonomamente.

⁵ “La science, qu’il s’agisse des sciences naturelles ou des sciences de la société, constitue une réalité *autonome* dont l’existence et le développement sont sans doute favorisés et même rendus possibles par les besoins pratiques et l’expérience des individus, mais dont le contenu n’est nullement déterminé par l’action historique des hommes”.

Concomitante à igualdade, o princípio da *liberdade*, faz-se presente na relação contratual, pois a relação de troca só é possível entre indivíduos iguais e livres. Qualquer ataque à liberdade (ou às liberdades) elimina a possibilidade de troca. O sujeito que não é livre não está apto à troca, pois não falaria por si, segundo sua consciência individual.

A *tolerância* religiosa é outro princípio fundante da troca, cuja efetivação independe das crenças religiosas e dos valores morais. Do ponto de vista da troca, essas questões não têm importância. Um judeu pode trocar com um ateu, por exemplo, pois a troca está calcada na *universalidade* e ocorre independentemente das características pessoais. A troca ocorre entre indivíduos universais, representantes da natureza humana, e não entre pessoas com aspecto físico tal, com crença tal, com valores tais etc.

Por fim, o outro princípio que comumente mais se destaca é a *propriedade*. A troca só pode ocorrer se os indivíduos possuírem legalmente os bens; só ocorre entre proprietários. Qualquer troca que não ocorra entre proprietários não é lícita, portanto, não se efetiva como troca.

Goldmann (1970, p.35, grifos nossos)⁶ assim resume os princípios da visão de mundo liberal que historicamente se objetivaram na consolidação da sociedade capitalista no século XIX. A despeito da diversidade de filosofias produzidas pelas luzes, esses princípios se constituíram o denominador comum entre eles. Nas palavras do autor,

Terminamos assim com a enumeração das principais categorias mentais necessárias ao desenvolvimento de uma sociedade fundada na troca de mercadorias, ou seja, de uma sociedade liberal burguesa, e produzida ao mesmo tempo por esta sociedade: [1] o *individualismo* (ou o desaparecimento de toda autoridade supraindividual), [2] a *igualdade*, [3] a *liberdade*, [4] a *universalidade*, [5] o contrato (como modo fundamental das relações humanas), [6] a *tolerância* e [7] a *propriedade*. No entanto, todos aqueles que conhecem o século XVIII francês sabem que essas categorias são também – e isso não é coincidência – as categorias fundamentais do pensamento iluminista. Quaisquer que tenham sido as diferenças que opuseram os filósofos do iluminismo, essas categorias foram aceitas [...] pela maioria deles,

⁶ “Nous en avons ainsi termine avec l’énumération des principales catégories mentales nécessaire au développement d’une société fondée sur l’échange des marchandises, c’est-à-dire d’une société bourgeoise libérale, et produites en même temps par cette société: *l’individualisme* (ou la disparition de toute autorité supra-individuelle), *l’égalité*, *la liberté*, *l’universalité*, *le contrat* (en tant que mode fondamental des relations humaines), *la tolérance* et *la propriété*. Or tous ceux qui connaissent le XVIII siècle français savent que ces catégories sont aussi – et ce n’est pas un hasard – les catégories fondamentales de la pensées des Lumières. Quelles qu’aient pu être les divergences qui opposèrent par ailleurs les philosophes des Lumières, ces catégories furent admises (à quelques exceptions près sur lesquelles nous aurons l’occasion de revenir) par la plupart d’entre eux, et ténues pour les valeurs naturelles et fondamentales de l’existence humaine et de la société. L’individualisme critique, la liberté et l’égalité entre tous les hommes, l’universalité des lois, la tolérance et le droit à la propriété privée constituent ce que nous pourrions appeler le dénominateur commun de la pensée des Lumières dont seuls quelques points ont été contestés (par exemple le principe de la propriété privée) [...]. Et c’est à partir de ces valeurs fondamentales communes que les penseurs des Lumières ont ensuite construit leurs différents systèmes d’explication du monde”.

e tidas como valores naturais e fundamentais para a existência humana e a sociedade. O individualismo crítico, a liberdade e a igualdade entre todos os homens, a universalidade das leis, a tolerância e o direito à propriedade privada constituem o que poderíamos chamar de denominador comum do pensamento iluminista, do qual alguns pontos foram contestados (por exemplo, o princípio da propriedade privada) [...]. E é a partir desses valores fundamentais comuns que os pensadores das Luzes construíram seus diferentes sistemas de explicação do mundo.

Vimos até aqui que a evolução do pensamento iluminista na história correspondeu à evolução global do pensamento burguês europeu que acompanhou a consolidação da sociedade capitalista no século XIX. As ideias liberais consolidavam-se à medida das transformações do estilo de vida, das relações sociais e das estruturas mentais dos indivíduos nos séculos XVIII e XIX. Por isso, com base em Goldmann (1970), tomamos por liberal a visão de mundo fundamentada na filosofia iluminista.

Conforme foi sendo consolidada essa nova realidade da Modernidade, tomava forma o modo de produção capitalista e as instituições sociais se tornavam autônomas em relação à Igreja e à religião católica. A secularização da cultura e a laicização da sociedade foi dando forma e conteúdo a um novo ideal de formação humana e a uma nova instituição formativa, a escola moderna. Concomitantemente, passou-se a questionar qual entidade social seria encarregada da organização e da manutenção da educação e das escolas? Quem representaria os interesses do povo no campo educacional e o direito natural das famílias de escolher o tipo de educação para seus filhos? A Igreja ou o Estado?

A historiografia educacional revela-nos que, a partir do século XVI, a consciência secular da sociedade moderna atribuiu ao Estado funções educativas. Nesse momento, ocorreu a criação de escolas por autoridades oficiais alemãs (por meio de leis e ordenanças de príncipes e reis), as quais seriam mantidas por recursos públicos, em correspondência com as bandeiras da Reforma Protestante de instruir o povo para leitura e interpretação individual e autônoma da Bíblia (Luzuriaga, 1959).

A partir do século XVIII, a escola pública estatal passou a ser compreendida como o meio de promover a formação intelectual e instrumental do súdito, “do homem instrumento do Estado” (Luzuriaga, 1959, p.24), mas sempre questionada em termos de princípios, métodos e finalidades. As primeiras experiências, segundo Lorenzo Luzuriaga (1959, p. 24), foram realizadas na Alemanha por iniciativa dos reis da Prússia, Frederico Guilherme I e Frederico II. Em ambos predominou a preocupação com “[...] um Estado forte, bem organizado administrativamente, dotado de bons funcionários e militares; e para isso fomenta[ra]m a educação do ‘súdito’, do homem instrumento do Estado”.

A título de exemplo, em 1717, por meio de um decreto, Frederico Guilherme I instituiu a obrigatoriedade escolar, prevendo punição às famílias que não cumprissem o estabelecido. Considera-se, portanto, que a escola pública estatal representou historicamente a objetivação da “[...] secularização da educação, sua independência da Igreja, [e a] sua incorporação definitiva à organização do Estado” (Luzuriaga, 1959, p.24).

A escola pública estatal, opção hegemônica adotada na Europa para a educação nacional nos séculos XVIII e XIX, acirrou a disputa em torno da oferta educacional e intensificou a reação da Igreja Católica à matéria. Assim, o debate sobre a educação pública nacional ganhou força: os princípios de obrigatoriedade, laicidade, gratuidade, universalidade passaram a ser debatidos de forma intensa e acirrada.

Embora o tema da escola pública tenha tido origem na Prússia, no século XVI, com forte dimensão religiosa inspirada nas teologias reformadas oriundas da Reforma Protestante, ganhou força social no século XVIII, às vésperas da Revolução Francesa (Luzuriaga, 1959).

A defesa da educação pública comum como ideal na Revolução Francesa estava atrelada à garantia da liberdade filosófica e científica, da criação de um sistema nacional de educação e da emancipação da ciência. O pensamento liberal sobre o ensino contrapunha-se à autoridade eclesiástica ou secular que tentasse coibir o ensino de teorias conflituosas com seus interesses e ao monopólio das funções docentes. A livre difusão das luzes da ciência manteria a educação como um serviço público e um bem comum a todos e a liberdade de ensino garantiria a todos o direito de participar da educação (Buisson, 1911).

Contraditoriamente, à medida que a educação nacional se objetivava institucionalmente como escola pública, a Igreja Católica, especificamente na França, acusava o Estado de monopolizar a área educacional e defendia com veemência seu direito de ofertar educação e abrir escolas segundo ideais e valores próprios, o que ficou comumente conhecido na historiografia como defesa da liberdade de ensino.

Daí a complexidade da “liberdade de ensino, que passou a ser reivindicada pelas mesmas pessoas cujo monopólio foi destituído ou ameaçado”⁷ pela revolução (Buisson, 1911, p. 1030, tradução nossa). Houve uma inversão dos termos: a liberdade de ensino passou a ser usada como “tática partidária” (Buisson, 1911, p. 1030, tradução nossa), na qual a Igreja Católica buscava dialogar de igual para igual com o Estado e retomar, sob o nome de equivalências, as imunidades e prerrogativas perdidas.

⁷ Dans ces pays, par un étrange renversement des termes qui pourtant s’explique assez aisément comme tactique de parti, la liberté de l’enseignement a été revendiquée par ceux-là même dont le monopole était ou détroit ou menacé.

Procurando a isenção/desobrigação das leis garantidoras do Estado sobre a liberdade de ensino, a Igreja Católica tinha o objetivo de usufruir os privilégios de: 1. lecionar sem ter os certificados exigidos pelo Estado; 2. abrir estabelecimentos escolares sem as justificativas exigidas pela legislação; 3. isentar suas escolas das condições de fiscalização e inspeção; 4. conferir notas e avaliações sob suas próprias faculdades; 5. estar em equidade com os representantes do ensino gratuito (Buisson, 1911).

Diferentemente da Alemanha, que se familiarizava com os ideais de escola pública desde o século XVI porque a reforma protestante ocorreu em seu território, na França, a Igreja Católica era hegemônica no campo religioso. Detendo, até o século XVIII, praticamente o monopólio do ensino, não tinha interesse em ter o Estado como rival. Os debates e as disputas a esse respeito perduraram por todo o século XIX, finalizando com a vitória estatal, coroada com legislações educacionais estatizantes e secularizantes (Luzuriaga, 1959; 2001).

De acordo com a definição de liberdade de ensino⁸ do *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, de Ferdinand Buisson (1911), as leis estatais garantidoras da liberdade de ensino que venceram a disputa previam: 1. A defesa contra atos abusivos em nome da liberdade, garantir e justificar a necessidade de capacitação e qualificação dos profissionais da educação para atender aos mandamentos de ordem pública; 2. A igualdade perante a lei a todos os estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, aos profissionais da educação e aos estudantes; 3. As formas de exame dos alunos; 4. As formas de acesso à carreira do magistério; 5. A livre e justa concorrência para a prestação do serviço público de ensino; 6. As formas de avaliação de resultado das escolas.

A locução, liberdade de ensino, possui várias definições. Luzuriaga (2001) apresenta quatro, a saber: [a] criar e sustentar escolas dentro de certas normas legais; [b] direito e competência de outorgar certificações e títulos pelas instituições privadas, como as instituições do Estado; [c] liberdade que as escolas privadas podem ter para a aplicação de ideias e de métodos que estimem mais adequados aos seus interesses e valores, sem se submeter às ideias e métodos estatais; [d] garantia do direito natural dos pais de decidir e escolher a educação dos filhos: privada, estatal ou domiciliar.

Percebe-se que essas quatro definições podem ser conjugadas, pois não se contradizem. Segundo Luzuriaga (2001), a liberdade de ensino figura nas legislações educacionais da maioria dos Estados democráticos, variando o grau de aplicação de uma definição para outra. Nas fontes de nossa pesquisa, temos nos deparado com diferentes usos do termo: ora uma definição, ora

⁸ Liberté de l'enseignement. (Buisson, 1911, pp. 1029-1038).

outra, ora definições conjugadas. No entanto, em todos os casos, os significados se enquadram nas definições mencionadas.

Isso nos leva a considerar a liberdade de ensino como uma categoria que sofre alterações segundo os contextos históricos, sendo, portanto, circunstanciado aos interesses dos diferentes grupos e aos movimentos históricos que presidem sua elaboração, análise e defesa. Independentemente da acepção utilizada pelos grupos sociais que defenderam ou defendem a liberdade de ensino, entendemos que seus fundamentos históricos lançam raízes nas relações societárias organizadas a partir do advento da Modernidade e do processo da secularização da cultura.

O Brasil, desde suas origens coloniais, está circunscrito a esse processo, sofrendo, portanto, seus impactos e refletindo suas características quando de sua organização como nação. Como explica Luiz Antônio Cunha (2017), no Brasil, a primeira onda laica ocorreu já no Império, atingindo seu cume com a Proclamação da República. A laicidade modelou o Estado brasileiro e pautou seu ordenamento jurídico desde suas origens. Ocorrendo em uma nação que assumiu o catolicismo como religião oficial na forma de Padroado régio, por meio da Constituição Imperial de 1824, a laicização do Estado não se deu sem resistências.

Por essa razão, as propostas e iniciativas oficiais do Estado brasileiro em matéria educacional sempre promoveram acalorados debates em torno da liberdade de ensino. A título de exemplo, citamos o movimento pendular decorrente da tônica dada à oficialização (centralização) e desoficialização (descentralização) da instrução que marcou as reformas educacionais brasileiras no Império e nos primeiros anos da República (Saviani, 2011): Reforma Couto Ferraz (1854); Reforma Leôncio de Carvalho (1879); Reforma Benjamin Constant (1890); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915).

Seguindo a tese de Cunha (2017), ao atingir o seu ápice com o advento da República, a onda laicizante impactou na organização institucional da Igreja Católica no Brasil com o fim do Padroado. O que à primeira vista parecia ser um grande golpe para a Igreja, tornou-se a condição para seu significativo crescimento e ampliação de sua força social e de suas influências políticas (Miceli, 1979).

Embora o regime republicano tenha tornado o ensino laico, o fez em um contexto no qual a Igreja Católica se reestabelecia e se fortalecia, expandindo-se em números e em influências. Assim, a reação católica para reconquistar espaço na educação nacional arregimentou forças sociais e ganhou campo nas primeiras décadas do século XX.

Para a Igreja Católica no Brasil, a liberdade de ensino representou não só o direito e a liberdade de abrir escolas e ofertar a educação segundo os moldes e a visão de mundo cristã,

mas ainda, as prerrogativas de oficializar o ensino religioso nos currículos escolares da educação nacional.

No Brasil Imperial, em razão da doutrina regalista, a Igreja Católica estava sujeita à tutela administrativa e operacional do Estado. Portanto, não havia a liberdade para a abertura de escolas por iniciativa da Igreja, apesar do ensino religioso ser regulamentado face à aliança entre os católicos e o Estado. Por outra via, com a separação entre a Igreja e o Estado, em 07 de janeiro de 1890, os católicos perdem a liberdade de ensino na perspectiva de o ensino religioso obrigatório ser objeto das escolas públicas. Não há no período republicano proibição da Igreja Católica abrir escolas confessionais, mas, sim, do ensino religioso integrar o ensino público.

De acordo com Araújo (1986), com a publicação da Lei de 20 de outubro de 1823, as leis e decretos da Corte Portuguesa foram recepcionados pelo Império brasileiro naquilo que não fossem expressamente revogados. Nesse momento, o direito ao Padroado e a orientação/interpretação regalista foram adotados pelo sistema jurídico e passaram a ser interpretados conjuntamente.

O direito ao Padroado, como um direito do Estado, representa um justo título àqueles que por benefícios prestados à Igreja Católica recebem desta um conjunto de privilégios e reconhecimentos. Enquanto o regalismo, segundo o autor, “denomina-se por qualquer sistema jurídico que tenha por fundamento a hegemonia do Estado sobre a Igreja, acompanhada de uma ação da autoridade civil em defesa e proteção da própria Igreja e de suas instituições” (Araújo, 1986, p. 20).

Com o direito ao padroado, e após a Independência, temos o denominado Padroado Régio, no qual os reis de Portugal e o Imperador do Brasil tinham direitos de Padroado sobre as terras brasileiras, entendido como um direito de apresentação, colação e administração dos benefícios eclesiásticos. De modo que, a Igreja era considerada mero serviço público, e como decorrência, a percepção dos dízimos competia ao Estado (Tôrres, 1968).

O objetivo da Igreja Católica com o ensino religioso era catolicizar o Estado. Para tanto, almejavam o ensino religioso nas escolas públicas, para que a fusão entre Estado e Igreja fosse reestabelecida ao que vigorava antes do advento do Decreto nº 119-A⁹, de 07 de janeiro de

⁹ O Decreto 119- A, de 07 de janeiro de 1890, publicado por Marechal Manoel Deodoro da Fonseca, proibia a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagrando a plena liberdade de cultos e extinguindo o Padroado com todas as suas instituições, recursos e prerrogativas e reformulando, portanto, as relações entre Estado e Igreja que vigoravam no período imperial. Como pretendemos mostrar ao longo desta tese, foi somente com o golpe político-militar de 1930 que as prerrogativas da Igreja Católica de meados do século XIX retornaram à centralidade jurídico-normativa. Com a roupagem conciliatória e de coalizão representada nas

1890, e a Igreja permeasse as relações públicas educacionais. Nesse caso, em razão da pretendida fusão, a Igreja teria o direito de exercer o ensino religioso.

São essas as contradições, guardadas no liberalismo, que refletem a complexidade dentro da ordenação teórica com a ordenação prática sobre a defesa da liberdade de ensino, e a disputa de palco entre liberais e católicos nas décadas de 1920 e 1930. Em busca de respostas às nossas inquietações e ao problema de pesquisa, estruturamos a tese da seguinte forma.

No primeiro capítulo, apresentamos a contextualização histórica da Igreja como instituição social presente no processo de colonização e de consolidação do projeto republicano no Brasil. As concepções de Igreja (Cristandade, Tridentina e Povo de Deus) e os caminhos para a (re)conquista de espaço público desde os anos de 1889 foram essenciais para aproximarmos nosso estudo da abordagem normativa constitucional acerca do ensino religioso presente na segunda Constituição republicana (1934).

Para mostrar o projeto de expansão da educação católica no Brasil, apresentamos dados quantitativos acerca do número de escolas confessionais de 1890 até a década de 1930. Com base nesses dados, entendemos que, em razão dos ideais de liberdade subjacentes à defesa da escola pública, laica, obrigatória, a defesa da liberdade de ensino era a via por onde os católicos se protegeriam do ponto de vista constitucional para não perder suas conquistas em torno da institucionalização de escolas.

Analizados sob a modalidade do discurso religioso e de comunicação (Araújo, 1986), os documentos eclesiais, denominados como *Cartas Pastorais Coletivas* de 1890, 1900 e 1922, foram elencados como essenciais para compreender a visão cristã do episcopado brasileiro acerca da ordem religiosa e da ordem social, em rota de colisão com o fim do Padroado na nascente República.

Essas fontes documentais de origem arquivística religiosa não são de fácil acesso, conforme nos avisa Carlos Bacellar (2008). São documentos elaborados pelo episcopado brasileiro após a Proclamação da República, os quais explicitam análises, diagnósticos sobre o fim do Padroado Régio e as perspectivas sobre o futuro da Igreja Católica no Brasil. Essa condição de produção das referidas fontes contribuiu para tornar seu acesso mais difícil, pois não foram produzidas quando a Igreja atuava como autêntico serviço público, dentre os séculos

propostas da Constituinte de 1933-1934, visava-se a reconquista de espaço, que seria consolidada com o advento da Constituição Republicana de 1934.

XVI e XIX, o que justificaria legalmente o acesso aberto à livre consulta, sem maiores restrições, por se tratar de arquivos e documentos de domínio público.

Por isso, estamos diante de documentos raros, não digitalizados e de publicação esgotada. As cartas pastorais coletivas de 1890 e 1900, originalmente são documentos de 86 páginas e 12 páginas respectivamente. A carta pastoral coletiva de 1890 foi editada e impressa pela Tipografia Montenegro, localizada no Rio de Janeiro. Em seu conteúdo os Bispos apresentam os problemas do fim do Padroado Régio, após a Proclamação da República. Seu redator foi D. Macedo Costa, o mesmo que junto a D. Vital foram condenados pela Monarquia no episódio conhecido por *Questão Religiosa*. A carta pastoral coletiva de 1900 foi editada e impressa pela Escola Tipográfica Salesiana. Na referida carta os Bispos voltam a falar dos perigos e males da separação da Igreja do Estado e da necessidade de os católicos se manifestarem contra ela.

Ambas as cartas foram publicadas pela Câmara dos Deputados em 1981 pela Editora da Universidade de Brasília, sob a organização de Anna Maria Moog Rodrigues, no volume 4 da *Biblioteca do Pensamento Político Republicano* (Brasil, 1981).

Já a carta pastoral coletiva de 1922 não tem edição recente, o que torna seu acesso ainda mais restrito. Trata-se de uma produção do episcopado brasileiro oportunamente produzida e publicada no Rio de Janeiro, pela Papelaria e Typografia Marques, Araújo e Cia, por ocasião do centenário da Independência do Brasil. Nesse documento de 129 páginas, estão expressos, dentre outros temas, a relação entre o Estado e a Igreja, o posicionamento e as críticas ao liberalismo e a educação religiosa católica.

Nosso acesso a essa fonte se deu por meio do arquivo pessoal do prof. José Carlos Souza Araújo, o qual detém a guarda de uma cópia da publicação original. Essa cópia foi feita a partir do exemplar do acervo da biblioteca da Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção, instituição hoje anexada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), campus Ipiranga, quando do período de sua formação na referida instituição.

A eleição de tais documentos justifica-se pela periodização e pela temática abordada, qual seja, uma reclamação ao clero e ao povo das questões sociais e dos embargos políticos ao projeto de expansão da Igreja Católica iniciado na Primeira República. A visão da hierarquia da Igreja acerca do Estado laico é o ponto de partida para alcançarmos o debate educacional e a consolidação das reconquistas católicas na Constituição republicana de 1934.

As mencionadas fontes são evidências históricas que nos permitem, por intermédio do trabalho intelectual mediado pelos conhecimentos históricos já produzidos pelo campo, compreender as relações sociais que engendraram a produção cultural relacionada à criação e à

publicação dos referidos documentos. Tais fontes foram fundamentais para nossa pesquisa: com base nelas, pudemos compreender as motivações que levaram a Igreja Católica a se envolver no campo cultural, ensaístico e político. Sua finalidade era o retorno do ensino religioso no currículo escolar como expressão do princípio da liberdade de ensino e de sua missão evangelizadora.

No segundo capítulo, apresentamos a organização da educação na Primeira República na perspectiva das reformas legislativas em âmbito federal, estadual e constitucional.

Nota-se que, a despeito de, na primeira Carta Constitucional republicana (1891), constar a defesa do ensino leigo nos estabelecimentos públicos, em 1931, o então Ministro da Educação de Getúlio Vargas, Francisco Campos, publicou o Decreto nº 19.941, facultando o ensino religioso nas escolas públicas. Para Baía Horta (2005), o posicionamento de Francisco Campos foi recepcionado na Assembleia Nacional Constituinte de 1933-1934 não apenas como uma forma de Getúlio Vargas obter apoio da Igreja para governar, mas também por sua “clara dimensão ideológica” (Horta, 2005, p. 150).

Na mesma perspectiva, Severino (2005) afirma que essas manobras são usuais no Brasil, pois, “no campo específico da educação, a legislação passa a ser então estratégia ideológico, prometendo exatamente aquilo que não pretende conceder” (Severino, 2005, p. 37). Merece destaque o estudo da Lei do Estado de Minas Gerais de 1929, de autoria de Francisco Campos, quando Secretário do Interior no governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, sobre a retomada do ensino religioso no estado.

De outro lado, apresenta-se a iniciativa de 12 estados brasileiros, a começar pela reforma paulista de 1920 a favor da educação laica, acompanhada, em seguida, da análise do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que marca o debate educacional brasileiro entre os católicos e os reformadores escolanovistas na década de 1930.

Desse modo, entendemos que o cerne da questão sobre o princípio da liberdade de ensino no Brasil republicano está envolto no debate em torno da escola pública e escola privada na história da educação, pelas disputas ideológicas travadas entre os defensores da Igreja Católica e o movimento dos renovadores da Escola Nova, essencialmente na década 1930. Neste cenário, os embates político-ideológicos entre esses dois grupos tinham como palco de disputas a previsão de seus ideais em sede legislativa, especificamente, no novo texto constitucional de 1934, como resultante de um processo de rivalidade, o qual, em tese, somente comportaria uma vertente vencedora.

Ocorre, no entanto, que com a promulgação do texto final da Constituição Federal de 1934, no “Capítulo II - Da Educação e da Cultura”, é possível notar a confluência tanto das

concepções católicas, quanto dos escolanovistas nos 11 (onze) artigos que tratam do projeto educacional brasileiro (artigos 148 a 158). O direito à educação, como um direito de todos, a ser ministrado pela família e pelos poderes públicos, a liberdade de ensino em todos os graus e ramos, bem como a garantia do ensino religioso, de frequência facultativa, e nos horários regulares das escolas públicas, são algumas das vitórias alcançadas pelos católicos.

No capítulo terceiro, buscamos identificar, no complexo institucional da Igreja Católica (Araújo, 2010), os mecanismos de defesa da liberdade de ensino. Compreendemos o complexo institucional como um conjunto de instituições sociais e culturais que compõem a sociedade civil (Gramsci, 2007a) e têm como função a produção e a disseminação ideológica voltadas para a formação da opinião pública, a exemplo da imprensa, da religião, das organizações de representação de classe, da educação.

No caso desta pesquisa, elegemos como complexo institucional da Igreja Católica as lideranças leigas, representadas por Alceu Amoroso Lima e Jackson de Figueiredo, a revista *A Ordem* como imprensa católica especializada, e o Centro Dom Vital como centro de elaboração e difusão ideológica.

Para difundir a ideia de que os valores essenciais da sociedade estão na Igreja e na família e de que era necessário garanti-los constitucionalmente, os líderes católicos se valeram da imprensa e da estrutura da sociedade civil para formar a opinião pública, pautar os parlamentares, leigos ou clérigos, ligados à Igreja na Assembleia Nacional Constituinte de 1933 e 1934 e, assim, assegurar seus ideais e reconquistar seus privilégios junto ao Estado.

Na revista *A Ordem*, identificamos que os ideais católicos sobre a liberdade de ensino eram defendidos, primordialmente, com base nos fundamentos do ensino religioso e no direito natural dos pais à educação dos filhos.

Ressaltamos que a imprensa especializada, ou seja, as revistas vinculadas a instituições ou centros culturais, tornou-se objeto privilegiado de pesquisas históricas. Como revela Corrêa (2013) e Schwarcz (2019), entre as décadas de 1870 e 1930, a vida intelectual no Brasil gravitava em torno das redações de jornais e revistas, livrarias, associações profissionais ou acadêmicas, clubes e centros de pesquisas. Nesses espaços, a intelectualidade discutia as questões sociais candentes de seu tempo e publicavam essas discussões nas revistas como forma de criar conteúdo, educar a opinião de seus pares e organizar *escolas de pensamento* em torno de determinados temas. Tais *escolas de pensamento*, além de demarcar o âmbito das relações entre os intelectuais, podiam expressar as alianças políticas assumidas entre eles.

Na intenção de analisar os discursos políticos do Estado, coube ao quarto capítulo, percorrer os vinte e dois volumes dos anais da constituinte de 1933 e 1934 em vias de identificar

pela análise do discurso social e político (Fairclough, 2016; Charaudeau, 2018) os mecanismos de intervenção religiosa na seara política na década de 1930. Azzi (1977) dispõe que o reatamento da aliança era benéfico para ambas as partes, pois “o governo esperava o apoio da Igreja como legitimação do poder, e a Igreja esperava a colaboração do governo como instrumento para retomar seu prestígio e sua ação na sociedade brasileira” (Azzi, 1977, p. 76).

Em novembro de 1933, em meio a pressões políticas, Getúlio Vargas constituiu oficialmente a Assembleia Nacional Constituinte e encomendou o anteprojeto da constituição a uma comissão de intelectuais designada pelo próprio governo, conhecida como Comissão Itamaraty. Em relação à temática da educação, a comissão sinalizava a favor dos princípios republicanos da liberdade do ensino da arte e da ciência, da liberdade do ensino no lar doméstico, nas escolas oficiais e particulares e da liberdade de cátedra. Sinalizava também para a defesa de um plano geral de ensino a ser traçado pela União para a organização e a fiscalização do ensino, bem como do ensino religioso como matéria facultativa de ensino nas escolas, subordinado à confissão religiosa dos alunos.

Ocorre que, como todo processo de tratativas envolve cessões e concessões, o projeto educacional inicialmente proposto passou por um longo período de estudos e conciliações entre os grupos das classes dominantes até a conclusão do texto constitucional final. Neste aspecto, analisamos a Liga Eleitoral Católica como uma organização de representação de frações de classes ligados à Igreja Católica e à Assembleia Nacional Constituinte, como um palco de disputas pela hegemonia.

Do ponto de vista do método, compreendido por nós como modalidades de pesquisa e técnicas de pesquisa, caracterizamos este estudo como documental e bibliográfico, uma vez que envolve a revisão e a análise constante das fontes escritas, tais como a legislação educacional, documentos parlamentares, textos impressos em revistas, livros, artigos, dissertações e teses, bem como material disponibilizado pela internet, o que caracteriza a dimensão hipertextual. A pesquisa se caracteriza também como qualitativa, já que nos dedicamos à análise de documentos com a finalidade de investigação da realidade social.

Para o estudo do pensamento católico no Brasil, adotamos como fontes primárias de pesquisa os documentos eclesiais (cartas, encíclicas e decretos) na modalidade discursivo religiosa (Araújo, 1986). Os textos da imprensa católica especializada, especificamente, da revista *A Ordem*, cuja gestão estava sob o comando de Tristão de Athayde (pseudônimo de Alceu Amoroso Lima) de janeiro de 1929 a julho de 1934 (mês e ano da promulgação da Constituição da República de 1934), foram considerados fontes relevantes da estruturação e da divulgação da ideologia católica.

No tratamento das fontes referentes aos textos parlamentares, adotamos a análise do discurso social e político, de acordo com as teorias de Normam Fairclough (2016) e de Patrick Charaudeau (2018), respectivamente. Essas teorias nos auxiliaram na compreensão histórica, política e social dos documentos na compreensão do posicionamento dos atores sociais envolvidos na construção e na propagação hegemônica do discurso social e político sobre educação (Igreja e Estado) na década de 1930.

Quanto ao modo de ver, ou seja, a teoria que sustenta a relação entre o objeto, o problema fundante, o referencial teórico e as modalidades de pesquisa, tomando por base o discurso religioso (Araújo, 1986), social e político (Fairclough, (2016) e Charaudeau, (2018)) reproduzido nas fontes, adotamos a dialética marxista. Orientamo-nos pela obra de Lucien Goldmann (1979; 1986), que busca demonstrar como, em um contexto histórico determinado, um grupo social apresenta um determinado tipo de consciência possível sobre o mundo. Dessa consciência possível emerge uma visão de mundo.

O mencionado filósofo marxista buscou estabelecer uma tipificação sistemática das visões de mundo, mapeando detalhadamente suas relações com as classes e grupos sociais que as produziram (Frederico, 2005). Buscamos, assim, do ponto de vista da organização metódica, identificar as visões de mundo que se digladiavam, os embates que tramavam entre si, bem como as expectativas diferenciadas que se expressavam no debate social. Goldmann (1979; 1986) propõe-se a analisar as quatro visões de mundo que seriam capazes de expressar a maior consciência possível: a cristã, a liberal, a positivista e a marxista (Araújo, 2008).

O ponto de partida metodológico de Goldmann (1979) é orientado pela categoria da totalidade, por meio da qual se compreende que qualquer fenômeno social, dentre eles, o cultural, tem que ser abordado como parte de uma totalidade mais ampla. Trata-se de uma proposta que identifica e analisa a dialetização entre o todo e as partes, pois se assume que é impossível a compreensão do todo sem a articulação das partes. A totalidade, portanto, é um todo estruturado composto por partes que se articulam e se relacionam em conjunto. Cabe ao pesquisador identificar o lugar e o papel que as partes ocupam nas relações sociais e produtivas que constituem a sociedade em um determinado contexto histórico. (Goldmann, 1979; 1986).

A análise do pensamento educacional católico, requer, portanto, sua compreensão como um elemento parcial de uma totalidade social e histórica. Seguindo as orientações metodológicas propostas por Goldmann (1979), procuramos estabelecer uma relação dialética entre a compreensão e a explicação desse pensamento, enquanto objeto de pesquisa.

A compreensão é o exercício de análise interna do objeto, de sua significação, enquanto a explicação se dá quando esse objeto é inserido na totalidade em busca de suas causas e de

seus sentidos. Assim, torna-se possível identificar o lugar que o pensamento educacional católico (objeto particular, limitado e parcial) ocupa na totalidade mais ampla do contexto analisado. Quando o inserimos na totalidade, explicamos seu papel, sua natureza, as razões e as causas de sua existência (Goldmann, 1979).

Concomitantemente à compreensão e à explicação do nosso objeto, precisamos analisar o pensamento educacional católico em sua relação com a visão de mundo cristã, compreendida como consciência possível, produzida ao longo da história pela intelectualidade católica. Essa análise confere materialidade ao processo, pois a visão de mundo é condicionada pela posição social do grupo que a elaborou no processo histórico de produção material e cultural da sociedade. Isso não quer dizer que a visão de mundo cristã pode ser explicada unicamente pelos determinantes socioeconômicos, já que tanto essa visão quanto suas manifestações culturais, religiosas e filosóficas possuem uma autonomia relativa.

Em outras palavras, a visão de mundo está enraizada em posições de classe, mas se desenvolve conforme a autonomia relativa de sua esfera de manifestação, seja religiosa, cultural ou filosófica, não podendo, portanto, ser redutível à determinação de classe (Goldmann, 1979). As visões de mundo devem ser assumidas com base em seu papel de mediação: elas se interpõem entre a vida produtiva da sociedade e suas criações culturais.

Com essa perspectiva metodológica, dedicamo-nos a investigar a concepção político-ideológica católica que cercou o princípio da liberdade de ensino no embate constitucional de 1933-1934, quando duas visões de mundo foram preponderantes na disputa pela hegemonia, a cristã e a liberal.

Para a compreensão do pensamento liberal e cristão nas fontes de pesquisa, foi necessário um trabalho hermenêutico de construção de elo entre os verbetes predominantes nos documentos analisados a fim de hierarquizá-los, à medida que se revelavam imprescindíveis ao objeto do presente estudo pela valoração conceitual destes no contexto sociopolítico no qual foram produzidos, levando-se em conta o emissor, o receptor, o lugar e o tempo das mensagens.

Na construção da hierarquização das ideias, foram localizados nas fontes os trechos essenciais acerca da liberdade de ensino, e depois confrontados entre si. Os trechos evidenciaram a evangelização, o ensino religioso e o direito natural dos pais à educação dos filhos como categorias de análise, que se consubstanciam na rede conceitual para a concepção político-ideológica católica da liberdade de ensino.

Temos, portanto, que a liberdade de ensino tão debatida da década de 1920 e 1930 retratou a busca de hegemonia por parte das classes dominantes em um processo histórico de disputas ideológicas. O Estado e a Igreja, unidos no propósito conservador e na solidificação

do princípio autoritário da ordem, reduziram a educação a um ajustamento dos interesses das classes, tornando a relação de disputa entre esses grupos arditamente harmoniosa. Dessa forma, ambas as partes interessadas se lograram vitoriosas. Para Azzi (1977), em nome da ordem, da autoridade e da mútua cooperação, o Governo Vargas “percebe na Igreja uma valiosa força auxiliar na contenção dos movimentos revolucionários que começam a eclodir no período” (Azzi, 1977, p.63).

Caberá a nós problematizar essa relação entre Estado e Igreja, em torno do debate sobre a liberdade de ensino, e exaltar a nível de contradição, as raízes e a fundamentação para a retomada do ensino religioso nas escolas desde o Decreto de Francisco Campos de 1931, apesar da adoção da educação laica no texto normativo-constitucional de 1934, sob o prisma da compreensão da liberdade e da igualdade.

Em análises finais, entendemos que o princípio da liberdade de ensino não está vinculado à defesa da escola pública estatal, obrigatória e laica, senão aos interesses de grupos privados, dentre eles, os da Igreja Católica. Por isso, para se sustentar enquanto proposta possível e adequada ao contexto republicano, discursivamente foi necessário redefinir a ideia de educação pública enquanto prestação de serviço público pelo Estado, contudo, ofertado também pela iniciativa privada de instituições não estatais.

Os resultados da pesquisa, organizados na forma da tese, mostram que a Igreja Católica, ao defender a liberdade de ensino no Estado laico, almejava materializar nas normas sua função evangelizadora através do ensino religioso. Os discursos parlamentares e os documentos norteadores da pesquisa nos permitiram concluir que a liberdade de ensino para os católicos foi a fórmula liberal conciliatória para que a Igreja Católica garantisse no texto constitucional os caminhos para a restauração cristã da educação, em especial no ensino primário, por meio do qual as novas gerações seriam formadas com base nos princípios e deveres cristãos.

Portanto, entendemos que o desafio posto na constituinte de 1933-1934 foi o de conciliar os interesses conflitantes dos grupos sociais dominantes (católicos e liberais) que disputavam a hegemonia na direção intelectual e moral da sociedade. Nessa perspectiva, a Igreja reivindicava a manutenção de seus privilégios e enxergava na escola estatal um espaço privilegiado para a difusão ideológica de seus princípios e valores. A manutenção e a concentração do poder e o viés autoritário e conservador foram, portanto, as bases do Estado e da Igreja Católica como instituições dominantes no período.

CAPÍTULO 1

A IGREJA CATÓLICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Situando a pesquisa na linha de história da educação, adotamos como recorte temporal os anos de 1930 a 1934 para investigar as conjecturas religiosa, social, política e jurídica de então e, em termos específicos, investigar a perspectiva político-ideológica católica subjacente ao princípio da liberdade de ensino expresso nos anais da constituinte de 1933- 1934. No entanto, a compreensão do tema em seu aspecto religioso implica um estudo da concepção de Igreja desde séculos passados. Portanto, temos aqui um elemento histórico de longa duração (Braudel, 1965), ou seja, a Igreja como uma instituição social fundamental na organização e na conservação de práticas sociais e da estrutura social ocidental ao longo do tempo.

Considerando o cenário político, social e jurídico brasileiro, o estudo da liberdade de ensino nos primeiros anos da década de 1930 também conduziu a um recuo no tempo: os anos de 1889, com a queda do Império e início do regime republicano, são um marco do rompimento dos laços oficiais entre a Igreja e o Estado.

A historiografia adota a divisão dos acontecimentos no tempo por períodos como mecanismo de organização de dados econômicos, políticos e administrativos. A periodização, portanto, é um elemento que marca mudanças sociais de relevância. Segundo Saviani (2011), a periodização é uma questão teórica a ser enfrentada pelo pesquisador, não podendo ser, no entanto, barreira limitadora no levantamento dos dados. Na análise do processo de descontinuidade e continuidade dos acontecimentos históricos, marcados por períodos, deverão ser observados a perspectiva teórica e o sistema de categorias indicados na pesquisa (Saviani, 2011, p. 12).

Nesse sentido, para a compreensão da concepção político-ideológica católica da liberdade de ensino no primeiro período da Era Vargas (1930-1934), foi necessário estudar a concepção de Igreja contida nos documentos oficiais que nortearam sua atuação como instituição viva e perene, no claro propósito de expansão e reestruturação.

As concepções de Igreja, tal como demonstrado a seguir, não surgiram de movimentos de ruptura ou de fim de períodos históricos para a cultura cristã. No Brasil, por exemplo, nota-se a permanência e a continuidade de uma perspectiva conceitual de Igreja mesmo quando esta já passava por um processo de transformação na Europa. Fernand Braudel (1965), ao tratar da dialética da duração do tempo, dispõe que a história de fôlego lento, de amplitude secular, é

uma história de longa duração capaz de proporcionar a compreensão do papel eminente das religiões na sociedade.

O estudo das doutrinas da Igreja e da história da teologia cristã remete-nos ao ramo específico que investiga as concepções de Igreja, a eclesiologia. No entanto, antes de procedermos à análise eclesiológica, consideramos pertinente fazer a apresentação etimológica do termo Igreja.

A origem da palavra Igreja está no termo grego *ekklesia*, que significa reunião de pessoas convocadas para fins de debate ou local de reunião. Eclesiologia tem o mesmo radical de Igreja, seguido do termo “logia”, ou seja, é o estudo da assembleia convocada para fins de debate cristão. Há, portanto, para a concepção católica, três concepções de Igreja: 1. Cristandade Medieval; 2. Tridentina ou Sociedade Perfeita; e, 3. Povo de Deus¹⁰.

A concepção da Cristandade Medieval da Igreja perdurou dos séculos V ao XV e representava as relações estabelecidas entre a Igreja Católica e a sociedade europeia. Nesse período o cristianismo se apresentava como religião oficial do Estado e havia a percepção de unidade entre ambos tanto nos discursos políticos quanto nas práticas sociais. O poder estatal era sacralizado e a figura da autoridade política deveria ser também a de representatividade religiosa. A atuação do Estado estava revestida da ideologia católica, chancelada pela observância aos deveres morais e religiosos.

A integração entre o Estado e a Igreja na concepção da cristandade, representada pelos poderes temporal e espiritual, respectivamente, permitia que a sociedade fosse compreendida como sacral, sujeita às ordenações religiosas. Neste sentido, esclarece Araújo:

A unidade entre a fé e a nacionalidade é, por conseqüência, um aspecto importantíssimo para a auto-afirmação da Cristandade. Os inimigos da Religião são inimigos da Pátria e vice-versa. Dois mecanismos foram muito acionados para que esta unidade se mantivesse: a inquisição e a guerra santa. A primeira combate qualquer divergência religiosa que venha romper a unidade nacional. A segunda, a guerra santa, é um meio de combater os inimigos externos da pátria e da religião (Araújo, 1986, p. 61).

¹⁰ Não abordaremos neste texto a terceira concepção de Igreja “Povo de Deus”, porque, do ponto de vista histórico, ela só se configura a partir do Concílio do Vaticano II (de 1962 a 1965) sendo vigente até os dias de hoje. De acordo com Zagheni (1999), com a formação de novos regimes liberais, totalitários, e a progressiva afirmação da democracia, o relacionamento da Igreja com a sociedade contemporânea é determinada pelo caminho da fé que é o caminho do povo de Deus.

A segunda concepção de Igreja, Sociedade Perfeita ou Tridentina, fundamentada nas disposições do Concílio de Trento¹¹ (1545- 1563), visava sua reorganização para que fosse reconhecida como sociedade perfeita e fizesse frente à nova formação social, fruto da Idade Moderna e do capitalismo nascente. Segundo Zagheni (1999, p. 9-10), a Igreja Católica “no período de formação dos Estados soberanos nacionais, elaborou uma doutrina em paralelo à dos Estados (Igreja como sociedade perfeita, desigual e hierárquica) que desembocou na eclesiologia aprovada pelo Vaticano I”.

No século XVI, a Igreja Católica experimentava o descrédito social e enfrentava as acusações do movimento reformista cristão liderado por Martinho Lutero. A reforma protestante visava a ruptura do modelo de sociedade proposto pela Igreja Católica, marcado por abusos do clero, avareza e paganismo. A reforma se lançou como um projeto de nova ordem social, dando origem ao protestantismo, que se posicionava contra os entraves às transformações e modernização social que a Igreja Católica representava.

Na concepção de Sociedade Perfeita estava contida a ideia da constituição de uma sociedade perfeita atrelada ao projeto ultramontano, cuja perspectiva era a centralização da instituição político-religiosa no papado. Defendia-se a centralidade das orientações papais na prática católica e que as doutrinas católicas fossem emanadas de Roma, tendo como intuito um posicionamento contra o movimento ocidental do iluminismo, do liberalismo e da laicidade, ideais modernos fortalecidos pela Revolução Francesa. Assim sendo, a Sociedade Perfeita se justificava diante de sociedades imperfeitas, por exemplo, o Estado. Aliás, desde o século XIII, já existiam discussões sobre os poderes papal e régio. E a Sociedade Perfeita foi uma nova forma de estabelecer o poder papal.

A primeira experiência de reforma ultramontana, também chamada de ultramontanismo ou romanização, ocorreu na França na primeira metade do século XIX e contrapunha-se ao galicanismo francês, que defendia a aplicação do regalismo enquanto Igreja Católica da França em relação à Cúria Romana e ao Papa. Com esta proposta de reforma, a Igreja buscava a retomada da hegemonia fragilizada desde o estopim da Revolução Francesa.

Para melhor compreensão do movimento ultramontanista, faz-se necessária a explicação sobre o significado de ultramontano, isto é, para além dos montes, nos quais se situava o

¹¹ O Concílio de Trento elaborou as regras para a nova concepção de Igreja (Sociedade Perfeita) por meio de decretos, os quais não foram efetivamente uma medida reguladora de condutas, já que essa concepção não se culturalizou como a concepção de Cristandade construída ao longo da Idade Média e fruto das relações entre a Igreja e a sociedade europeia (Araújo, 1986). No entanto, foram pontos específicos ditados pelos decretos do Concílio que nortearam a orientação teleológica do projeto ultramontano. Nota-se, no entanto, que a unidade em torno da figura papal foi mais consolidada com o projeto ultramontano do que com o Concílio de Trento.

Vaticano. Azzi esclarece que “o grupo fiel à Santa Sé passa a ser designado como ultramontano, ou seja, aquele que se alinhava ao lado do Pontífice Romano, o qual residia, a partir da ótica francesa, além dos Alpes, ou seja, *ultra-montes*” (Azzi, 1992, p. 109).

O ultramontanismo foi responsável pela criação de partidos políticos em diferentes países e pela estruturação de um direito canônico vinculado a uma postura de centralização e de juridicização da Igreja Católica.

As concepções de Igreja demonstram o modelo de organização desta em ideologias que não são completamente superadas com o advento de outra. Enquanto instituição, podemos considerar que o elemento de permanência na estrutura da Igreja não está na figura do homem, e sim confiada ao divino, ao transcendental “porque o verdadeiro rumo da Igreja está oculto no seu interior, é feito pelo povo de Deus, pela santidade e pelas virtudes doadas pelo Espírito” (Zagheni, 1999, p. 10). Neste sentido, temos que a ideologia da Cristandade permeou toda a concepção de Igreja enquanto Sociedade Perfeita, para compor a terceira concepção de Igreja como comunhão do povo de Deus.

Entre o final do século XV início do XVI, o Brasil foi conquistado e tutelado pela corte portuguesa, que trouxe consigo o regime do Padroado. Segundo Moura (2000), a Santa Sé outorgou à Coroa portuguesa o controle da Igreja para a difusão da religião. Do período do Brasil Colônia (1500-1822) ao Império (1822-1889), a Igreja concedeu ao Rei de Portugal, no primeiro caso, e ao Imperador do Brasil, no segundo, as prerrogativas de criar dioceses e paróquias, nomear bispos, prover os benefícios eclesiásticos e conceder, ou não, decretos dos concílios¹².

¹² A Constituição Política do Império do Brasil, outorgada pelo Imperador Dom Pedro I, em março de 1824, declarou a Religião Católica Apostólica Romana como oficial. Vejamos o artigo 102, que lista as principais atribuições do imperador: “Art. 102. O Imperador é o Chefe do Poder Executivo, e o exercita pelos seus Ministros de Estado. São suas principaes attribuições. I. Convocar a nova Assembléa Geral ordinaria no dia tres de Junho do terceiro anno da Legislatura existente. II. Nomear Bispos, e prover os Beneficios Ecclesiasticos. III. Nomear Magistrados. IV. Prover os mais Empregos Civis, e os Políticos. V. Nomear os Commandantes da Força de Terra e Mar, e removel-os, quando assim o pedir o Serviço da Nação. VI. Nomear Embaixadores, e mais Agentes Diplomáticos, e Commerciaes. VII. Dirigir as Negociações Políticas com as Nações Estrangeiras. VIII. Fazer Tratados de Alliança offensiva, e defensiva, de Subsidio, e Commercio, levando-os depois de concluidos ao conhecimento da Assembléa Geral, quando o interesse, e segurança do Estado permittirem. Se os Tratados concluidos em tempo de paz envolverem cessão, ou troca de Territorio do Imperio, ou de Possessões, a que o Imperio tenha direito, não serão ratificados, sem terem sido approvados pela Assembléa Geral. XIX. Declarar a guerra, e fazer a paz, participando á Assembléa as communicações, que forem compatíveis com os interesses, e segurança do Estado. X. Conceder Cartas de Naturalisação na fórma da Lei. XI. Conceder Titulos, Honras, Ordens Militares, e Distinções em recompensa de serviços feitos ao Estado; dependendo as Mercês pecuniarias da approvação da Assembléa, quando não estiverem já designadas, e taxadas por Lei. XII. Expedir os Decretos, Instruções, e Regulamentos adequados á boa execução das Leis. XIII. Decretar a applicação dos rendimentos destinados pela Assembléa aos varios ramos da publica Administração. XIV. Conceder, ou negar o Beneplacito aos Decretos dos Concilios, e Letras Apostolicas, e quaesquer outras Constituições Ecclesiasticas que se não

Villaça (1975) esclarece que a Constituição do Império (1824) reconheceu um fato preexistente, o de que a Religião Católica Apostólica Romana, na forma de Padroado Régio, continuaria a ser a religião oficial, um direito da Igreja e uma conveniência do Estado. Não foi, porém, o texto normativo que constituiu a nação como católica, esta é uma realidade histórica e uma conquista dos católicos que se declaravam maioria.

Neste sentido, o Padroado foi um direito concedido pela Santa Sé ao Rei de Portugal, que consistia em uma série de concessões feitas pelo Papa com a finalidade de manter o movimento em favor da conversão e salvação de almas¹³. “A proteção do Padroado, reconhecido pela Santa Sé, transformara-se em tutela. O Conselho de Estado confirma a constitucionalidade do Padroado” (Villaça, 1975, p. 55).

O Rei de Portugal, que passava a ser o Grão-Mestre e o administrador da Ordem de Cristo, era o responsável exclusivo pela organização e pelo financiamento de todas as atividades religiosas nos domínios e nas terras descobertas por portugueses. Por meio do Padroado, ele podia construir igrejas e nomear padres e bispos, sendo estes aprovados pelo Papa. Nesses termos, a estrutura do reino de Portugal não era só política e administrativa, mas também religiosa. Muitas atividades eclesiais da Igreja Católica eram funções do poder político.

O Padroado orientou e esteve presente em toda a conquista do Novo Mundo pelos portugueses. Nesse sentido, o Brasil foi conquistado e colonizado sob o signo da Ordem da Cruz de Cristo: a Igreja Católica tornou-se instituição perene na história brasileira, pois esteve presente no país desde a chegada dos portugueses. Apesar de esse direito poder ser considerado um privilégio, afinal era concedido pela Santa Sé, a relação entre Igreja Católica e Estado português nem sempre foi amistosa, sendo marcada por paradoxos e disputas de poder.

O Padroado foi uma concessão pontifícia aos reis de Portugal e, em consequência, tornou-se um direito adquirido pelo Império brasileiro. O objetivo era estabelecer uma relação mútua, harmônica e necessária entre Igreja e Estado, pois a religião era considerada imprescindível para a legitimação e para o correto funcionamento do Estado e para a organização e a direção de um povo culturalmente diverso.

opporerem á Constituição; e precedendo aprovação da Assembléa, se contiverem disposição geral. XV. Prover a tudo, que fôr concernente á segurança interna, e externa do Estado, na fôrma da Constituição” (Brasil, 1824).

¹³ A conversão e a salvação das almas eram finalidades centrais no papel assumido pela Igreja Católica, sendo, por isso, peças-chave para se compreender o agir dessa instituição na história. O cristianismo é uma religião de salvação, visa libertar o homem das consequências do pecado. Para tanto, são essenciais a crença e a aceitação de Jesus Cristo como filho de Deus, como aquele que ressuscitou dentre os mortos para salvar todos os que nele creem. A história do cristianismo, portanto, demonstra que esta é uma religião fortemente inserida na História por estar sempre presente nas contendas entre as ordens políticas e sociais na busca da conversão e salvação das almas (Tôrres, 1968).

Diante da nova realidade nacional, não mais colônia, mas uma nação independente, oficialmente o catolicismo foi assumido “[...] como elemento de coesão e de aglutinação de uma população em si muito diversa. Ao mesmo tempo, a religião é valorizada como condição para a paz e a ordem, garantia da unidade nacional, da tranquilidade e da moralização do povo” (Matos, 2002, p. 29). Essa relação, portanto, não se daria mais no molde de uma “cristandade hierocrática de inspiração medieval, ou seja, de uma supremacia do poder eclesiástico sobre o poder civil” (Matos, 2002, p. 30). Senão, o contrário, uma Igreja submetida ao poder do Imperador.

O período do Império foi regido pela doutrina regalista, segundo a qual a religião católica era oficialmente adotada pelo Estado. Esta doutrina, no entanto, condicionava a Igreja Católica à tutela financeira, administrativa e às ordens do Imperador. Nesse contexto o Brasil manteve a concepção de regalismo mesmo depois da independência em 1822, de modo que o regalismo circulou no Brasil durante o século XIX.

Diante deste cenário, que envolve o pensamento católico no Brasil durante o Império, temos em 1889 a Proclamação da República, com a posse do Marechal Hermes da Fonseca. No entanto, a mudança da forma de governo não significou uma alteração na situação social e econômica do país: a classe rural estava enfraquecida economicamente com a abolição da escravidão, a massa popular, alheia ao significado dos diversos sistemas de administração do Estado e a hierarquia eclesiástica, em crise com o poder civil, de formação liberal e positivista (Carvalho, 2019; Schwarcz, 2015; Costa, 2010; Cunha, 2017; Montenegro, 1972).

Para Montenegro (1972, p. 136), “nasce a República por obra do influxo liberal-positivista, diretamente, uniforme na circunstância e numa faixa comum de valor, no qual se conciliava a *liberdade* e *ordem*”. Para a Igreja Católica do Brasil, “Eis que a *separação* vem a serviço do Progresso na Ordem” (Montenegro, 1972, p. 153). De 1889 até 1930, “a Igreja agiu de forma a reconquistar poder político como parte integrante de sua abordagem da influência” (Bruneau, 1974, p. 69). Esse progresso, ou expansão da Igreja Católica, é o que nos propomos a abordar ainda neste capítulo, com base em dados quantitativos relacionados ao assunto.

Nas décadas de 1920 e 1930, permaneciam questões econômicas e sociais pujantes para a reintegração entre o Estado e a Igreja. O aumento do desemprego e da pobreza em razão do processo de industrialização e de urbanização, cujos altos índices já se mostravam nas décadas anteriores, foram responsáveis pela intensificação de crises político-institucionais e de movimentos de revolta popular. A Igreja, nesse contexto, era acionada como instituição legitimadora da moralidade e da ordem. Os governos de Epitácio Pessoa (1919-1922), Artur Bernardes (1922-1926) e Washington Luís (1926-1930) dão conta desse enlace (ver Quadro I).

De um lado, as aproximações entre os presidentes e a Igreja Católica eram tímidas e pontuais. De outro, o movimento revolucionário de Getúlio Vargas em 1930¹⁴, estratégico, legitimou a presença da liderança católica nos espaços públicos para influenciar as elites, a classe média emergente e as camadas populares. Desse modo, “governar ficava mais fácil, e Vargas pôde desfrutar uma longa e relativamente estável posse do cargo” (Bruneau, 1974, p. 79).

Conflitos ideológicos entre as visões de mundo liberal e cristã no século XIX

Em linhas gerais, assumimos que ideologia é o conjunto de ideias elaboradas por indivíduos, cujos conteúdos são interpretações ideais de si mesmos, da sociedade, do mundo e da natureza. São imagens ideais do real, forma ideológica de um conteúdo material. Segundo Antonio Gramsci (2004), as formas ideológicas são meios pelos quais os seres humanos compreendem as relações e os conflitos sociais e econômicos por eles vividos. Essas produções ideais, sejam culturais e/ou teóricas, não são fruto exclusivos da libido e do gênio de seu autor (do indivíduo) e não têm por finalidade única o deleite.

Essas construções e seus produtos não são inteiramente livres, pois as condições sociais e históricas nas quais são produzidas, emolduram-nas e lhes conferem parâmetros. Segundo Karl Marx (2008), as ideias são resultantes da vida social e material e não, o contrário, produtoras do real. O fato de as ideias serem consideradas frutos do real não nos permite entendê-las como puro reflexo das relações sociais e de produção: é necessário considerar as influências das múltiplas determinações sociais e históricas sobre o sujeito (ou grupo) que as elaboram. Sua compreensão implica um tratamento metodológico específico: buscar, no

¹⁴ O fim da Primeira República foi marcado, entre outras questões, pela cisão entre as elites dos estados de Minas Gerais e São Paulo. O então Presidente Washington Luís, ao insistir na candidatura de Júlio Prestes pelo estado de São Paulo para sua sucessão, despertou a contenda entre mineiros e gaúchos. No entanto, após cisões e divergências entre os opositores, prevaleceu o lançamento da candidatura de Getúlio Vargas e foi fundada a Aliança Liberal, em nome da qual seria feita a campanha presidencial pelos opositores. Desse modo, "Getúlio recebeu o apoio dos democráticos de São Paulo, enquanto em Minas uma cisão do PRM apoiou Júlio Prestes" (Fausto, 2003 p. 319) A crise internacional em 1929 teve reflexos no endividamento da classe rural no Brasil, sendo responsável pelo desentendimento entre o setor cafeeiro e o governo de Washington Luís. O resultado das eleições deu vitória a Júlio Prestes em 1º de março de 1930. A aproximação de jovens políticos e militares rebeldes deu novos contornos aos resultados das eleições, desencadeando ações militares em vários estados, o que resultou em uma junta provisória de governo composta por generais que, sem apoio popular, não permaneceu no governo. Nesse momento, Getúlio Vargas, deslocando-se para o Rio de Janeiro, apoiado por soldados gaúchos, tomou posse como Presidente em 3 de novembro de 1930, em uma transição não violenta, graças à intervenção do Cardeal Dom Leme, cujo movimento ficou conhecido como Revolução de 1930. De acordo com Azzi (1977), a presença de Dom Leme por ocasião da deposição de Washington Luís, em 24 de outubro de 1930, só foi possível depois de garantido pelo próprio chefe do governo a renúncia por imposição de armas. E assim procedeu o Cardeal, retirou o então Presidente do palácio da Guanabara e ofereceu-lhe asilo em sua casa, cumprindo o papel pacificador ao qual se propôs em nome do catolicismo.

contexto histórico em que as ideias e teorias foram elaboradas, a compreensão de seus significados e sentidos.

É comum na tradição marxista considerar as ideologias somente em sua forma negativa, de pura ilusão ou aparência do real que é utilizada politicamente na luta de classe para dominação e exploração de uma classe sobre a outra. Ainda que não excluamos essa possibilidade de leitura, pois as ideologias podem assumir socialmente a conotação negativa e de falsa consciência¹⁵, não a adotamos como significado único. Entendemos que, em uma sociedade cindida em classes sociais fundamentais, as ideologias possuem raízes em terrenos materiais de classe. Cada classe social (ou seus grupos), por meio de seus intelectuais, é capaz de produzir construções culturais e teóricas segundo sua perspectiva de classe.

Nesse sentido, as ideologias, para Gramsci (2004), são sempre parciais e não universais, exatamente por serem construções ligadas à classe e a um momento histórico. Elas carregam consigo fortes conotações políticas, pois são produzidas no interior das classes sociais, expressando seus ideais, interesses e projetos societários, e colocadas em movimento na disputa por hegemonia. A luta por hegemonia é uma luta de ideologias que, porém, não pode ser reduzida à pura batalha de ideias, pois estas possuem uma estrutura material que as sustenta e que se quer manter ou transformar (Gramsci, 2004; 2007).

O que estamos destacando é que as ideologias não são elaboradas aleatoriamente pelos indivíduos e nem ficam confinadas ao mundo das ideias. Elas são objetivas e operantes, pois compõem de modo íntimo a vida social. São produzidas para explicar o mundo e o contexto e, ao mesmo tempo, fundamentam e orientam as ações e práticas de homens e mulheres. Exatamente por serem objetivas e operantes e assumirem aspectos morais, as ideologias produzidas por diferentes grupos sociais são colocadas em conflito na disputa entre classes pela hegemonia na direção da sociedade.

Nosso objeto de pesquisa requer análises e explicações que se fundam e perpassam por esse viés. O debate educacional na Primeira República foi marcado pelas disputas políticas e ideológicas entre liberais e católicos (Cury, 1978). Esses não foram os únicos no debate educacional, mas os com mais destaque. Nucleares, tendo outros grupos gravitando em torno de si, estiveram à frente das disputas em torno da educação nacional. Disputaram acirradamente

¹⁵ Para Karl Marx e Friedrich Engels (2007), ideologia possui uma conotação negativa. É toda construção ideal, cultural e teórica sobre o real, cujos autores não reconhecem os condicionamentos sócio-históricos que lhe dão parâmetros e moldura. Quem é o ideólogo? É aquele intelectual que constrói uma imagem do mundo, uma concepção qualquer sobre a sociedade e a natureza, mas não percebe que essa construção é expressão de condições sociais e históricas muito determinadas. Imagina o ideólogo que essa construção é elaboração de uma razão inteiramente livre, acima da história, e que seu produto, em vez de resultar da vida social, resulta dessa razão. Marx e Engels chamam a isso de falsa consciência.

espaço e influência tanto no campo da política institucionalizada (na sociedade política) quanto no campo ideológico (sociedade civil), os quais, na perspectiva gramsciana, compõem o Estado capitalista (Gramsci, 2007a).

A concepção ampliada de Estado, elaborada por Gramsci (2007a), é capital para nossa análise, pois expressa a nova relação de força entre as classes sociais fundamentais no capitalismo do século XX. Por isso, adotaremos essa concepção neste trabalho.

Diante das mudanças sociais verificadas ao longo do século XIX e das duas primeiras décadas do século XX, Gramsci avançou no conceito de Estado apresentado por Marx e Engels (2010) no *Manifesto Comunista*. Na concepção ampliada gramsciana, o Estado estaria além da dimensão coercitiva. Gramsci (2007a) apreende que o governo das classes dominantes não se baseia apenas na força, na dominação do trabalho pelo capital, na opressão dos trabalhadores e das suas organizações coletivas de classe, como ocorreu na maior parte do século XIX.

Partindo da tradição marxista, ele afirma que o Estado não é neutro, não é autônomo em face das relações de produção e da economia, tampouco produz a situação econômica e as relações de produção: é expressão delas. Na historiografia marxista, por vezes, o Estado é concebido como sinônimo de aparelho de classe coercitivo, cuja função é adequar a classe trabalhadora às relações sociais e de produção de um determinado momento histórico. Contudo, os escritos de Gramsci não nos permitem compreender de forma mecânica as relações meio e fim que envolvem o Estado, assumindo-o como um puro balcão de negócios das classes dominantes e como expressão única e exclusiva da vontade da classe dominante.

Na concepção gramsciana, Estado não se reduz à dimensão coercitiva, denominada pelo pensador de “sociedade política”, mas, ao contrário, é compreendido na composição desta com a sociedade civil. Para Gramsci, no capitalismo do final do século XIX e XX, a sociedade política (composta pelas instituições políticas que exercem o controle legal e constitucional das relações sociais e de produção) é um dos dois grandes planos superestruturais da sociedade; o outro é a sociedade civil, entendida como um conjunto de organismos destinado às funções de hegemonia.

Portanto, na sociedade capitalista, os dois planos se unem dialeticamente. Sociedade política e sociedade civil, no conceito de Estado ampliado (ou integral), exercem tanto a função coercitiva no campo econômico para manter as relações necessárias ao capitalismo, quanto a de produção e educação do consenso na disputa pela hegemonia. A distinção entre sociedade política e sociedade civil é puramente metodológica na obra do pensador italiano, pois nas situações reais da história são uma coisa só (Gramsci, 2007a). Em síntese, a elaboração do

conceito de Estado que perpassa grande parte de sua obra é: “[...] Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia coraçada de coerção” (Gramsci, 2007a, p.244).

Nos anos finais da década de 1880 e no início de 1890, Engels (2012) vivenciou e registrou os avanços políticos conquistados pela classe trabalhadora organizada, a exemplo da queda das proibições ao direito de fazer greve, de criar sindicatos, jornais, organizar partidos, votar e ser votado, dentre outros. O que se verificou na virada do XIX para o XX foi a conquista da abertura da sociedade pela classe trabalhadora.

No entanto, ao mesmo tempo em que as livres manifestações políticas e ideológicas – o confronto de posições e ideias – foram conquistadas pelos trabalhadores, os grupos dominantes, por meio do convencimento, passaram a intensificar a educação e a orientação do consenso para manter seu domínio sobre as classes subalternas. O exercício do poder e da dominação passou a se configurar de forma diferente da precedente e, com forte conotação ideológica, tornou o campo cultural e ideológico um espaço de disputa pela hegemonia.

Podemos apreender que hegemonia significa que os grupos sociais dominantes não baseiam seu poder somente na força, na pura repressão, mas também na conquista do consentimento ativo da população, atingido pela manipulação e pelo direcionamento da opinião pública (Gramsci, 2007a). Em Gramsci (2007a; 2007b), o conceito de hegemonia extrapola os processos de dominação calcados na força advinda das relações de produção, nas quais uma classe, por ter a propriedade dos meios de produção, domina e explora a outra que nada possui a não ser a força de trabalho.

Seu conceito implica a unidade dialética dos binômios dominação/força e direção/consenso cujo fim é a preservação das relações sociais e de produção em um determinado contexto histórico. Os grupos hegemônicos, por meio do Estado (sociedade política e sociedade civil) dirigem a sociedade, não sem disputas e resistências, fazendo uso de elementos culturais e ideológicos como ferramentas na conquista e na manutenção do consenso.

Assim, pautam a opinião pública segundo suas ideologias, que, embora sejam de classe, são apresentadas e difundidas como se fossem universais. Em contato com tais ideologias, exatamente pelos elementos universais que as compõem, os subalternos as assumem como suas, de forma que elas passam a integrar o senso comum e, por isso, se tornam referências das massas em seu pensar e seu agir. Esse consentimento ativo dado pelos grupos subalternos, advindo da direção cultural e ideológica impetrada pelos grupos hegemônicos por meio da sociedade civil, reafirma a dominação de classe, que, assim, segundo Gramsci (2007b), é assegurada pelas relações materiais e objetivas da produção da existência humana.

Portanto, a hegemonia denota uma tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim, para Gramsci (2007a, p. 23), “[...] é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção”.

Sem perder de vista a materialidade do processo, Gramsci (2007b) demonstra que a hegemonia tem suas raízes nas relações de produção capitalistas, caracterizadas pela posse privada dos meios de produção pela classe dominante, e a decorrente exploração do trabalho pelo capital. A diferenciação de classe gerada pela posse (ou não) dos meios de produção garante a dominação de uma classe sobre a outra, mas os elementos ideológicos reforçam essa dominação. Por meio do trabalho de educação do consenso realizado pela classe dominante através dos aparelhos privados de hegemonia, objetiva-se uma direção intelectual e moral destinada a toda a sociedade. Efetivado, o consenso garante a hegemonia dos detentores dos meios de produção, enquanto classe social.

O trabalho dos grupos dominantes de educação do consenso não se realiza somente no plano intelectual e ideológico. A produção e difusão de ideias é acompanhada da orientação de um modo de agir. Quando a classe dominante consegue dar direção intelectual (modo de pensar) para a sociedade, essa direção é também moral, pois implica orientar as formas de agir no mundo. Em decorrência disso, entende-se a hegemonia como uma direção intelectual e moral da sociedade (Gramsci, 2007b). Por isso, em Gramsci (2007a; 2007b), os detentores dos meios de produção não são somente a classe dominante, mas também os dirigentes da sociedade. Nesses termos, os grupos hegemônicos são dirigentes e dominantes. São dirigentes das classes aliadas e dominantes das classes adversárias (Gramsci, 2007b).

A direção intelectual e moral da sociedade não dispensa a dimensão coercitiva do Estado, que não desaparece. Segundo Gramsci (2007a), quando falta o consenso, a força é utilizada para manter o *status quo*. Em síntese, hegemonia indica a unidade das relações consensuais e coercitivas, de direção e de dominação, entre os grupos sociais dominantes e os grupos sociais subalternos. Uma combinação que visa ser (mas não é) equilibrada entre força e consenso. Conforme o significado atribuído por Gramsci (2004; 2007a) nos *Cadernos do Cárcere*, como vimos, não se trata de pura batalha de ideias, mas da luta, da disputa pela direção e pelo domínio material e ideológico da sociedade.

Esse processo dominação-direção, educação do consenso, não se dá de forma mecânica, muito menos amistosa. Há interesse e esforço dos grupos dominantes pela conquista do consenso, bem como há resistência dos grupos subalternos organizados. Trama-se uma relação de forças em torno da disputa pela hegemonia, pois as classes subalternas, organizadas

coletivamente, também empreendem esforços para a educação e a conquista do consenso – ainda que em desvantagem, pois elas não detêm o controle dos aparelhos privados de hegemonia. O palco dessa disputa é a sociedade civil, entendida por Gramsci (2007) como aparelhos privados de hegemonia; é nesse palco que ocorrem os embates entre projetos sociais e políticos distintos e, na radicalidade, contraditórios entre si.

É com base nessa conceituação de disputa por hegemonia que abordamos e analisamos os embates políticos e ideológicos em torno da educação nacional entre liberais e católicos no período da Primeira República. Esses grupos sociais, ainda que não opostos em termos de classes sociais fundamentais, disputaram a hegemonia para ocupar o posto mais alto na direção intelectual e moral da sociedade. A conquista da hegemonia política requer a organização da cultura, em termos educacionais, e o redirecionamento do papel educativo da escola segundo os próprios interesses de classe (ou de grupo).

Quanto às ideias educacionais propostas e defendidas pelos católicos na disputa pela hegemonia, nós as compreendemos de uma perspectiva transindividual, ou seja, que vai além do sujeito que a elaborou (Goldmann, 1986). Como já indicamos anteriormente, embora tais ideias sejam produzidas e divulgadas por indivíduos singulares, seus conteúdos expressam fortemente um caráter de classe, ou seja, coletivo e de grupo. Em outras palavras, as produções culturais e teóricas possuem íntima relação com a visão de mundo do grupo social, ao qual pertence quem as produziu (Goldmann, 1986).

Historicamente, os grupos sociais, ou, em última instância, as classes sociais, são produtores de formas de pensar e de agir sobre o mundo, entendidas por Lucien Goldmann (1979) como visão de mundo. O grupo social estrutura na consciência dos indivíduos singulares que o compõem uma resposta coerente para as questões colocadas pelo mundo circundante, uma forma de interpretar o real e de agir sobre ele. Essa coerência, a visão de mundo, é uma construção do grupo social que, tal como as ideologias, não é mera especulação, mas parâmetro intelectual e moral para os indivíduos interpretarem e agirem no mundo.

A visão de mundo exerce a função que é própria das produções culturais e teóricas: “[...] favorecer a ‘tomada de consciência’ do grupo social, explicitar num grau extremo a ‘estrutura significativa’ que o próprio grupo elaborou de forma rudimentar para orientar o seu comportamento e sua consciência” (Frederico, 2005, p.432).

Nas palavras de Goldmann (1979, p.20), “uma visão do mundo é precisamente esse conjunto de aspirações, de sentimentos e de ideias que reúne os membros de um grupo (mais frequentemente, de uma classe social) e os opõe aos outros grupos”. Para Goldmann (1979), na

sociedade capitalista, o número de visões de mundo é reduzido, podendo ser resumido em torno de quatro: cristianismo (trágica); liberalismo; positivismo e marxismo (Araújo, 2008).

Por assumirmos a visão de mundo como instrumento categorial em nossa pesquisa, precisamos seguir a distinção de Goldmann (1979, p.20) entre os indivíduos que expressam uma consciência relativa (caracterizada como “*expressão*”) e aqueles que constroem uma coerência integral (caracterizada como “*forma*”). As duas citações são longas, mas esclarecedoras. Seguem:

[...] se o indivíduo só raramente tem uma consciência verdadeiramente completa da significação e da orientação de suas aspirações, de seus sentimentos, de seu comportamento, nem por isso ele deixa de ter uma consciência relativa. Só raramente, indivíduos excepcionais atingem, ou pelo menos quase atingem, a coerência integral. Na medida em que chega a exprimi-la, no plano conceitual ou imaginativo, serão filósofos ou escritores, e suas obras serão tanto mais importantes quanto mais se aproximarem da coerência esquemática de uma visão de mundo, quer dizer do máximo de consciência possível do grupo social que exprimem (Goldmann, 1979, p.20).

Um comportamento ou um escrito só se tornam expressão da consciência coletiva na medida em que a estrutura que exprimem não é particular a seu autor mas comum aos diferentes membros constituintes do grupo social. [...] Se todo sentimento, todo pensamento e, no limite, todo comportamento é *Expressão*, é preciso distinguir, no interior do conjunto de expressões, o grupo particular das *Formas* que constituem expressões *coerentes e adequadas* *duma visão do mundo* no plano do *comportamento*, do conceito ou da *imaginação*. (Goldmann, 1986, p.107, grifos do original).

Considerando o exposto, podemos sintetizar: a visão de mundo é o máximo de consciência possível de um grupo social. Ela propicia coesão à vida coletiva, pois confere fundamentos políticos, lógicos, epistemológicos e éticos à sociabilidade entre os indivíduos singulares membros dos grupos.

A visão de mundo possibilita que os indivíduos tomem consciência dos problemas sociais postos e tenham consciência da possibilidade de superá-los. Alguns pensadores estruturam tal consciência com o máximo de coerência possível, ultrapassando as próprias obras e as questões relativas a seu contexto histórico – compondo, assim, o grupo das *Formas*. Tal como os clássicos, suas obras sobrevivem para além de seu tempo de vida, pois as aspirações, os anseios, os sentimentos e as ideias tornam-se um patrimônio comum e passam a servir de parâmetro e orientação para a compreensão dos problemas de tempos históricos posteriores, estruturando aspirações e soluções para eles.

As visões de mundo constituem-se e sobrevivem à medida que seus sulcos no chão da história não são desfeitos. Embora as visões de mundo sejam resultados de ontem – que as fez se constituir e se manter pela sua história,

elas se fazem, ao se revigorarem no presente, tornando-se fundamentalmente orientadoras dos projetos societários, bem como guias para a análise e o direcionamento de intervenções que visam a superação dos problemas de ordem societária (Araújo, 2008, p.44).

Assumimos, portanto, que as visões de mundo se manifestam nas produções culturais e teóricas, mesmo que estas sejam uma construção marcada por traços fortes de individualidade. Assim, toda criação teórica e cultural é ao mesmo tempo uma produção individual, pois elaborada por um indivíduo singular, e coletiva de classe, pois orientada e articulada por uma visão de mundo. Nesse sentido, o conteúdo das cartas pastorais (sejam elas coletivas ou não), dos discursos parlamentares em defesa dos ideais católicos na Assembleia Constituinte e dos textos de imprensa da intelectualidade católica – por exemplo, os artigos da revista *A Ordem* – pode ser compreendido como *expressões* da visão de mundo cristã. São concepções parciais do máximo de consciência possível que tal visão de mundo representa.

A despeito da identidade de seus autores, essas fontes expressam ideias, pensamentos, aspirações e sentimentos sobre o mundo plenamente manifestos, enquanto *Forma*, nos textos cristãos dispostos no Novo Testamento e na teologia dos primeiros séculos depois de Cristo, os quais se configuram como textos da Tradição (séculos I e III d.c.). Por isso, as ideias e as propostas educacionais elaboradas e defendidas pelos intelectuais católicos brasileiros, conforme se encontram em fontes diversas, precisam ser compreendidas em suas estruturas internas e explicadas na relação com a visão de mundo cristã, compreendida como *Forma*.

É nesse sentido que o cristianismo se apresenta como uma visão de mundo que disputa a hegemonia, intelectual e moral, com outras visões de mundo que compartilham o movimento da história no mesmo contexto. É algo que pode ser percebido no apêndice *Syllabus Errorum* (Sílabo dos Erros de Nossa Época) da Encíclica papal *Quanta Cura*: nesse documento a Santa Sé indica oitenta pontos que considera erros modernos, os quais, em sua maior parte, poderiam ser resumidos às ideias de cunhos liberal, cientificista (positivistas) e marxista, ou seja, às outras três visões de mundo que disputavam a hegemonia com o cristianismo na virada do século XIX para o XX.

Dentre as posições contestadas e abominadas pela Igreja Católica no *Syllabus Errorum*, de 1864, merecem destaque o combate ao liberalismo, ao socialismo e ao comunismo e a condenação da independência adquirida pelo homem com base em valores científicos em detrimento da fé. Pio IX condenou ainda os avanços liberais em termos políticos e considerou falaciosa a compreensão de liberdade civil como expressão de opiniões e pensamentos relacionados à permissão da liberdade de culto e a violações de costumes católicos: a defesa girava em torno do catolicismo como religião oficial dos Estados.

Acerca da educação católica, dois erros¹⁶ foram elencados no *Syllabus*. Um era o entendimento pelos modernos de o tradicional estudo da teologia e dos Doutores Escolásticos era ultrapassado; o outro era a defesa moderna do ensino público leigo, orientado apenas pelo Estado e pelas leis. A Encíclica *Quanta Cura* (1864), entendida de forma conjunta com o catálogo de erros, denunciou o comunismo e o socialismo como responsáveis por afastar a Igreja da educação da mocidade e por corromper o direito natural dos pais sobre a educação dos filhos (Aureli, 1944).

Além dessa Encíclica, quando o Concílio Vaticano I formalmente declarou, em 1870, o dogma da infalibilidade papal, segundo o qual o pontífice seria incapaz de errar quando movido pela fé e pela moral e fiel às escrituras, a romanização atingiu seu cume em termos reformistas.

A Cúria Romana, órgão administrativo da Santa Sé, reagia claramente aos avanços liberais por considerar a absoluta incompatibilidade entre o catolicismo e o liberalismo. No Brasil, o período imperial foi margeado pelo centralismo político e pelo conservadorismo católico. À procura de bases políticas para a reestruturação eclesiástica com base na concepção de Igreja como Sociedade Perfeita, apoiada pela Santa Sé no início do século XIX e pela hierarquia católica, surgiu o *movimento dos bispos reformadores*¹⁷ (Azzi, 1992), cujo principal propósito era eliminar as concepções advindas do Padroado.

Na década de 1870, esse movimento veio a desencadear o que ficou conhecido historicamente como *Questão Religiosa*, relacionada à necessidade da Igreja Católica conservadora romper laços com o clero de propósitos liberais, com comportamentos tidos por imorais, e estabelecer novas relações com o povo. A proposta era apresentar uma Igreja com

¹⁶ SYLLABUS, contendo os principais erros do nosso tempo, condenados nas Alocuções Consistoriais, nas Encíclicas e em outras Cartas Apostólicas do Nosso Santíssimo Padre o Papa Pio IX.

[...] § II RACIONALISMO MODERADO

Epist. Ao Arceb. De Frising “Gravissimas”, de 11 de Dez. de 1862.

XIII. O método e os princípios com que os antigos Doutores Escolásticos cultivaram a Teologia não se adaptam às necessidades dos nossos tempos e ao progresso das ciências.

[...]

§ IV ERROS A RESPEITO DA SOCIEDADE CIVIL, QUER CONSIDERADA EM SI, QUER NAS SUAS RELAÇÕES COM A IGREJA

Epist. ad. Archiepisc. Friburg. Quum nom sine, 14 Julli 1864.

XLVII. A forma mais perfeita da sociedade civil exige que as escolas populares, que estão abertas a todos os meninos de quaisquer classes do povo, e geralmente os Institutos públicos, que são destinados ao ensino das letras e às disciplinas mais elevadas e à educação da mocidade, sejam livres de toda autoridade, direção e ingerência da Igreja, e sujeitos inteiramente ao arbítrio da autoridade civil e política, conforme o juízo dos soberanos e à norma das opiniões comuns da época (Aureli, 1944, p.85; Ibid, p.101.).

¹⁷ De acordo com Azzi (1992, p.31), o grupo de bispos era coordenado por dois grandes nomes da era tridentina: “são Carlos Borromeu, o grande reformador da diocese de Milão na Itália, e frei Bartolomeu dos Mártires, o reformador da diocese de Braga, em Portugal. No Brasil, os reflexos desse pensamento reformador foram recepcionados com mais fervor em 1844 pelo bispo de Mariana, Dom Antônio Ferreira Viçoso, e em 1851 pelo bispo de São Paulo, Dom Antônio Joaquim de Melo.

expressões religiosas mais sacramentais e com ênfase no caráter hierárquico do sacerdócio, aproximando-se cada vez mais da Igreja romana. O movimento de reorganização da Igreja no Brasil, tardiamente em relação à Europa, efetivamente permitiu que aspirações do movimento de romanização (ou ultramontanismo) transitassem em território brasileiro.

O movimento reformador, cujo intuito era estabelecer diretrizes pastorais mais conformes aos ideais europeus, foi seguido no Brasil pelo bispo do Pará, Antônio Macedo Costa, e de Pernambuco, Dom Vital de Oliveira, “que aplicaram interdito em confrarias religiosas controladas por elementos filiados à Maçonaria, houve recurso ao Conselho de Estado, que deu ganho de causa às irmandades que queriam ser católicas e maçônicas ao mesmo tempo” (Tôrres, 1968, p. 125).

Em sucinta abordagem, eis o cenário em torno da *Questão Religiosa*, uma disputa de cunho político-ideológica e institucional. De um lado, a Coroa, que possuía em sua composição representantes maçons: nesse momento, a maçonaria vinculava-se ao capitalismo nascente e ao liberalismo econômico e, de modo enviesado, à secularização da sociedade que, no campo das ideias, decorre da própria filosofia política liberal. De outro lado, os membros da hierarquia católica representante dos ideais ultramontanos, os quais almejavam o reconhecimento da Igreja como transcendente e universal.

O resultado da *Questão Religiosa* teve pelo menos duas facetas: na primeira, concretamente, houve a condenação dos bispos à prisão, mas, na sequência, eles foram anistiados pelo governo de Dom Pedro II¹⁸, o que evidencia a fragilidade das relações entre o Império e o catolicismo; na segunda, no campo das ideias, as marcas das influências diretas dos ideais republicanos, da secularização do poder e do fortalecimento da hostilidade liberal para com a religião, em decorrência do avanço das contribuições científicas.

Para Montenegro (1972, p.128), a Santa Sé não se envolveu nas disputas de cunho político-ideológico relacionadas à Questão Religiosa “com óbvia presença. Somente o faz ao final quando das negociações com o poder régio pela soltura dos bispos presos”, com a publicação em 29 de abril de 1876, da encíclica *Exortae in ista ditone*, escrita por Papa Pio IX e direcionada aos bispos do Brasil. Neste documento, a Igreja se pronunciou rompendo a indiferença em face das ameaças do crescimento maçônico no país, considerado por ela uma

¹⁸ Acerca da soltura dos bispos nos episódios da Questão Religiosa, Barbosa (1945, p. 282) acrescenta: “Em 17 de Setembro de 1875, graças à prudência do gabinete presidido pelo Duque de Caxias, foi decretada a anistia, dando fim à terrível questão dos bispos que, durante três anos, intranquilizou o País. O ato do Gôverno mereceu os aplausos da nação, mas surgiu contra a vontade do Imperador, velho e intransigente regalista, que não quis compreender o alcance político da medida adotada pelo Gabinete e preferiu lavar as suas mãos”.

seita e peste letal aos fundamentos cristãos, e deplorando o abuso de poder pelo governo imperial.

A visão de mundo cristã manifestada na *Questão Religiosa*, respaldada pelas orientações contidas na *Quanta Cura* de 1864 (e no apêndice, *Syllabus*) e reforçada em 1870 pelo Concílio Vaticano I, que afirmou o dogma da infalibilidade papal, opôs-se à visão de mundo liberal, representada pelo Estado, que apesar, de comandar oficialmente uma nação cujo catolicismo era a religião oficial, decretou a prisão dos bispos reformadores que combatiam o liberalismo.

Avaliando o que este conflito religioso rendeu para a Igreja Católica no Brasil, Montenegro (1972) afirma:

só o conflito possibilitaria a transcendência da velha ordem, permitindo o aparecimento da Igreja livre, se não a curto, pelo menos a longo prazo, ou se preferem alguns, a prazo médio, como de fato ocorreu. Pois a questão religiosa se intercala entre os fatores que apressam a derrocada do Império e o advento da República (Montenegro, 1972, p.133).

Os liberais defendiam a liberdade de consciência, segundo o qual o sujeito é livre para pensar e fazer suas escolhas, e a legitimidade dos governos que, emanados do povo, observariam o sistema de governo republicano. Os católicos, por sua vez, pregavam que a Verdade, revelada pela fé no texto bíblico de que o poder emana de Deus, legitimava governos hierarquicamente representado por reis, no sistema de governo monárquico (Tôrres, 1968).

Estabelecido o pano de fundo das divergências entre os grupos sociais (católicos e liberais), explicitamos os pontos de convergência. Ambos almejavam ser considerados sociedades perfeitas, uma eclesiástica e a outra civil, completas e soberanas, cada uma em sua esfera de atuação. Além disso, por reconhecer que o progresso e o valor da intelectualidade era uma realidade da modernidade que não retrocederia, o Papa Leão XIII¹⁹, sucessor de Pio IX, buscou e representou a reconciliação.

Proposta de expansão da Igreja Católica: recatolicizar a América

Com base na breve exposição das visões de mundo que se digladiavam no século XIX, consideramos que a Reforma Ultramontana no Brasil não foi exitosa. No momento de afirmação e expansão desse projeto na Europa, vigorava no Brasil o regime imperial (1822-1889), que não permitia a entrada de congregações, bloqueava a institucionalização da Igreja Católica de forma

¹⁹ O Papa Leão XIII exerceu seu mandato de 20 de fevereiro de 1878 até 20 de julho de 1903, data de sua morte.

diversa. Tudo isso sob a tutela do regime do Padroado. Logo, vigorava a doutrina do regalismo em território brasileiro.

Com o advento da República em 15 de novembro de 1889 e a separação entre Estado e Igreja, em 07 de janeiro de 1890, houve uma reação da Igreja Católica no sentido de recatolicizar o Brasil. Por outra via, essa separação entre as instituições significou a liberdade de ação, a promoção de cultos, de liturgias, de dogmas e a institucionalização do catolicismo nas práticas sociais.

Azzi (1977) esclarece que, em meados do século XIX, o episcopado brasileiro passou a defender uma concepção de Igreja baseada no espírito tridentino, na defesa da liberdade religiosa. Segundo esse autor, para que houvesse a garantia da autonomia da Igreja como poder espiritual, seria necessário substituir a unicidade político-religiosa promovida por reis católicos pela liderança de bispos, obedientes aos ditames de Roma. No entanto, esse não era o pensamento majoritário entre as lideranças católicas no Brasil, compostas, majoritariamente, por bispos conservadores e monárquicos.

No final do século XIX e nas três primeiras décadas do século XX, o episcopado brasileiro - ciente da necessidade de romper com os princípios regalistas que perduraram durante séculos de aliança do Estado com a Igreja (séculos XV, XVI, XVII e XVIII) -, orquestrou a disseminação das orientações advindas da Igreja Católica romana em território nacional. Valendo-se do empenho do clero e de lideranças católicas de alguns estados, o episcopado publicou cartas pastorais coletivas nacionais e promoveu eventos simbólicos que marcaram a reeuropeização da Igreja Católica no Brasil conforme a concepção de Igreja como Sociedade Perfeita defendida pelo Vaticano.

Com o propósito de expansão, a Igreja Católica buscou reaproximação com os governantes da Federação e dos estados. No âmbito federal, os governos de Epitácio Pessoa (1919-1922), Artur Bernardes (1922-1926), Washington Luís (1926-1930) e, em especial, Getúlio Vargas (1930-1934), no primeiro período, estabeleceram relações de mútua cooperação para reaproximar a política e a religião católica. Os estados da Federação que mais promoveram o catolicismo nas três primeiras décadas do século XX foram o Rio de Janeiro, na época, sede da capital do Brasil, e Minas Gerais.

A arquidiocese do Rio de Janeiro tem especial importância no início do século XX porque dois dos principais arcebispos tiveram suas atividades cardinalícias vinculadas a esse estado. Foi sob o comando do Papa Pio X que, nos anos de 1905 a 1930, foi nomeado o primeiro cardeal brasileiro, Joaquim Arcoverde de Albuquerque Cavalcanti. A partir de 1930, com o Papa Pio XI, foi nomeado o Cardeal Sebastião Leme da Silveira Cintra para dar continuidade

ao processo de expansão da Igreja. Este último foi figura central na retomada da centralidade da Igreja Católica no cenário político brasileiro.

Além dos mencionados arcebispos, alguns nomes fizeram do Rio de Janeiro um estado-referência na retomada da centralidade da Igreja na organização societária. Um deles foi Jackson Figueiredo (1891-1928), um sergipano que se tornou católico em 1918 e fundou o Centro Dom Vital no Rio de Janeiro, sendo também criador e diretor da revista *A Ordem*. Outra liderança foi a de Alceu de Amoroso Lima (1893-1983), pseudônimo Tristão de Athayde, carioca, autor da obra-referência do movimento de reestruturação *Debates Pedagógicos*, publicada em 1931.

O estado de Minas Gerais assumiu relevância no projeto de expansão da Igreja entre 1920 e 1930, principalmente, pela ampliação do número de dioceses e pela retomada da permissão do ensino religioso em 1929. Destacam-se as articulações político-religiosas do arcebispo Dom Antônio dos Santos Cabral (1884-1967) e de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, presidente de Minas Gerais (1926-1930). Nesse período, Francisco Campos foi nomeado como Secretário do Interior e, em 1929, promoveu a reforma educacional no estado que reestabeleceu, na seara normativa, os laços entre o Estado e Igreja, preservados até hoje.

Nesse sentido, Matos (1996, p.49-50) esclarece:

Minas Gerais será o primeiro entre os Estados do Brasil a autorizar oficialmente o ensino facultativo do catecismo nas escolas públicas, dentro do horário escolar, resultado do Congresso Catequístico de 1928 e do mútuo entendimento entre Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, então 'Presidente' do Estado, e Dom Antônio dos Santos Cabral, primeiro (arce)bispo de Belo Horizonte. Falava-se do 'decreto de alforria da consciência católica de Minas Gerais' (Mário de Lima). As reivindicações dos católicos mineiros, culminando na Lei Estadual nº 1.092 de 12-10-1929, serviram de exemplo para o Decreto de 30-04-1931, pelo qual o Chefe do governo Provisório, Getúlio Vargas, faculta o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de ensino primário, secundário e normal, atendendo assim às solicitações do seu Ministro da Educação, o mineiro Francisco Campos. A segunda Constituição republicana, de 16-07-1934, incorporará esta 'conquista católica' no Artigo 153.

Tôrres ([1966?]) destaca, entre outros nomes de referência no progresso religioso no estado de Minas Gerais, Dom Silvério Gomes Pimenta (1840-1922), mineiro, arcebispo e responsável pela extensão de arquidiocese de Mariana. No laicato, tanto no campo da ação pastoral quanto no da difusão do pensamento católico, Mário Franzen de Lima assumiu relevância com a publicação da obra *O Bom Combate*, em 1929, na qual discutiu a trajetória da retomada do ensino religioso nas escolas e o resultado positivo da Restauração Católica (Azzi, 1977).

Abaixo, indicamos alguns dos movimentos que representam a ação pela reeuropeização do Igreja Católica no Brasil do advento do República até o Governo Provisório. Destacamos que a declaração de Estado leigo em 1891 promoveu o encontro dos segmentos da própria Igreja, os quais almejavam, “em última instância, repensar a inserção sociopolítica da Igreja Católica, que ficara abalada com a separação” entre ela e o Estado (Araújo, 1986, p. 23).

Quadro 1. Cronologia dos principais eventos e documentos do projeto de expansão da Igreja Católica: da Primeira República ao Governo Provisório

Presidentes do Brasil	Ano do evento/ documento	Denominação/Título
Deodoro da Fonseca - 15 de novembro de 1889 até 23 de novembro de 1891	1890	Carta Pastoral Coletiva de 1890
Campos Sales - 15 de novembro de 1898 até 15 de novembro de 1902	1899	Concílio Plenário Latino-americano em Roma
	1900	Carta Pastoral Coletiva de 1900
Venceslau Brás - 15 de novembro de 1914 até 15 de novembro de 1918	1915	Carta Pastoral Coletiva de 1915 ²⁰
Epitácio Pessoa – 28 de julho de 1919 até 15 de novembro de 1922	1921	Fundação da revista <i>A Ordem</i> , sob a direção de Jackson de Figueiredo, em 1921
	1922	Carta Pastoral Coletiva de 1922
		Congresso eucarístico de 1922 no Rio de Janeiro em comemoração ao Centenário da Independência ²¹
		Construção do monumento a Cristo Redentor no alto do Corcovado ²²

²⁰ A Carta Pastoral Coletiva de 1915, subscrita pelos arcebispos e bispos das Províncias Eclesiásticas de São Sebastião do Rio de Janeiro, Mariana, São Paulo, Cuiabá e Porto Alegre, Rio de Janeiro, de autoria de Dom Joaquim Arcoverde de Albuquerque Cavalcanti, comunicava ao clero e aos fiéis o resultado das conferências episcopais realizadas na cidade de Nova Friburgo de 12 a 17 de janeiro de 1915. O objetivo era implantar as diretrizes da reeuropeização/romanização da Igreja Católica em toda a América Latina, além de direcionar os fiéis para a observância das leis e o respeito às autoridades legítimas, em clara demonstração de aceitação do regime Republicano.

²¹ De acordo com Azzi, “a Confederação devia constituir um instrumento de penetração do pensamento e da concepção cristã de vida na sociedade brasileira” (Azzi, 1977, p. 69).

²² O lançamento da primeira pedra do monumento do Cristo Redentor foi mais uma expressão do episcopado nacional na busca por materializar, em ações, o catolicismo como religião majoritária do povo brasileiro. A inauguração da estátua deu-se apenas em 1931, já no governo de Vargas.

		Fundação da Confederação Católica do Rio de Janeiro, em 1922 por Dom Sebastião Leme ²³
		Fundação do Centro Dom Vital em 1922 ²⁴
		Formação da Liga Eleitoral Católica ²⁵
Artur Bernardes – 15 de novembro de 1922 até 15 de novembro de 1926	1924	Jubileu do Cardeal Arcoverde de 1924 ²⁶
Washington Luís – 15 de novembro de 1926 até 24 de outubro de 1930 ²⁷	1928	Congresso Catequístico do Brasil, promovido em Belo Horizonte, pelo arcebispo D. Cabral ²⁸
	1929	Lei do Estado de Minas Gerais, de autoria de Francisco Campos, permitindo o ensino religioso nas escolas, nº 1.092/1929
Getúlio Vargas - governo Provisório de 3 de novembro de 1930 até 20 de julho de 1934	1931	Em 12 de outubro de 1931, foi solenemente inaugurada a estátua do Cristo Redentor
		Carta pastoral de 25 de janeiro de 1931, <i>Cristo e a República</i> , de D. João Becker ²⁹

²³ A Confederação das Associações Católicas do Rio de Janeiro foi orquestrada por Dom Leme em 1922. A reunião de diversas associações destinava-se a promover um movimento de leigos religiosos que pudesse centralizar esforços e iniciativas em favor da religião, criando uma força de trabalho em prol da ideologia católica (Bruneau, 1974).

²⁴ Idealizado por Dom Leme, em 1922, foi fundado o Centro Dom Vital por Jackson de Figueiredo, leigo de relevante papel social na Igreja das décadas de 1920 e 1930 e intelectual de expressão à frente da revista *A Ordem*, como se verá com maiores detalhes na Sessão 2. O Centro Dom Vital assumiu o caráter de centro cultural, que lançava luzes e holofotes nos intelectuais católicos do período. De acordo com Bruneau (1974, p.88), “Em 1933, a maior parte do movimento em torno do Centro foi reorganizada na Coligação Católica Brasileira, e, finalmente, na Ação Católica Brasileira, oficialmente fundada em 1935” em resposta aos anseios do Papa Pio XI que orquestrava um movimento de expansão católica em âmbito internacional.

²⁵ A Liga Eleitoral Católica, criada em 1932 no Rio de Janeiro por Dom Leme com o auxílio de líderes leigos, como Alceu de Amoroso Lima e Sobral Pinto, era uma associação civil de âmbito nacional, cujos objetivos principais eram dois: “alistar, organizar e instruir o eleitorado católico; e assegurar o voto católico para os candidatos que aceitassem o programa da Igreja e concordassem em defendê-lo na convenção da futura assembleia constituinte” (Bruneau, 1974, p. 82).

²⁶ De acordo com Azzi (1977, p. 98), “a 5 de maio de 1924 praticamente selava-se o pacto de mútua colaboração oficial entre Igreja e Estado do Brasil, através dos pronunciamentos de seus representantes categorizados”, Cardeal Arcoverde de um lado, e Felix Pacheco, Ministro das Relações Exteriores de outro, que declaravam no banquete oferecido pelo Itamarati ao Episcopado brasileiro, o grandioso papel moralizante e educativo da Igreja Católica.

²⁷ Em demonstração da acomodação do poder civil com o espiritual, Azzi (1979) salienta que, com o governo de Washington Luís, por ocasião da morte do Cardeal Joaquim Arcoverde Cavalcanti, a 18 de abril de 1930, decretava-se que nos funerais do Cardeal fossem prestadas honras correspondentes ao cargo de Vice-Presidente da República.

²⁸ Houve nesse Congresso a explicitação da aproximação de Francisco Campos com a Igreja Católica. (Azzi, 1977, p. 73).

²⁹ Dom João Becker foi uma grande liderança católica do sul do país e representou o episcopado nacional em diversas pastorais visando a união de interesses entre o poder temporal e o espiritual.

	1932	Fundação do Instituto Católico de Estudos Superiores ³⁰
	1933	Primeiro Congresso Eucarístico Nacional da Bahia, em 03 de setembro de 1933 ³¹
	1934	Fundação do Colégio Pio Brasileiro ³²

Fonte: Elaborada pela autora com base em Azzi (1977), Roux (2014), CPDOC (2022) e Bruneau (1974).

O Quadro 1 tem a finalidade de retratar os espaços sociais ocupados pela Igreja Católica após a separação entre ela e o Estado e suas experiências com garantia de liberdade. A Igreja, como instituição perene, tal como explicitado por nós, reinventou-se para se amoldar à nova ordem social. Dos acontecimentos e documentos indicados nesse quadro, as cartas pastorais coletivas serão detidamente analisadas ainda neste capítulo, enquanto a revista *A Ordem* e o Centro Dom Vital serão analisadas segundo capítulo e a Liga Eleitoral Católica, no terceiro capítulo.

A expansão bem-sucedida da Igreja Católica no Brasil após o fim do Padroado é demonstrada pela ampliação do número de congregações religiosas masculinas e femininas destinadas a atividades educacionais e assistenciais e pela diversificação dos países de procedência. Segundo Rodolfo Roux (2014), a expansão foi resultado de um movimento de romanização que logrou a renovação e a reestruturação eclesiástica e eclesial.

Tal movimento promoveu a forte centralização e unificação institucional da Igreja Católica no Brasil, segundo as diretivas da Cúria Romana e sem a interferência do regalismo estatal brasileiro. Foi a transição de uma Igreja regalista – defensora dos privilégios do rei nos assuntos eclesiásticos – para uma Igreja ultramontana – defensora acirrada da autoridade papal sobre os governantes civis.

O processo de romanização da Igreja Católica do Brasil não foi espontâneo: fez parte do projeto institucional pensado e lançado no Primeiro Concílio Plenário da América Latina,

³⁰ De acordo com o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), “Sob a liderança do arcebispo dom Sebastião Leme, do padre Leonel Franca e de Alceu Amoroso Lima, articulou-se assim um movimento em prol da educação superior católica. Em 1929, foi fundada a Associação dos Universitários Católicos, em 1932 o Instituto de Estudos Superiores e em 1933 a Confederação Católica Brasileira de Educação. Em 1934, realizou-se no Rio de Janeiro o I Congresso Católico de Educação” (CPDOC, 2022).

³¹ Os Congressos Eucarísticos Nacionais foram uma expressão pública e cultural do processo de reafirmação da Igreja Católica na sociedade, dando visibilidade à elite intelectual católica.

³² Com o apoio do Papa Pio IX, em 1859, a Igreja assumiu o papel de formar padres oriundos da América Latina para a função de catequização e fundou o Pontifício Colégio Pio Latino-americano. Os candidatos ao sacerdócio iam à Europa para estudar o catolicismo, a teologia, o direito canônico, preparando-se para reeuropeizar a América. Em 1929, o Pontifício Colégio Pio Latino-Americano foi desmembrado e, sob a coordenação de Dom Sebastião Leme, teve início a constituição do Colégio Pio Brasileiro. Este espaço foi inaugurado em 03 de abril de 1934 com uma turma de 34 padres e seminaristas (Roux, 2014).

convocado por Leão XIII em 25 de dezembro de 1898, e celebrado na sede do papado, entre junho e julho de 1899. Dele participaram 40 bispos e 13 arcebispos de 12 países latino-americanos, dentre eles, o arcebispo do Rio de Janeiro, Joaquim Arcoverde de Albuquerque Cavalcanti, que viria a se tornar o primeiro Cardeal brasileiro. (Roux, 2014; Bittencourt, 2017).

O Concílio Plenário da América Latina aprovou 998 artigos para a reorganização da Igreja latino-americana, sem nenhuma inovação ou alteração do ponto de vista teológico e canônico. O conteúdo dos decretos demonstra a firme adesão ao Concílio Vaticano I nas questões de fé, eclesiologia e revelação e a afirmação da “romanidade” (Roux, 2014, p.39) da Igreja Católica. Segundo Roux (2014), as atas e os decretos do Concílio Plenário da América Latina, acrescidos de 135 documentos apêndices, tornaram-se um corpo legislativo orientador para toda a Igreja Católica de rito latino e um forte e eficaz instrumento do processo de romanização na América Latina.

No Brasil, os bispos passaram a elaborar cartas pastorais coletivas nas quais apresentavam a legislação do Concílio Plenário da América Latina com o objetivo de colocá-la em prática. Para reafirmar seus objetivos, convocaram os sínodos diocesanos de Diamantina (1903), Mariana (1904), Florianópolis (1910) e o segundo de Diamantina (1913). (Saranyana, 2002 apud Roux, 2014).

O que podemos perceber é que as ações da Igreja Católica no Brasil nos primeiros anos do século XX efetivaram os propósitos e os encaminhamentos do Concílio Plenário da América Latina, a saber, a chegada maciça das congregações de origem europeia e o crescimento do número de circunscrições eclesiásticas³³. Os desdobramentos disso foram: o processo de formação de um clero competente e estudioso; o estabelecimento e o aumento do número de escolas e de universidades católicas; o apoio à criação e à expansão da imprensa católica; o cuidado caritativo com os que sofrem (pobres e doentes); e a criação de círculos operários

³³ O anuário católico do Brasil de 1960 contém um conjunto de notas explicativas sobre as terminologias eclesiásticas, das quais reportamos: “*circunscrições eclesiásticas*- divisões eclesiásticas do país, a saber: Arquidioceses, Dioceses, Prelazias Nullius, Abadia Nullius e Ordinariato para os fiéis de rito oriental; *Arquidiocese*- território definido em sua extensão e seus limites, com clero e povo próprio, governado por um Arcebispo, com poder ordinário, segundo as normas do direito canônico; *Dioceses*- idem, governado por um Bispo (Cân. 215 e 329 do C.J.C.); *Prelazia Nullius*- um território particular, com clero e povo próprio, distinto e separado de qualquer Diocese, governado por um Prelado, denominado, por isso, “*Nullius dioeceseos*” o qual é investido da dignidade, prelatia. A Prelazia Nullius é uma Circunscrição Eclesiástica de ordem inferior à das Dioceses, do mesmo modo que o Prelado Nullius é inferior ao Bispo, embora o Prelado Nullius possa ser, também, investido do caráter episcopal; *Abadia Nullius*- um território, tal como a Prelazia Nullius, mas governado por um Prelado investido da dignidade abacial; *Administrador Apostólico*- Prelado ao qual, por graves e especiais motivos, o Pontífice Romano confia o governo de uma Circunscrição Eclesiástica erigida canonicamente, seja em sede preenchida ou vacante (Cân. 312 C.J.C.); *Arcebispos e Bispos*- sucessores dos Apóstolos que, por instituição divina, são colocados à testa de Igrejas particulares, que governam com poder ordinário, sob a autoridade do Pontífice Romano (Cân. 329, §1º, C.J.C.) (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, 1960, p. 43-44).

católicos para o acompanhamento e a formação da classe trabalhadora, da qual faziam parte os imigrantes que chegavam (Bittencourt, 2017).

O aumento do número de congregações europeias no Brasil foi uma expressão do envolvimento direto da Cúria Romana com os trabalhos religiosos no Brasil, um paulatino fortalecimento do Papado e de sua Cúria nas relações entre Santa Sé e igrejas locais. A Santa Sé enviou muitos sacerdotes e religiosos europeus para pavimentar sua reforma: jesuítas; lazaristas; redentoristas; dominicanos franceses; capuchinhos franceses e italianos; salesianos italianos; carmelitas holandeses; beneditinos belgas e alemães; e franciscanos alemães (Beozzo, 1983; Roux, 2014; Bittencourt, 2017).

Não podemos compreender o crescimento do fluxo como um único e exclusivo empreendimento da Igreja Católica em seu processo de romanização e expansão. Beozzo (1983) destaca medidas estatais bastante duras contra com as ordens religiosas na Alemanha, na França e em outros países, as quais levaram à supressão delas e à expulsão de religiosos dos referidos países. Tais medidas visavam a regulação, o controle e, por vezes, a eliminação das atividades religiosas nos territórios nacionais, o que aumentou sobremaneira a insegurança das ordens e das congregações e as fizeram emigrar.

Para Bittencourt (2017), as particularidades sociais e políticas dos países latino-americanos na virada do século XIX para o XX serviram aos interesses institucionais e expansionistas da Igreja Católica. Em razão dessa confluência, a Igreja ofereceu boa receptividade e acolheu esses religiosos, a despeito do momento político da separação entre Estado e Igreja nas repúblicas nascentes.

Tal movimento migratório, muito bem acolhido na América Latina e na sociedade brasileira em particular, nos permite afirmar que a Igreja injetou, no Brasil, um relevante volume de seus quadros, não apenas pela imigração de congregações novas, mas também pela chegada de religiosos ligados às ordens antigas, já estabelecidas no País desde os tempos da Colônia. E vindos não somente da França e da Itália, mas de distintos países europeus. Os interesses da Igreja, fragilizada na Europa e em processo de legitimação de uma política centralizada em Roma, fizeram-na considerar a América Latina como um espaço de forte investimento (Bittencourt, 2017, p.37-38).

Como veremos nos próximos quadros, o número de congregações cresceu consideravelmente no Brasil após o fim do Padroado.

Quadro 2. Ordens, Congregações e Institutos masculinos por data de chegada e país de procedência (1549 – 1930)

Ano de chegada no Brasil	Brasil	Portugal	Espanha	Itália	França	Holanda	Alemanha	Bélgica	Áustria	Uruguai	Ucrânia	Total
1549– 1640	-	5	1	-	1	-	-	-	-	-	-	7
1800– 1879	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
1880– 1889	-	-	1	1	2	-	1	-	-	1	-	6
1890– 1899	-	-	2	-	1	2	1	1	-	-	1	8
1900– 1909	-	-	-	1	4	-	1	-	-	-	-	6
1910– 1919	-	-	-	6	1	1	1	-	-	-	-	9
1920– 1930	1	-	-	4	1	1	-	-	1	-	-	8
Total	1	5	3	12	10	4	4	1	1	1	1	38

Fonte: elaborada pela autora a partir de Beozzo (1983).

Do Quadro 2, destacamos dois aspectos: 1) as congregações masculinas cresceram em número a partir de 1880. Nota-se que, no período 1800 a 1879, somente uma congregação havia no Brasil. A partir de então, houve um crescimento constante, especialmente após o fim do Padroado real; 2) houve uma diversificação dos países de procedência das ordens e congregações que chegavam. No período Colonial, até 1879, houve o predomínio de congregações portuguesas, com exceção de uma espanhola e duas francesas. A partir da década de 1880, acrescem-se os italianos, francêss, alemães e holandeses, com destaque para as doze italianas. Esse destaque, segundo Beozzo (1983), expressa o momento histórico em que o francês era o espírito que dominava e orientava o século XIX no campo artístico, nas letras e na religião. Já o italiano, expressa a forte presença de Roma, da Santa Sé e do Papado no processo ultramontanista latino-americano e a notável expansão missionária que acompanhou a corrente migratória (Araújo, 1986; Beozzo, 1983; Roux, 2014).

Beozzo (1983) assim resume o fluxo migratório das congregações e ordens:

Se considerarmos o século XIX, este deve ser nitidamente dividido em dois períodos. Até 1880 apenas uma congregação, a da Missão, dos padres lazaristas entra aqui no ano de 1820. De 1880 em diante, assiste-se a uma explosão. Até 1930, não menos de 6 novas congregações chegam regularmente, a cada década. Assim pois, de 1880 a 1930, num espaço de 50

anos, entram 36 novas congregações e são restauradas todas as antigas ordens do período colonial, com exceção da dos Oratorianos. Apenas uma congregação, em todo este período origina-se no Brasil, a do Instituto dos Missionários Sacramentinos de Nossa Senhora, fundado em 1928 pelo Pe. Júlio Maria Lombaerdi, ele mesmo sacerdote francês (Beozzo, 1983, p.122).

O aumento do número de congregações e institutos não foi privilégio das congregações e ordens masculinas. O crescimento do fluxo de congregações femininas ocorreu e foi maior e mais diversificado, em termos de países de procedência, do que o das masculinas. Vejamos o Quadro 3.

Quadro 3. Ordens, Congregações e Institutos femininos por data de chegada e país de procedência (1677 – 1930)

Ano de chegada no Brasil	Espanha	Áustria	Itália	França	Portugal	Brasil	Egito	Colômbia	Bélgica	Polônia	Ucrânia	Rússia	Holanda	Alemanha	Total
1677-1880	2	-	3	2	-	3	-	-	-	-	-	-	-	1	11
1881-1890	-	1	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	6
1891-1900	-	-	4	4	-	4	-	-	2	-	-	-	-	2	16
1901-1910	-	-	4	12	-	3	1	-	1	-	-	1	1	1	24
1911-1920	4	1	3	4	3	4	-	1	1	-	1	-	-	-	22
1921-1930	3	1	8	4	-	8	-	-	1	1	-	-	-	4	30
Total	9	3	24	28	3	22	1	1	5	1	1	1	1	9	109

Fonte: elaborada pela autora a partir de Beozzo (1983).

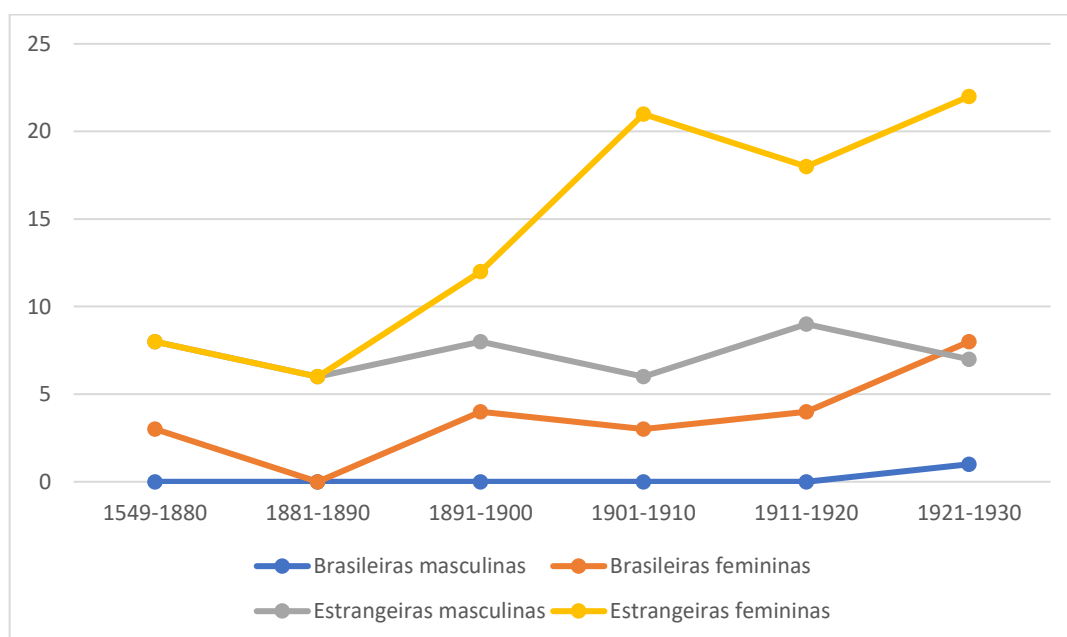
Podemos notar semelhanças entre o movimento migratório de congregações femininas e o das masculinas: o crescimento no número a partir da década de 1880. A diferença é que o crescimento do número das congregações masculinas mantém uma média de sete por década, enquanto os números das congregações femininas são ascendentes entre 1890 e 1930, chegando a 30 congregações em uma única década (1920 a 1930).

Outra questão que destacamos é a cautela ao olhar os números do período de 1677 a 1880, pois se trata de um período extenso, de dois séculos: são 11 Congregações femininas em 200 anos. Se atentarmos para as singularidades dos dados que os quadros omitem,

perceberemos que, até 1880, o fluxo de congregações femininas registrado foi o seguinte: uma congregação no século XVII (data da chegada, 1677); quatro no século XVIII (1737, 1742, 1744, uma congregação de origem brasileira); e seis no século XIX (1849, 1858, 1866, 1872, duas de origem brasileira) (Beozzo, 1983, p.123). De toda forma, observamos um quantitativo maior que do que o das congregações masculinas no período, que somaram oito.

Os dados são notáveis quanto ao crescimento do número de ordens e congregações no Brasil. Se reunirmos em um único gráfico, veremos que houve o crescimento dos números, independentemente de serem masculinas ou femininas. No entanto, no caso das femininas, o crescimento é significativo e ascendente, enquanto, no das masculinas, o crescimento é médio e linear.

Gráfico 1. Variação do nº de Ordens, Congregações e Institutos nacionais e estrangeiras, masculinas e femininas (1549-1930)



Fonte: elaborado pela autora a partir de Beozzo (1983).

Entendemos que, independentemente do país de origem, o fluxo europeu das congregações e ordens para o Brasil a partir de 1880, fossem masculinas ou femininas, representou a expansão da romanização e do projeto ultramontanista. Essas instituições chegaram fortalecidas e orientadas segundo as ordenanças e anuências do Papa e não mais dos reis. Ou seja, os números mostram o resultado da ação católica de fortalecimento e de centralização institucional da Igreja Católica, da Santa Sé e do Papado, do processo de

reeuropeização da Igreja Católica e do catolicismo brasileiro, que, até 1889, submetia-se à orientação regalista, distante da Santa Sé.

Os impactos social e cultural desse processo, por meio das congregações católicas, são notáveis e devem ser considerados. Fossem masculinas, fossem femininas, as ações e as atividades das congregações no campo social, altamente prezadas na sociedade brasileira da época, atraíam jovens para a vida religiosa. A juventude feminina, especialmente, passou a enxergar na vocação religiosa um caminho para sua realização espiritual e humana e uma ampliação de suas possibilidades e funções sociais, que eram tão limitadas (Beozzo, 1983). Isso explica, em certa medida, a intensificação do recrutamento de jovens e a fundação de congregações femininas no Brasil.

São significativas, para esta tese, que as ações das congregações femininas em terras brasileiras fossem focadas no trabalho educacional nas escolas e nos colégios para a infância e para juventude feminina e nos serviços de enfermagem e assistências nas santas casas, nos hospitais, nos asilos de idosos e nos orfanatos. O trabalho educacional das religiosas destinava-se às diferentes classes sociais, desde as elites com os colégios, quase sempre em regime de internato, até as classes mais populares com uma importante rede de escolas primárias (Beozzo, 1983).

Entendemos que isso ocorria porque as instituições públicas, carentes de financiamento e de vontade política, não podiam renunciar ao trabalho caritativo das religiosas, especialmente nos hospitais e nas escolas. O Estado concedia o terreno de atuação social para a Igreja Católica, que desempenhava um papel que deveria ser desse Estado que aspirava ser laico.

Nesse processo, o que notamos é uma Igreja Católica em efetiva expansão e que, enquanto instituição centralizada, não se interessava mais pela restauração das monarquias cristãs. A virada do século XIX para o XX marcou o encerramento dessa fase de restauração e combate para se apoderar do Estado. O pontificado de Leão XIII inaugurou a política de acomodação da Igreja aos Estados liberais republicanos nascentes e de busca por uma relação perfeita de colaboração entre as duas partes (Bittencourt, 2017).

Podemos compreender que o fim do Padroado real foi decisivo para a reorganização institucional e para a expansão da Igreja Católica no Brasil, sem falar no processo de romanização e de reaproximação com a Santa Sé e a Cúria Romana. Do ponto de vista da reorganização e da expansão, inclusive dos números de congregações e ordens, houve um aumento significativo das circunscrições eclesiais na América Latina. Se compararmos com os números do século XIX, isso fica evidente. Ao longo do século XIX, foram criadas 65 dioceses. Em 1900, na América Latina, havia 20 arquidioceses e 93 dioceses. Na primeira

metade do século XX, entre 1900 e 1950, esses números saltaram: 44 arquidioceses; 144 dioceses; 31 vicariatos apostólicos; 34 prelaturas e 15 prefeituras apostólicas. Ou seja, 268 novas circunscrições eclesiais (Roux, 2014).

O Brasil seguiu esse movimento com a criação de mais circunscrições eclesiais, o que confirma o que Sergio Miceli (1988) definiu como uma significativa e bem-sucedida expansão organizacional, já que houve o aumento do número de dioceses em todas as regiões do país. No total, foram criadas 43 novas dioceses. Conforme podemos verificar no Quadro 4, ao lado das regiões Norte e Nordeste, os estados de São Paulo e Minas Gerais foram os que receberam o maior número de dioceses e bispos.

Quadro 4. Concentração regional das novas Circunscrições Eclesiais (1890-1930)³⁴

Região / Estado	Situação anterior (nº)	Número de novas dioceses
Nordeste/Norte	4 (31%)	14 (25%)
São Paulo	1 (8%)	12 (22%)
Minas Gerais	2 (15%)	10 (18%)
Estados do Sul	1 (8%)	9 (16%)
Bahia/Espírito Santo	1 (8%)	4 (7%)
Rio de Janeiro	2 (15%)	4 (7%)
Centro-Oeste	2 (15%)	3 (5%)
Totais	13 (100%)	56 (100%)

Fonte: Miceli (1988, p.61).

Miceli (1988) atribui a destinação de maior número de dioceses aos estados do Norte e Nordeste à busca por incorporar ou domesticar os movimentos revoltosos de Canudos e Juazeiro. Esses movimentos caracterizavam ameaças à Igreja Católica porque constituíam um importante campo de concorrência religiosa na época. Ambos os movimentos foram revoltas populares contra os poderes e os interesses políticos locais e estaduais, mas também possuíam caráter religioso.

No contexto da miséria das populações do sertão nordestino, lideranças religiosas surgiam e eram alçadas à condição de salvadores e guias. Nos casos em destaque, os movimentos foram encabeçados por Antônio Conselheiro e padre Cícero Romão Batista, Canudos e Juazeiro, respectivamente. Com essa ação, a Igreja Católica buscou arrefecer os

³⁴ Estão excluídas deste quadro as 18 prelazias e as 3 prefeituras apostólicas criadas no mesmo período e destinadas ao trabalho missionário junto às populações indígenas, quase sempre entregues aos cuidados de ordens e prelados estrangeiros e, por isso mesmo, menos permeáveis aos choques internos de interesses, pelo menos naquela conjuntura. Entre outros, cumpre lembrar D. Amando Bahlmann, franciscano alemão e prelado de Santarém de 1908 a 1939, o dominicano francês D. Domingos Canerot, prelado de Conceição do Araguaia de 1913 a 1920, e o salesiano francês D. Antonio Malan, prelado do Araguaia de 1914 até 1923. (Miceli, 1988, p.61).

ânimos e prevenir outras revoltas na região que viessem colocar em risco os interesses da Igreja. Foram oito dioceses criadas na região nordestina configurando um cinturão de segurança em torno de Juazeiro, com intuito de reforçar os serviços religiosos.

De acordo com Azzi (1992, p.38), “frequentados pelos filhos das famílias abastadas, os colégios passam a constituir a principal fonte de renda dessas congregações. Esses recursos eram utilizados para sustentação dos religiosos, para a formação de novos membros e para dinamizar a expansão da obra no país”. Como se demonstra no Quadro 5, a criação e a reformulação de institutos de ensino religioso configuram a reforma católica (reeuropeização) fiel ao espírito tridentino, os quais combatiam sempre os conteúdos liberais que tanto incomodaram a Igreja no período imperial.

Quadro 5. Escolas confessionais católicas por região e estado (1890 a 1934)

Região	Estado com escola confessional católica	Quantidade de escolas
Norte	Amazonas	4
	Pará	7
	Rondônia	2
	Roraima	1
Nordeste	Alagoas	3
	Bahia	4
	Ceará	8
	Maranhão	2
	Paraíba	1
	Pernambuco	20
	Piauí	3
	Rio Grande do Norte	7
	Sergipe	2
Centro-Oeste	Goiás	4
	Mato Grosso	3
	Mato Grosso do Sul	4
Sudeste	Espírito Santo	1
	Minas Gerais	42
	São Paulo	66
	Rio de Janeiro	31
Sul	Paraná	17
	Santa Catarina	15
	Rio Grande do Sul	77
Total de escolas em todo território nacional		324
Total de escolas na região Norte		14
Total de escolas na região Nordeste		50
Total de escolas na região Centro-Oeste		11
Total de escolas na região Sudeste		140

Total de escolas na região Sul

109

Fonte: elaborado pela autora com dados de Moura (2000).

O predomínio de congregações religiosas de origem europeia (Quadro 2 – Ordens, Congregações e Institutos masculinos por data de chegada e país de procedência de 1549 a 1930 e Quadro 3 – Ordens, Congregações e Institutos femininos por data de chegada e país de procedência de 1677 a 1930), cujas atividades tinham ênfase educacional, ocorreu sobretudo nas regiões Sudeste e Sul do país, onde o índice de população era maior e onde havia a maior parcela de imigrantes europeus.

Como demonstrado no Quadro 5, entre 1890 e 1934, 249 colégios foram fundados nas regiões Sul e Sudeste com o objetivo de atender a uma parcela da população descendente de imigrantes europeus, bem como aos filhos da burguesia rural e urbana.

A análise dos dados permite-nos extrapolar o limite temporal da pesquisa para mostrarmos comparativamente o processo de manutenção da hegemonia da educação católica no sudeste do país de 1890 a 1930 (Primeira República e Revolução de 1930) e de 1931 a 1945 (período conhecido na história como Era Vargas).

Quadro 6. Número de instituições escolares católicas instaladas entre 1890 e 1945

Estados	1890 - 1930	1931 - 1945
Rio Grande do Sul	66	38
São Paulo	55	37
Minas Gerais	36	32
Rio de Janeiro	24	16
Pernambuco	18	6
Paraná	15	13
Santa Catarina	14	6
Rio Grande do Norte	7	6
Pará	7	4
Ceará	5	13
Bahia	4	4
Mato Grosso do Sul	2	1
Amazonas	4	2
Goiás	3	8
Maranhão	2	7
Mato Grosso	2	3
Sergipe	0	2
Alagoas	2	5
Roraima	1	0
Paraíba	1	5
Acre	0	0

Piauí	0	3
Espírito Santo	0	4
Rondônia	0	1
Tocantins	0	0
Total	268	216

Fonte: Elaborado pela autora com base em Araújo (2007).

O Quadro 6 reforça nossa compreensão de que os estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, conforme dados de cinquenta e cinco anos, mantiveram a liderança da escola católica em seus territórios. No Sudeste, a liderança na expansão do ensino católico coube ao estado do Espírito Santo, com a criação de quatro escolas no período de 1931 a 1945. Nos demais estados, houve criação e expansão de escolas católicas no período de 1931 a 1945 na região Centro-oeste (Goiás e Mato Grosso), no Norte (Rondônia) e no Nordeste (Ceará, Maranhão, Alagoas, Paraíba e Piauí).

A possível contradição entre a expansão do número de instituições educacionais católicas, em razão do fim do Padroado e da oficialização do Estado leigo por ocasião do advento da República, é explicada pelo próprio projeto de expansão da religião católica ultramontana, que orientou movimentos migratórios de clérigos “visando a preservar o quanto possível sob sua tutela o setor educacional, [...] sobretudo em cidades onde as escolas públicas ou protestantes estavam sendo implantadas” (Azzi, 1994, p. 12).

Com o específico propósito de apresentar a transformação e a consolidação do princípio da liberdade de ensino enquanto idealização católica, analisamos o aumento do número de escolas entre a Primeira República e o Governo Provisório como um indicativo de que a educação religiosa foi utilizada como mecanismo de manutenção e conservação da ordem e dos costumes, assim entendidos pela Igreja, e também da formação moral da nova juventude.

Além disso, podemos afirmar que o movimento de expansão da Igreja Católica no Brasil, liderado por Dom Macedo Costa, Cardeal Arcoverde, Dom Vital de Oliveira, Dom Leme, entre outros, despertou uma instituição adormecida durante o regime do Padroado.

O discurso católico, fortalecido em sólidas bandeiras e com conteúdo praticamente unânime entre o clero nacional, disseminou a visão cristã de mundo na sociedade e ganhou adeptos e defensores no poder civil. Mostraremos adiante que houve uma inversão de fases quando comparado com o período monárquico. Naquele momento, o governo declarado católico protegia e consolidava frentes de pensamento anticristãs segundo a Santa Sé. Nas décadas de 1920 e 1930, quando não havia a oficialidade católica no governo, seus

representantes, em sua grande maioria católica, empreendiam esforços para que as bandeiras católicas fossem reconhecidas pelo Estado laico.

Faltava, portanto, para a Igreja Católica a consolidação de seus ideais nos textos normativos. Dentre outros aspectos, defendia-se fervorosamente o ensino religioso nas escolas, a assistência espiritual para as tropas militares, a validade do casamento religioso, e o reconhecimento pelo Estado da religião católica professada pela maioria dos brasileiros. Vitoriosa em parte de seus pleitos, “em 1934, a Igreja reconquista, com novas formas, a sua união com o Estado, enlace fundado na colaboração recíproca” (Araújo, 1986, p. 25), tema abordado com maiores detalhes no terceiro capítulo.

Cartas Coletivas do Episcopado brasileiro: religião e ordem social

As cartas pastorais coletivas³⁵ são fontes primárias nesta tese porque retratam o posicionamento da hierarquia da Igreja Católica diante das questões de ordem religiosa e social vivenciadas no período em que foram escritas. Existem também os registros dos ritos e da doutrina da Igreja, cujos emissores eram os arcebispos e os bispos que compunham o episcopado nacional. Os documentos coletivos do episcopado brasileiro têm como destinatários o clero e os fiéis, sendo portadores de um conjunto de ideias que podem ser valoradas como conselhos, advertências ou atos que revelam, pela linguagem e pela exortação moral conforme os princípios católicos. Por isso, tornaram-se uma fonte de pesquisa acerca do pensamento católico.

Por sua natureza, as orientações contidas nas cartas, advindas da hierarquia intelectual da Igreja, permitem-nos “afirmar que estas sejam um meio de comunicação” (Araújo, 1986, p. 36), cuja função social é “estruturar ideologicamente a vida dos indivíduos, destinatários de uma dada mensagem, em torno de valores, atitudes e aspirações” (Araújo, 1986, p. 38).

De acordo com Barbosa (1945), quanto à origem, as cartas coletivas podem ser classificadas em três categorias: provinciais, latino-americanas e nacionais. Os documentos coletivos provinciais possuem assinatura dos bispos de uma determinada província e são expedidos com mais frequência; os documentos latino-americanos são oriundos de países que falam as línguas portuguesa e espanhola. Ambas debatem diversos temas, tais como: organização interna da Igreja, sacramentos, posicionamento contra erros do protestantismo,

³⁵ O sentido de *cartas pastorais* remete à noção de pastorear e guiar o povo em nome de Deus, no qual “Os funcionários hierárquicos (bispos, presbíteros) da Igreja Católica são *pastores* do rebanho cristão, os fiéis.” (Araújo, 1986, p. 27).

males da sociedade e dogmas sobre a imaculada Conceição de Maria. Por fim, as pastorais nacionais, emitidas pelo episcopado nacional, registram o posicionamento dos bispos acerca das questões sociais locais, com precisos ensinamentos aos fiéis e às futuras gerações de católicos.

As cartas oriundas do episcopado nacional demonstram o caminho percorrido pela Igreja na mudança da concepção de Cristandade para o fortalecimento da concepção de Sociedade Perfeita, cuja expressão no século XIX pode ser compreendida como projeto ultramontano. Elas retratam também a ênfase dada pela Igreja às questões de ordem social e política experienciadas com a República em face da apatia do período Imperial. Destacamos que o rompimento da Igreja com o Estado veio a calhar com o projeto ultramontano, que, apesar de toda a concepção conservadora e tradicionalista voltada aos dogmas católicos emanados de Roma, para ser eficaz dependia de um Estado que permitisse a autonomia e a liberdade da Igreja para se expandir.

As cartas pastorais coletivas são por nós analisadas como modalidade discursivo-religiosa, como textos religiosos de cunho ideológico que retratam um “testemunho de vivências religiosas, tanto para uma dada coletividade do passado ou do presente, como para o historiador e/ou sociólogo” (Araújo, 1986, p. 26). Portanto, sem descaracterizar o conteúdo apologético, sagrado, e os rituais católicos, abordaremos as cartas como fonte da pesquisa com o objetivo de corroborar a ideia de que elas apresentam a visão de mundo cristã.

Na delimitação do objeto de estudo, três cartas pastorais coletivas são analisadas como fonte de pesquisa, na categoria de documentos coletivos nacionais, de acordo com a classificação de Barbosa (1945), já exposta. A primeira é a *Carta Pastoral Coletiva de 19 de março de 1890*, cuja tônica é a posição católica acerca da separação da Igreja e do Estado, considerada como grave ameaça à instituição religiosa. Trata-se, portanto, de uma mensagem de clamor e de alerta aos fiéis e ao clero. A segunda é a *Carta Pastoral Coletiva de 6 de janeiro de 1900*, na qual está evidente a defesa dos interesses da religião católica depois da Proclamação da República, tendo propósitos semelhantes à de 1890. A terceira é a *Carta Pastoral Coletiva de 04 de junho de 1922*, na qual o episcopado nacional novamente se reuniu em torno da separação dos dois poderes, o espiritual e o temporal, porém tal Carta apresenta um projeto pastoral que serviu de guia para os anos de 1920, 1930, 1940.

Cada discurso religioso, entre 1890 e 1922, retrata também o processo de concomitância das concepções de Igreja da Cristandade e de Sociedade Perfeita, por nós compreendidas como ideologias ou visão de mundo cristã. Ao mesmo tempo em que o episcopado nacional pretendia

a sacralização da sociedade (característica própria da cristandade), via na transição das concepções o gozo da liberdade e da expansão católica. Nas palavras de Araújo:

Em suma: dois modelos ou duas concepções de Igreja - Cristandade e Sociedade Perfeita - inspiram a mentalidade ideológica do episcopado brasileiro entre 1890 e 1922. A separação oficial com o Estado gerou confusão e debilidade além da que já existia na Igreja do Brasil. Para esta, é um período de auto-afirmação social, de legitimidade social questionada frente a um grupo relativamente questionador dos valores aspirados pela Igreja. Tem uma atitude insegura frente à República, pois a monarquia era mais afeita ao estilo de Cristandade, apesar da veiculação reformista de uma outra concepção, a da Sociedade Perfeita (Araújo, 1986, p. 51).

Apesar da tônica central das três cartas ser a separação do Estado e da Igreja, e, portanto, o *status* da Igreja Católica como instituição livre para declarar sua doutrina de fé, as conjunturas sociais e políticas em que cada carta foi escrita dão nuances diferentes aos tons apologéticos e, até mesmo, apocalípticos. Na Carta Pastoral Coletiva de 1890, escrita sob a vigência do Decreto nº 119-A, de janeiro de 1890, do Governo Provisório, está expresso o receio pela promulgação da primeira constituição republicana, já que esta seria liderada por pensamentos positivistas e liberais. Essa questão demandava um posicionamento mais problematizador dos signatários, que entre tantos pontos questionavam:

E primeiramente, que se ha de pensar d'essa separação da Egreja do Estado, que infelizmente está consummada entre nós pelo decreto do governo provisorio de 7 de Janeiro do corrente anno? E' por ventura, em si, boa, e deve ser acceita e applaudida por nós catholicos?
Em segundo lugar que havemos de pensar do decreto em que franquea liberdade a todos os cultos?
Em terceiro lugar, enfim, que temos de fazer os catholicos do Brazil em face da nova situação creada á nossa Egreja? (Carta Pastoral Coletiva, 1890, p. 07).

A epístola de 1890, para Montenegro (1972, p.150), “revela-se um documento irrealista, distanciado na apreensão dos sinais do tempo, inábil na colocação da problemática espiritual, toda ela aprisionada na polarização maniqueísta do bem e do mal”. Tal compreensão é por nós recepcionada e justifica-se, até mesmo, por certa dose de ingenuidade da Igreja Católica daquele tempo, que desconhecia o sentido e o alcance da abertura oferecida pelo novo regime. A carta, como instrumento de comunicação, é apelativa e impositiva e não poderia ser outro o posicionamento de um clero que, orientado pela eclesiologia da Cristandade, via-se reduzido.

Na Carta Pastoral Coletiva de 1900, apesar de já se poder sentir os frutos da liberdade advinda da separação entre o Estado e a Igreja consolidada na Constituição de 1891, foram tecidas duras críticas ao texto constitucional: “apóstata formal e independente de toda idéia e

sentimento religioso” (Carta Pastoral Coletiva, 1900, p. 22). Segundo o entendimento do Episcopado, em verdade, o referido texto normativo negou a Deus.

A Constituição Imperial era constantemente invocada, e a proteção dada pelo Estado à Igreja no período monárquico era questionada em face da pretensa liberdade oferecida pela República. A conclusão a que chegou o episcopado nacional foi de que a Igreja tinha o duplo direito, de proteção e de liberdade, sem os quais “o Brasil não é mais uma potência católica” (Carta Pastoral Coletiva, 1900, p. 43).

Para Azzi (1994), houve um retrocesso entre a Carta de 1890 e a de 1900, pois, embora a primeira tivesse protestado contra o Decreto de separação do Governo Provisório, em nome da concepção da Cristandade almejada pela sociedade religiosa, a Carta de 1900 tinha um clamor pessimista e demasiadamente saudosista do período monárquico. Nela, “os prelados assumem uma posição não apenas conservadora, mas até mesmo reacionária” (Azzi, 1994, p. 20).

Já em 1922, o episcopado nacional vivenciara uma década de franca expansão da Igreja. Observamos reflexos da ação católica de renovação e de recatolização (Quadro 1), sendo o tom da mensagem dos signatários da carta a contemplação do poder temporal. De acordo com Araújo, o Estado não era mais visto como inimigo do catolicismo por vários motivos. Dentre eles:

[...] relações cordiais entre o Brasil e o Vaticano, a obtenção do primeiro cardinalato na América Latina (1905), o convite ao papa para presidir aos dois tribunais relativos aos problemas do território do Acre, a elevação da representação brasileira junto ao Vaticano como embaixada (1919), a nomeação de um núncio brasileiro (1901), a criação do Santuário de Aparecida (1908), etc. (Araújo, 1986, p. 87).

As lideranças que se destacam nesses pronunciamentos coletivos do episcopado são Dom Antônio Macedo Costa (líder católico no conflito da Questão Religiosa de 1872), Bispo pelo estado do Pará na Carta Pastoral de 1890 e, Joaquim Arcoverde de Albuquerque Cavalcanti, Arcebispo de São Sebastião do Rio de Janeiro nas cartas pastorais de 1900 e 1922.

Em 1890, Dom Macedo Costa não mediu esforços para organizar a carta pastoral coletiva que retratava a insatisfação dos prelados com a separação entre a Igreja e o Estado, decorrente da nova forma de governo instaurada no Brasil em 1889. A Carta retrata um dos principais dilemas enfrentados pelos bispos e pelo próprio Dom Macedo, os quais seguiam fielmente as orientações condensadas na Encíclica *Quanta Cura*, de 1864, e em seu catálogo, os *Syllabus Errorum*, a respeito das relações dos religiosos com a maçonaria. Tal dilema desaguiou em dois interesses e posicionamentos defendidos pela Igreja. De um lado, o interesse

daqueles vinculados ao projeto ultramontano, que se intitulavam antiliberais e antimaçônico; de outro lado, aqueles que defendiam a liberdade eclesial diante do Estado.

O arcebispo do Rio de Janeiro, Joaquim Arcoverde, ao dedicar a pastoral de 1900 a todos os arcebispos metropolitanos, aos bispos brasileiros, ao clero e aos fiéis, celebrou o quarto centenário do descobrimento do Brasil e o representou como um nascimento civil e religioso da civilização e da cristianização do povo brasileiro. A colonização do Brasil foi prestigiada como uma conquista conduzida por Deus para um povo predileto e escolhido, sendo o primeiro sinal de domínio da terra o estandarte da “cruz do Salvador; que o primeiro nome, como escolhido pelo próprio céu para designar a nova terra, fosse o de Vera Cruz e Santa Cruz” (Carta Pastoral Coletiva, 1900, p. 61).

Nota-se também nessa carta de 1900 a obediência aos decretos do *Syllabus Errorum*, manifestada especialmente no combate aos males da sociedade moderna e no alerta ao povo brasileiro para a existência de um Deus punitivo, que condenava os não cristãos: “a mão de Deus nos flagela, e que se não cuidarmos seriamente de aplacar sua justa indignação, teremos a sorte que tiveram sempre os povos prevaricadores, desaparecendo do mapa das nações independentes e autônomas” (Carta Pastoral Coletiva, 1900, p. 60).

A Carta Pastoral Coletiva de 04 de junho de 1922, iniciada com o termo *Restaurare*, refere-se à obra de restauração lançada pelo Papa Pio XI ao projetar uma sociedade restaurada em Cristo e por Cristo pela fé católica. Joaquim Arcoverde assinou o documento como Cardeal, juntamente com tantos outros nomes de relevância na hierarquia intelectual da Igreja, dentre arcebispos e bispos, direcionando-o ao episcopado brasileiro e ao clero de suas dioceses por ocasião do centenário da Independência do Brasil.

Embora essa carta de 1922 tivesse a proposta de fazer uma oportuna homenagem ao rompimento com a coroa e ao surgimento de uma nação livre e soberana por intermédio da República, tratou o período Imperial com uma certa nostalgia. Tratou-o como um passado cheio de ensinamentos, referindo-se especialmente à Constituição de 1824, que reconheceu e proclamou a religião Católica Apostólica Romana como a religião do povo brasileiro.

As cartas pastorais coletivas de 1890 e de 1900 foram escritas pelo episcopado nacional sob o Pontificado³⁶ do Papa Leão XIII e a de 1922, sob o Pontificado de Pio XI. Em nosso estudo, entre os inúmeros documentos oficiais do Vaticano que nortearam o posicionamento da

³⁶ Vale destacar os exercícios papais no período compreendido entre 1890 e 1922: Leão XIII, de 20/02/1878 a 20/06/1903; Pio X, de 04/08/1903 a 20/08/1914; Bento XV, de 03/09/1914 a 22/01/1922; e Pio XI, de 06/02/1922 a 10/02/1939.

elite intelectual católica nas mencionadas cartas, destacamos algumas encíclicas³⁷ referenciais que, pelo teor da matéria, revelam a fiel postura dos arcebispos brasileiros signatários aos preceitos emanados de Roma. São elas: *Sapientiae Christianae*, *Rerum Novarum* e *Litteras a Vobis*.

A Encíclica *Sapientiae christianae*, de 10 de janeiro de 1890, de Leão XIII, tratou dos principais deveres dos cidadãos cristãos e centralizou na família o berço para a formação moral da juventude por meio da educação cristã. Essa carta orientava os pais a proibir seus filhos de frequentar escolas anticristãs, bem como os instruía a examinar os livros escolares e conhecer com propriedade o que se ensinava nas escolas, evitando que a ciência corrompesse a mocidade.

A Encíclica *Rerum Novarum*, de 16 de maio de 1891, de Leão XIII, dirigida ao mundo católico, trazia considerações sobre as relações do capitalismo e da exploração dos trabalhadores, vislumbrando a necessidade de instituir novos rumos na sociedade e encontrar soluções para as questões sociais. Além de demonstrar a situação econômica das classes operárias, as desigualdades, fazia reflexões sobre a propriedade privada, reivindicava dos governantes a proteção desse grupo social e exigia da classe empregadora medidas para aliviar as necessidades básicas de seus trabalhadores.

Na *Carta Litteras a Vobis*, de 2 de julho de 1894, dirigida ao episcopado nacional, Leão XIII priorizou a instrução religiosa dos meninos e recomendava a abertura de escolas católicas para que os filhos de católicos não tivessem que se sujeitar às escolas dos hereges. Barbosa (1945) esclarece que nesta Encíclica são apontados os interesses que “mais junto deviam ser acautelados nas altas questões de educação do clero, fundações e seminários, ordens religiosas, escolas católicas, imprensa fiel à verdade, eleições para as assembleias legislativas, espírito de união e reuniões episcopais” (Barbosa, 1945, p. 105).

Destacamos, como modalidade discursivo-religiosa, o posicionamento do episcopado nacional acerca da separação da Igreja e do Estado, do ensino religioso e da imprensa católica como meio de formação e de representatividade cristã no poder temporal. De acordo com Montenegro (1972, p. 129), nos discursos contidos nas pastorais partem “[...] sempre de princípios preestabelecidos, de axiomas, de verdades universais e imutáveis”. Considerando os objetivos de nossa pesquisa, tais temas são preponderantes para a compreensão da visão de mundo cristã defendida pela Igreja no período por nós eleito.

³⁷ De acordo com Barbosa (1945), as encíclicas são uma modalidade de “carta ou missiva dirigida pelo Romano Pontífice a todos os bispos do mundo ou aos prelados de determinada região. Tem por objetivo dar a conhecer a situação especial da sociedade cristã, as ideias, teorias e sistemas que, a juízo da Santa Sé, dizem respeito à fé religiosa” (Barbosa, 1945, p. 97).

a) A separação entre a Igreja e o Estado

Na Carta Pastoral Coletiva de 1890, a religião foi enfatizada como um altar sagrado para o qual os indivíduos, as famílias e a sociedade brasileira deviam se voltar. O episcopado nacional assumiu a responsabilidade de se posicionar sobre a separação entre o Estado e a Igreja, tomada como uma tormenta vivenciada pelo cristão. A questão colocada na carta é se a Igreja deveria aceitar o Decreto nº 119-A do governo provisório, de 7 de janeiro de 1890, o qual proibiu a intervenção da autoridade federal e dos estados federados em matéria religiosa, consagrou a plena liberdade de cultos e extinguiu o Padroado.

Na Carta Pastoral Coletiva de 1890, consta que a separação afirmada nesse decreto era condenada pela Santa Sé apostólica no rol de erros modernos descritos no *Syllabus*. De acordo com Montenegro (1972, 150), apesar do tom contrário ao ato do executivo, a carta “não corresponde a um plano de ação coerente e sistemática com vistas ao alcance de metas pastorais no futuro”. Com o passar dos anos, as reclamações seriam diluídas e acomodadas à ordem constituída, conforme demonstram as demais pastorais.

Outra tormentosa questão abordada nessa pastoral, relacionada à separação entre Estado e Igreja, é a concessão de liberdade a todos os cultos. Isso feria a oficialidade da Igreja Católica como única religião possível, considerada pelos católicos como majoritária no território brasileiro. A mensagem na missiva é de que “[...] independência não quer dizer separação” (Carta Pastoral Coletiva, 1890, p.16).

Na Carta de 1890, a liderança católica exaltava a natureza própria do poder temporal e a do espiritual e os fins diversos de cada um. “O Estado tem por alvo um fim meramente natural, que se realiza e completa aqui na terra, e elle atingi tal fim quando, promovendo a ordem, a paz, a prosperidade publica, consegue encaminhar os seus subditos á posse da felicidade temporal” (Carta Pastoral Coletiva, 1890, p. 13). Já a Igreja Católica tinha como alvo um objetivo superior que transcendia a natureza humana, sendo posto além dos limites do tempo e chamado de sobrenatural, cuja finalidade era a felicidade eterna com a mediação da Graça divina (Carta Pastoral Coletiva, 1890).

A harmonia entre os poderes temporal e espiritual é enfatizada por Barbosa (1945, p. 292), para quem, a carta de 1890, para além de uma pastoral coletiva, é um tratado “sôbre a existência e a união dos dois poderes”. Nesse sentido, a pastoral distinguia católicos e não católicos: enquanto os cidadãos não católicos devem obediência às leis do Estado, os fiéis devem obediência às leis da Igreja (Carta Pastoral Coletiva, 1890).

De forma clara, o clero posicionava que o desejo da Igreja era a união, mas refutava sua incorporação e absorção pelo Estado, como tinha vivenciado no período regalista monárquico, quando a autoridade papal foi subjugada ao poder civil e às decisões de suas secretarias e ministérios.

Queremos, sim, a união; mas essa união que resulta de accôrdo e da harmonia, que é a unica compativel com sagrado dos interesses confiados á nossa guarda, com o decóro e a honra do nosso sacerdocio, com a propria dignidade e os verdadeiros interesses do outro poder (Carta Pastoral Coletiva, 1890, p. 20).

O episcopado nacional, pela carta de 1890, reconheceu que a liberdade conferida pela República fortalecia e auxiliava no alcance das finalidades próprias da Igreja, uma vez que o Padroado foi uma das principais causas de seu abatimento e afirmava: “era uma protecção que nos abafava. Não eram só instrusões continuas nos dominios da Egreja; era frieza systematica, para Não dizer desprezo, respondendo quasi sempre a urgentissimas reclamações d'ella" (Carta Pastoral Coletiva, 1890, p.46).

Villaça (1975, p. 57) afirma que Dom Macedo Costa, na Pastoral Coletiva de 1890, quanto à separação entre Igreja e Estado, “saudará o fato como auspicioso. Com a queda do Império, cessa o Padroado, que oprimira a Igreja. A República foi, assim, a liberdade para o catolicismo”.

Nos textos epistolares de 1890, 1900 e 1922, a *Questão Religiosa* era considerada uma verdadeira perseguição do poder civil aos bispos pois o Parlamento permitia a expansão da maçonaria e de outras sociedades secretas. Nesse sentido, a Pastoral Coletiva de 1900 dirigia-se ao clero e aos fiéis com tom de indignação, questionando a lisura de um Governo que arrastou bispos aos tribunais, condenando-os à prisão por defenderem as leis da Santa Sé em um país cuja liderança civil se dizia professar o catolicismo (Carta Pastoral Coletiva, 1900).

O reconhecimento de Arcoverde da corajosa e triunfal defesa dos princípios católicos conduzida por Dom Macedo Costa e Dom Vital no episódio da *Questão Religiosa* também é digno de nota na Carta Pastoral de 1922. Os bispos do Pará e de Pernambuco foram considerados dignos sucessores dos Apóstolos e defensores das santas leis e de seus filhos do contágio dos erros tidos como modernos (Carta Pastoral Coletiva, 1922).

Na Carta Pastoral Coletiva de 1900, são claras as diferenciações entre a separação da Igreja e do Estado, os benefícios advindos com a Independência e a necessidade de união entre a ordem religiosa e a social. Nessa pastoral, consta que, com advento da Constituição de 1891 e a formalização constitucional da separação entre o Estado e a Igreja, consolidou-se a ruptura com os costumes e a unidade nacional advinda dos princípios católicos, considerada por eles o

patrimônio mais precioso que recebemos de nossos pais e que queremos legar a nossos filhos (Carta Pastoral Coletiva, 1900).

Além disso, apesar do claro reconhecimento pelo episcopado nacional de que a independência da Igreja, conquistada pela separação, promoveu maior liberdade de ação, essa separação foi considerada injusta e violenta. Argumentavam os bispos:

Havia o antigo sistema tomado para suas necessidades os bens da Igreja obrigando-se a sustentá-la devidamente, edificar e conservar templos, criar e botar dioceses, manter seminários, prover de congruas docentes os Bispos, Cabidos, Paróquias, e o mais que exige o culto católico. Com parte dos bens eclesiásticos fazia essas despesas do culto, e o excedente, que era muito maior, aplicava às necessidades do Estado. Proclamada a separação, continuou a conservar o que havia tomado da Igreja, e negou-lhe esse escasso subsídio, que dos seus próprios bens lhe dava; e ainda se gabam de haver lhe dado liberdade! liberdade como a de um pássaro, ao qual tiram da prisão, mas arrancam as asas (Carta Pastoral Coletiva, 1900, p. 64).

A garantia de liberdade de expressão, no entanto, foi sabiamente usada pela liderança católica na Carta Pastoral Coletiva de 1900, na qual se clamava por petições respeitadas aos representantes do governo para que não persistisse a concepção de nação sem religião e sem Deus. Neste aspecto, requeria-se a união do Estado e da Igreja, uma união para reconhecimento da República de Jesus, ou seja, a revogação das leis tidas como anticristãs impostas pelo novo regime.

Em tom pacificador e de reconhecimento do poder civil, o Cardeal Arcoverde, na Carta Pastoral Coletiva de 1922, abordou o crescimento da Igreja com as liberdades garantidas pela Constituição após a República, visto que esta não oprimia a religião católica, tida por eles como nacional. Além de enfatizar a feição maternal do catolicismo, o passado era acionado como argumento para demonstrar o papel indispensável da Igreja, que, desde o descobrimento do Brasil, “[...] amansou e civilizou os primitivos habitantes do nosso país, [...] avigorou nossos soldados para as asperezas da guerra, [...] apurou e amenizou nossos costumes, consolidou nossas leis e cimentou nossa unidade nacional” (Carta Pastoral Coletiva, 1922, p. 36).

b) O ensino religioso e a imprensa católica como meio de formação

O ensino religioso formal dentro de escolas não foi um tema debatido de forma direta na Carta Pastoral Coletiva de 1890, mas sim o ensino dos dogmas católicos como tradição para o estabelecimento da ordem social. Pela análise do discurso religioso, evidenciamos o teor

coercitivo e impositivo com que os arcebispos e bispos se dirigiam a seus destinatários. Afirmavam eles:

O ensino da Igreja será para todos a regra immediata da fé. Quem desobedecer aos Pastores, quem discrepar d'esta regra infallivel da auctoridade da Igreja, e sair com interpretações peregrinas, com novidades, com Evangelhos differentes do prégado pelos legítimos Pastores, será condemnado como um herege, ou um scismatico. *Quem não ouvir a Igreja*, disse o divino Mestre, *seja tido como um pagão e um publicano*. [Matth. XVIII. 17]. *Quem vos ouve a mim me ouve, quem vos despreza, a mim me despreza*. [Luc. X. 16.] (Carta Pastoral Coletiva, 1890, p. 31).

Nessa carta, a imprensa católica era apresentada como uma ferramenta de demonstração de amor à Igreja e de combate à imprensa denominada ímpia. Como ela podia realizar uma grande obra, o chefe de cada família deveria contribuir com a assinatura das folhas católicas. Os fiéis deveriam trabalhar pela imprensa: "repetimos, cada qual na medida de suas forças, pela defeza da Igreja, pelo seu triumpho na lucta que sustenta contra a immoralidade e a corrupção do seculo" (Carta Pastoral Coletiva, 1890, p. 76).

Ainda nessa Carta Pastoral Coletiva de 1890 afirmava-se que o ensino do evangelho pelos pastores da Igreja e pela imprensa católica eram os dois segmentos formativos vinculados ao poder espiritual, sendo a escola primária e a imprensa não católica consideradas inimigas e profanas.

No que tange ao período do Império, a Carta Pastoral Coletiva de 1890 atribuiu duramente à imprensa não católica a responsabilidade por propagar a liberdade de culto e as práticas destruidoras das famílias, consideradas pela sociedade como conquistas de um tempo moderno. Vejamos:

Não vemos nas escolas, desde as infimas até as superiores, erguerem-se cathedras de pestilencia a exhalar os seus miasmas deleterios, e emquanto n'esses sanctuarios poluídos da sciencia os professores do atheismo pervertem a incauta mocidade sedenta de saber não vemos outros emissarius do mal, não menos criminosos, apoderarem-se da imprensa, e por meio d'ella corromperem o povo e desnortear o espirito publico (Carta Pastoral Coletiva, 1890, p. 67).

O mesmo entendimento crítico do período monárquico aparece na Carta Pastoral Coletiva de 1900, segundo a qual o parlamento permitiu

propinar à nossa Mocidade ensino destruidor da fé e da moral, nas mesmas escolas superiores, onde mestres sem nenhuma crença, ou adversos à todas as crenças, e livros de doutrinas anticatólica, podiam derramar a seu talente o veneno da descrença nas classes, que depois deviam dirigir a nação (Carta Pastoral Coletiva, 1900, p. 63).

O ensino religioso foi abordado em correlação ao tema da liberdade de culto, de consciência e de religião que acompanhavam a separação entre o Estado e a Igreja, isto porque, para eles, a mencionada liberdade não era vivenciada pelos cristãos. Para os signatários da pastoral coletiva de 1900, os verdadeiros cristãos tiveram suas liberdades cerceadas pois foram proibidos de "infundir na inteligência, no coração dos alunos conhecimentos e amor de Deus Criador deles e do Universo, e de Jesus seu Unigênito Filho, nosso Redentor" (Carta Pastoral Coletiva, 1900, p. 64).

Já, na Carta Pastoral Coletiva de 1922, a educação católica ganhou espaço e até mesmo centralidade. Entendemos que, desde a Carta Pastoral de 1916, de Sebastião Leme da Silveira Cintra, houve um grande reconhecimento da Igreja Católica no papel da educação para a consolidação e a retomada dos fundamentos católicos na sociedade. Destacamos, inclusive, que esse posicionamento de Dom Leme fortaleceu e uniu a hierarquia católica nos embates travados na proposta de revisão constitucional de 1926³⁸ e na defesa da educação católica.

Na Carta Pastoral Coletiva de 1922 está apresentada uma retomada histórica no campo educacional que remonta aos trabalhos dos jesuítas e aos colégios e escolas gratuitas que fundaram com o objetivo de civilizar o povo e promover a educação moral da sociedade. Eles eram, naquele momento, quase a única voz educativa do espírito cristão no Brasil. As ordens religiosas, como as beneditinas, foram enaltecidas por suas escolas gratuitas para o ensino da religião cristã, bem como Pio IX, pela fundação do Colégio Pio Latino-Americano para formação da juventude brasileira no exercício do Estado eclesiástico.

Essa Carta abrangia tanto o ensino do catecismo às crianças, como a instrução dos adultos e a contínua formação do clero. Não há clara diferenciação sobre ensino e instrução. O ensino religioso nas escolas primárias, no entanto, foi abordado com especificidade: teceram-se duras críticas ao texto constitucional de 1891 por não consentir que as escolas professassem a religião e por estabelecer o ensino leigo.

A Igreja, com essa pastoral, visava, por meio da educação, proteger a constituição cristã das famílias. Nesse aspecto, atribuía aos pais a responsabilidade pela formação moral de seus filhos e os incentivava a ensinar a doutrina cristã no lar, uma vez que a escola era a extensão do lar para o católico. Nos termos do documento: "não basta, porém, evitar a irreligião, cuja manutenção nas escolas é exigida pelo programma anarchista; para a ordem e felicidade do paiz

³⁸ Os discursos políticos-religiosos proferidos no Congresso Nacional em 1926 deixaram marcas do propósito de elevar o ensino religioso católico ao reconhecimento em textos constitucionais. Esse reconhecimento foi posteriormente consolidado na Constituição Federal de 1934, como veremos no segundo capítulo.

é necessario formar cidadãos moralizados, o que não se pode conseguir sem o ensino da religião” (Carta Pastoral Coletiva, 1922, p. 65).

A defesa do ensino religioso fica claramente expressa nessa carta pastoral, na qual se considerava "ser indubitavel que a sciencia sem a caridade incha em vez de edificar" (Carta Pastoral Coletiva, 1922, p. 52). Para a Igreja, a ciência corrompia os homens, levando-os a acreditar mais naquilo que viam do que naquilo que ouviam.

A imprensa católica teve lugar relevante na Carta Pastoral Coletiva de 1922 pelos resultados produtivos que traria para moral e para família. A imprensa incrédula, por sua vez, era combatida porque poderia trazer a destruição da moral e da crença, conduzindo o cristão a retroceder à barbárie e ao paganismo, além de roubar a inocência da juventude. Como, "[...] sem duvida a Imprensa é um dom de Deus e o primeiro monumento della é a Biblia, que é também o monumento eterno da Religião [...]" (Carta Pastoral Coletiva, 1922, p. 57), deve servir a Deus, ainda quando na promoção dos interesses do poder temporal.

A imprensa deixava de ser uma inimiga para ser uma ferramenta a favor da propagação dos princípios católicos; quando usada a favor dos santos propósitos, promovia o pensamento católico, a edificação e a instrução. "A má imprensa, sobre suas múltiplas fórmias, contamina com o virus da immoralidade as populações" (Carta Pastoral Coletiva, 1922, p. 58). Até mesmo a imprensa que se posicionava com neutralidade, de certa forma, era condescendente com as doutrinas anticristãs, e por isso deveria ser rejeitada, pois transpirava leviandade.

A imprensa católica era considerada um importante instrumento educacional, qualquer que fosse o veículo de transmissão (jornais, revistas, folhetim, entre outros), tinha a função de encorajar a consciência dos católicos contra a corrupção e a sedução por leituras que não viessem a edificá-los enquanto cristãos. A missão do jornalista católico era tida como um sacerdócio na pastoral de 1922. Os jornalistas falavam a católicos e não católicos, em várias circunscrições, e possuíam ferramentas para rechaçar as mentiras e calúnias levantadas contra a religião católica. Assim, era “insubstituivel o apostolado da imprensa bem orientada” (Carta Pastoral Coletiva, 1922, p. 114).

c) A representatividade cristã no poder legislativo

De 1890 a 1922, a Igreja e o Estado, ao mesmo tempo em que disputavam a hegemonia, viam no conservadorismo a saída para a regulação da ordem, tanto a social quanto a religiosa. Neste aspecto, a seara normativa era o cenário de consolidações ideológicas. Para Araújo (1986, p. 47), “ambos, Igreja e Estado, acreditam na força da lei: a legitimidade do tipo de vida social

é engendrada, não pelo social, mas pela lei. O Estado acredita que o rumo das coisas pode mudar com as leis; a Igreja acredita que a existência social seja e se mantenha através de leis".

A Carta Pastoral Coletiva de 1890, diante da publicação do Decreto nº 119- A (de 07 de janeiro de 1890) do Governo Provisório e do próprio advento da República, não tratou da necessidade de representatividade cristã nos poderes civis. Esse tema foi abordado com mais ênfase nas Cartas Pastorais Coletivas de 1900 e 1922.

Na pastoral de 1900, com uma linguagem pacificadora, harmoniosa, e reconhecendo a legitimidade dos governos monárquicos e da República, o Cardeal Arcoverde considerou os governantes como autoridades reconhecidas pelo poder divino, afirmando que a Igreja e o povo estavam obrigados a respeitá-las e lhes oferecer seus serviços desde que compatíveis com as ordenanças de Deus. Apesar de reconhecer os governantes temporais como representatividades divinas, os signatários da Carta não hesitaram em condenar as opressões vividas no período do Padroado, cujas lideranças protegiam a heresia, e destacaram que, ao longo dos governos republicanos, houve uma elevada representação católica na figura dos líderes, apesar da separação entre os poderes temporal e espiritual.

Na análise específica da composição de representantes católicos no poder legislativo, o Cardeal Arcoverde destacou que o poder legislativo por resolução “mandou publicar no *Diário do Congresso* a Encyclica acerca da paz” (Carta Pastoral Coletiva, 1922, p. 44), demonstrando a abertura do país ao catolicismo. Para ele, estadistas e legisladores, como regra geral, entendiam que “a separação não quer dizer indiferença e muito menos hostilidade” (Carta Pastoral Coletiva, 1922, p. 44). Nesse sentido, o papel do legislativo era conformar leis convenientes à Nação segundo os costumes e a religião.

O Cardeal Arcoverde citou a encíclica *Litteras a Vobis*, de 2 de julho de 1894, na qual Leão XIII recordou aos católicos a importância de escolher homens cristãos para compor a assembleia legislativa:

E', pois, necessario, diz elle, que todos se esforcem para, pelos meios legaes, serem eleitos homens que ao empenho em procurar o bem temporal da nação unam o zelo da religião, o que mais felizmente se alcançará si cada um prestar o obsequio á suprema autoridade que governa a nação e se todos, unanime e perversamente, proseguirem na applicação do que havemos ensinado na Encyclica sobre a constituição christã dos Estados (Carta Pastoral Coletiva, 1922, p. 119-120).

Depois de a Igreja ter atacado o Estado como seu adversário nas Cartas Pastorais de 1890 e de 1900, na Carta Pastoral Coletiva de 1922, em homenagem ao centenário da

Independência do Brasil, o discurso religioso indicou sinais de reaproximação na restauração da fé.

Como vimos, na primeira fase, início da Primeira República no Brasil, houve o declínio e a crise da ideologia de domínio e de controle social e político por parte da Igreja Católica. Na segunda fase, de acordo com os eventos indicados no Quadro 1, percebemos a retomada do caráter político da religião. Os eventos sociais-religiosos ocorridos no ano de 1922, como a fundação da Confederação Católica do Rio de Janeiro, por Dom Sebastião Leme, o Congresso Eucarístico de 1922, no Rio de Janeiro em comemoração ao Centenário da Independência e a fundação do Centro Dom Vital, permitiram que a Igreja descesse ao campo social para articular as massas em projetos competitivos políticos com a marca da visão de mundo cristã.

A Igreja, por meio de seus intelectuais, foi exitosa no projeto de recatolicizar a América, conforme podemos verificar ao longo desta tese. O movimento expansionista católico, com a ampliação das circunscrições eclesiásticas, das ordens, congregações, dos institutos masculinos e femininos, desaguou no projeto educacional católico e na manutenção das relações com a classe dominante, por meio do Estado. O combate ao laicismo perdeu espaço com a reaproximação entre o Estado e a Igreja e com o reestabelecimento da hegemonia cultural e social da Igreja, que desconstruía a possibilidade de indiferença estatal para com a religião. Como veremos ao longo do segundo capítulo, com base em Scampini, o laicismo, como “um produto do espírito abstrato, concebido por uma elite e imposto ao povo” (1978, p. 187), não se desenvolveu no Brasil como esperavam os republicanos.

CAPÍTULO 2

A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA.

AS REFORMAS EDUCACIONAIS DO PODER TEMPORAL

O advento da República no Brasil correspondeu à projeção de uma sociedade moderna, na qual educação seria um dos pilares fundamentais. Nas primeiras décadas do século XX, modernidade e educação se tornaram temáticas cruciais para o projeto de desenvolvimento nacional. Naquele contexto, modernidade assumia significados que se confundiam com a consolidação da sociedade de classes no Brasil. No campo político, significava a consolidação do regime republicano-democrático e, no campo socioeconômico, a expansão do capitalismo na forma urbano-industrial.

Levar a modernidade a cabo requeria uma mudança na forma de pensar e experienciar o mundo. Portanto, passava pela incorporação de uma nova concepção de mundo, de sociedade, de cidadania, a qual engendraria novas relações sociais, culturais e de produção. Isso justificava a centralidade da educação, à qual foi atribuída a responsabilidade pela formação do cidadão republicano e do trabalhador moderno, sendo a escola o espaço onde essa formação se concretizaria (Souza, 1992).

O debate extrapolou os limites da educação enquanto direito e elemento de exercício da cidadania: ela passou a ser entendida e propagandeada como uma credencial para a integração do sujeito ao novo regime republicano.

O papel político que a educação assumiu no sentido da integração do indivíduo ao regime nascente significou a busca da homogeneização na sociedade brasileira. Isso implicava tanto a integração do imigrante, quanto a conformação e a disciplinarização da classe trabalhadora como um todo, fossem os nativos, fossem os negros recém libertos. Em outras palavras, buscou-se a conformação de todos aos ideais e concepções de mundo convergentes com a ordem social burguesa e com os valores liberais. Destaca Rosa Fátima de Souza (1992) que, naquele momento, os esforços oficiais recaiam sobre a educação cívica e a educação moral para a elevação do caráter.

Jorge Nagle (2009) afirma que o fenômeno do liberalismo no processo civilizatório da Primeira República marcou padrões de comportamento e pensamento, cujos reflexos para a educação foram sentidos a partir de 1920, após 30 anos de gestação dos princípios republicanos. Entre soluções contraditórias e salvadoras, apresentadas pelos homens públicos e intelectuais,

que ao mesmo tempo eram educadores, temos o “aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico” (Nagle, 2009, p.115). Em nome do progresso, almejava-se tanto a expansão do quantitativo de escolas, uma vez que a escolarização era vista como “o mais decisivo instrumento de aceleração histórica” (Nagle, 2009, p.116), quanto a mudança na concepção da educação pelo fortalecimento do escolanovismo no Brasil.

A educação escolar assumiu o papel de conduzir a nação ao progresso e simbolizou a força dos novos tempos. Os jovens deveriam ser estimulados a frequentar as escolas, em número cada vez mais crescente, pois a educação oficializada teria a responsabilidade de incutir os ideais republicanos de liberdade, de democracia e de cientificidade da educação.

Carvalho (1989) soma-se a essa perspectiva afirmando que, apesar de a República na década de 1920 ter a escola como arma de progresso, utilizava-a também como estratégia de dominação e de regeneração das camadas populares da sociedade brasileira. Por isso, pela educação, a elite política e social ansiava a formação cívica e a redenção nacional de uma população urbana empobrecida e perdida na vadiagem, composta mormente por negros libertos e imigrantes.

Como destaca Nagle (2009), acreditava-se que a tão desejada reconstrução nacional “[...] só pode ser alcançada quando terminar esse traço que envergonha o país - a incultura geral, principalmente a ignorância popular” (Nagle, 2009, p.126). Mais uma vez, fica evidente o papel “conformador e homogeneizador da educação” (Carvalho, 1989, p. 10) desejado pelas “organizações partidárias” (Nagle, 2009, p. 119) que, posteriormente, representaram os novos laços entre a Igreja e o Estado.

Esclarece Carvalho (1989):

Deter os fluxos migratórios para cidade, promovendo política agrarista de fixação do homem no campo através da escola, ou de minimizar a economia de base industrial, por medidas educacionais que incorporassem levas de ociosos ao sistema produtivo, eram projetos com um denominador comum: o equacionamento da questão urbana, a estruturação de esquemas de controle que viabilizassem, no espaço da cidade e no tempo da produção-expropriação capitalista, o disciplinamento das populações resistentes, na vadiagem ou na anarquia, a nova ordem que se implantava (Carvalho, 1989, p. 21).

Na Primeira República, o “papel da educação foi hiper dimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação” (Carvalho, 1989, p.09). A causa educacional tinha como fins a organização do trabalho e o equacionamento dos problemas econômicos e morais da sociedade

no novo regime. Em resposta a esses problemas sociais, erradicar o analfabetismo se constituiu tarefa central.

A quantidade de analfabetos, de acordo com os dados levantados pelo recenseamento de 1920, demonstra que o analfabetismo era, de fato, grande transtorno e vergonha para um país republicano que aspirava a se tornar moderno e civilizado. Tal fato representava um atraso na política, na economia e na ordem social. Nesse cenário, alfabetizar a massa popular aparecia como um ato de civismo e de patriotismo, cuja fundamentação e medidas estratégicas eram voltadas à doutrina nacionalista.

Quadro 7. Índice de analfabetismo da população brasileira

Especificação	1890	1900	1920
Total	14.333.915	17.388.434	30.635.605
Sabem ler e escrever	2.120.559	4.448.681	7.493.357
Não sabem ler e escrever	12.213.356	12.939.753	23.142.248
% de analfabetos	85	75	75

Fonte: Instituto Nacional de Estatística (1936, p.43) citado por Ribeiro (2011, p.60).

Nota-se que os esforços oficiais geraram resultados positivos, se observarmos que o percentual de analfabetismo teve redução de dez pontos percentuais. No entanto, em termos de valores absolutos, o número de analfabetos quase dobrou. Considerando o Quadro 7, podemos compreender que, para além das discussões ideológicas e nacionalistas, havia a necessidade real de ampliação do número de escolas primárias. É possível verificar, portanto, os esforços e as iniciativas oficiais de estados e de educadores para a criação e a organização de escolas primárias: embora o número absoluto de analfabetos tenha duplicado ao longo dos 30 anos iniciais de República, o número de alfabetizados quase quadruplicou (Instituto Nacional de Estatística, 1936; Ribeiro, 2011).

Esse fato não pode ser verificado nos demais níveis de ensino: secundário e superior. Se compararmos os números da escola primária com os da escola secundária e superior notaremos um dualismo educacional representado pela grande diferença numérica de estabelecimentos de ensino e de matrículas entre esses três níveis de ensino. O seletivo grupo que representava as classes dominantes, herdeiras da aristocracia agrária e representantes da burguesia nacional, não desejava ver universalizado uma das coisas que mantinha essas classes distintas: o acesso ao ensino secundário e superior.

Quadro 8. Índices de unidades escolares e matrícula geral por nível de ensino

ANO	ENSINO				
		TOTAL	PRIMÁRIO	SECUNDÁRIO	SUPERIOR
1907	Unidades escolares	12.846	12.448	373	25
	Matrícula Geral	674.599	638.378	30.426	5.795
1927	Unidades escolares	24.504	23.826	621	57
	Matrícula Geral	1.847.708	1.783.571	52.476	11.661
1928	Unidades escolares	30.374	29.430	859	85
	Matrícula Geral	2.132.707	2.052.181	68.276	12.250
1929	Unidades escolares	33.501	32.283	1.130	88
	Matrícula Geral	2.154.045	2.057.616	83.190	13.239

Fonte: (IBGE, 1986).

Os dados nos mostram que a escola pública primária lentamente ganhou centralidade na Primeira República. Este processo de escolarização da população foi capitaneado pelas políticas estaduais em torno dos grupos escolares, um fenômeno generalizado no país desde os anos finais do século XIX, cujo centro irradiador foi São Paulo, no ano de 1894. Contudo, conforme Araújo e Ribeiro (2020) assevera, a despeito da expansão da escola pública ter sido alavancada pelos Grupos Escolares, o processo não foi vigoroso em todo o território nacional, senão nos três principais estados do sudeste – São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Como podemos verificar no quadro abaixo, os referidos estados somavam 71,1% dos grupos escolares instalados no Brasil em 1922 (Araújo; Ribeiro, 2020).

Quadro 9. Dados relativos à difusão do ensino primário em 1922

Estado	Nº de grupos escolares	Nº de escolas isoladas	Nº de escolas reunidas	Nº de escolas municipais	Nº de escolas particulares	Nº de escolas-modelo	Nº de escolas complementares
São Paulo	194	1.792	52	423	1.129	24	10
Minas Gerais	171	1.566	s/inf.	571	883	-	-
Rio de Janeiro	50	463	s/inf.	s/inf.	s/inf.	-	-
Rio Grande do Norte	31	80	s/inf.	s/inf.	s/inf.	-	-
Paraná	26	654	12	35	53	-	2

Pará	24	347	1	s/inf.	128	1	24
Amazonas	14	74	s/inf.	s/inf.	23	-	-
Santa Catarina	11	455	6	7	168	-	7
Maranhão	10	159	s/inf.	s/inf.	s/inf.	1	-
Ceará	10	422	s/inf.	s/inf.	60	-	-
Rio Grande do Sul	9	1.981	s/inf.	540	427	-	1
Bahia	7	607	s/inf.	185	143	4	15
Paraíba	6	195	03	56	50	-	-
Sergipe	5	266	s/inf.	2	22	1	1
Mato Grosso	4	154	s/inf.	11	41	1	1
Piauí	3	79	s/inf.	s/inf.	s/inf.	1	-
Pernambuco	3	230	04	600	260	12	-
Alagoas	2	274	s/inf.	s/inf.	s/inf.	1	1
Espírito Santo	2	259	s/inf.	29	34	1	-
Goiás	1	128	s/inf.	s/inf.	s/inf.	-	7
Distrito Federal	s/inf.	402	s/inf.	s/inf.	s/inf.	-	83
Totalizações	583	10.587	-	-	-	-	-

Fonte: Araújo e Ribeiro (2020).

Além dos empreendimentos em torno da escola primária, merecem destaque as reformas da escola normal e do ensino profissionalizante nas décadas de 1920 e 1930. Em tais reformas, o ensino prático foi associado às necessidades da escolarização primária, destinada a preparar o homem para a produção e para a vida econômica do país. Nesse cenário, difundia-se a ideia de escola primária integral, na qual se prestigiaria o estudo da língua portuguesa, da geografia, da história do Brasil e da educação física como elementos de formação cívica, e a do ensino técnico-profissional, destinado à organização social do trabalho.

O fortalecimento associado da educação integral e do ensino técnico-profissional significava “aumentar a distância entre os quadros de formação da 'elite' e os de formação do 'povo'” (Nagle, 2009, p.133), significava preservar o dualismo: uma educação destinada às

classes dominantes, o ensino secundário e superior, e outra para os dominados, o ensino primário.

A despeito das críticas possíveis aos resultados insuficientes obtidos com a ampliação do número de escolas em todo o território nacional para erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino primário, devemos considerar a ampliação do atendimento educacional à população. Esse feito foi empreendimento oficial dos estados e municípios sob orientação legal própria e federal. Apesar das limitações constitucionais impostas à União em matéria de promoção da educação nacional, de competência dos estados, o governo federal implementou reformas educacionais que ora potencializaram, ora limitaram a difusão da instrução em território nacional.

Reformas educacionais no plano federal

No plano federal, revela Saviani (2011), as políticas educacionais oscilaram entre a centralização (oficialização) e a descentralização (desoficialização). Se mirarmos as principais reformas republicanas, é possível verificar o enunciado pelo autor. Vejamos: o denominado Código Eptácio Pessoa³⁹, de 1901, ao introduzir as matérias científicas no currículo escolar em detrimento dos estudos literários implementados pela reforma Benjamim Constant (1890), equiparou as escolas privadas às oficiais mediante rigorosa inspeção dos currículos e pôs fim à liberdade de frequência, proposta pela reforma Leôncio de Carvalho de 1879.

Já a reforma Rivadávia Correa, de 1911, reforçou a liberdade de ensino e a desoficialização e ampliou a aplicação do princípio de liberdade espiritual ao pregar a liberdade de ensino (desoficialização) e de frequência (Ribeiro, 2011). Seus resultados desastrosos, segundo Saviani (2011) e Ribeiro (2011), conduziram às reformas Carlos Maximiliano, de 1915 e à última do período da República Velha, Luiz Alves/Rocha Vaz, em 1925. Ambas reforçaram a oficialização e seus mecanismos de controle. A reforma Carlos Maximiliano reoficializou o ensino e introduziu o exame vestibular a ser realizado nas próprias instituições de ensino superior, ao qual somente o candidato portador de diploma de conclusão do curso secundário poderia se submeter. A reforma Luiz Alvez/Rocha Vaz ratificou os instrumentos de controle

³⁹ O presidente Campos Salles considerava necessário consolidar a legislação republicana, que se encontrava dispersa. Ele solicitou ao Ministro da Justiça e Negócios Interiores, o senhor Eptácio Pessoa, que providenciasse a elaboração de um Código Civil consolidado, que ficou a cargo de Clóvis Bevilacqua, jurista convidado pelo Ministro. Tarefa semelhante foi colocada ao campo da educação, dando origem à Lei Orgânica do Ensino que ficou conhecida como Código Eptácio Pessoa (Saviani, 2011).

instituídos pela reforma Carlos Maximiliano e introduziu o regime seriado no ensino secundário (Saviani, 2011).

Como foi indicado, a instrução pública, com destaque para as escolas primárias, não foi assumida pelo governo central republicano como sua responsabilidade. A primeira Constituição republicana, de 1891, ratificou a descentralização e atribuiu aos estados a competência para legislar e prover o referido nível de ensino. Assim, como veremos posteriormente, foram os estados que tiveram de enfrentar o problema educacional de difusão da instrução mediante ampliação da oferta de escolas públicas.

Outro fator político que reforçou a descentralização do ensino, fortaleceu o governo central e legitimou suas decisões, propiciando o protagonismo da Igreja Católica no campo social e político, foi a denominada “política dos governadores”. Instituído-a partir de 1898, Campos Salles, presidente da República, buscou a sintonia entre poder regional e poder central por meio do reconhecimento da autonomia das elites regionais. Nesses termos, segundo Schwarcz e Starling (2015, p.321), um acordo tácito foi estabelecido entre União e estados. O governo central

[...] fazia vista grossa aos esbulhos cometidos por essas elites para eleger as bancadas e o governo estadual, acenava com benesses do Tesouro e apresentava a fatura: as unidades da federação deveriam agir coesas e em consonância com as decisões do poder central – se houvesse conflito, estaria confinado aos estados.

Essa política permitiu que a descentralização, ainda que fosse uma política que onerava os estados, fosse pouco alardeada e assumida com pouco ruído por parte dos executivos regionais. Outro elemento que conferiu coesão às “políticas dos governadores” foi a colaboração recíproca entre Estado e Igreja Católica. Segundo Luiz Antônio Cunha (2017), o governo central fez uso do poder da Igreja para governar nos estados, já que o clero era capaz de exercer o poder nos governos locais. Isso resultou tanto na aproximação e na colaboração recíproca entre Estado e Igreja Católica quanto na inflexão do processo de laicidade republicana.

Tal inflexão, para nós, ocorreu efetivamente em 1916 com o protagonismo católico proporcionado pela promulgação da carta pastoral do então Cardeal de Olinda e Recife, Sebastião Leme. Como nosso recorte privilegia as demarcações internas do campo religioso e o protagonismo da Igreja, entendemos que essa carta inaugurou um processo de restauração católica, primeiro na diocese de Pernambuco e posteriormente na do Rio de Janeiro. Seu forte apelo militante era sustentado pela severa crítica à inoperância dos intelectuais católicos, que

não desenvolviam a necessária propaganda de sua fé (Cunha, 2017). Trataremos detidamente dessa carta no terceiro capítulo.

Neste momento, cabe-nos tratar dos debates políticos e dos esforços oficiais em torno da laicização republicana, que desaguou na garantia da laicidade do ensino, algo que a Igreja Católica jamais aceitou e que a levou a mobilizar suas forças sociais e políticas para reverter o estado de coisas, segundo Saviani (2011). O tema da laicidade do ensino é fundamental em nossa tese porque esteve no âmago das propostas e das políticas educacionais nos primeiros trinta anos do regime republicano e movimentou a Igreja Católica e seus intelectuais para o combate, pautando, portanto, o debate educacional entre católicos e liberais.

A laicidade é um tema recorrente na organização das sociedades modernas. Envolve um processo mais amplo de secularização da cultura e a instauração de uma abordagem objetiva do mundo calcada em explicações humanas, via ciência e tecnologia, para problemas sociais originados por relações humanas. No processo de secularização, embora algumas esferas sociais, como direito, política, ciência, arte e educação, empregassem linguagem e ritos derivados do campo religioso, a sociedade moderna reivindicou e conquistou autonomia, conflitando, portanto, com o pensamento religioso e com a forma de fazer política religiosa-cristã. A secularização da cultura desencadeou uma crescente diferenciação funcional das esferas sociais e um processo de “esvaziamento da religião das esferas sociais autônomas” (Cunha, 2017, p.17).

Para Cunha (2017), a secularização da cultura, quando ocorrida no campo do Estado, recebeu a denominação de laicização. Ou seja, o Estado se laicizou à medida que se distinguiu e se autonomizou do campo religioso, tornando-se imparcial em matérias religiosas. No Estado laico, as instituições políticas são legitimadas pela soberania popular, o que dispensaria, portanto, a religião como meio de coesão social. Nesse processo de secularização da cultura e laicização do Estado, as instituições sociais baseadas na transcendência, no poder espiritual e no conhecimento religioso, como é o caso da Igreja Católica, perderam espaço e influência social e política.

No Brasil, o regime republicano coincidiu com o ápice da “primeira onda laica” (Cunha, 2017, p.20) garantida política e juridicamente pela Constituição de 1891, a qual, acabando com o Padroado, separou o Estado da Igreja Católica (impedindo sua relação com qualquer outra religião), suprimiu a subvenção estatal do clero, garantiu liberdade de culto, secularização dos cemitérios, instituição do casamento civil e determinou que as escolas públicas fossem laicas – com a extinção da disciplina ensino religioso, moral religiosa ou unidades de disciplinas com teor religioso. O ensino público laico não era sinônimo de antirreligião como temiam e

apregoavam os católicos; seu significado era bem determinado, a saber, sem religião no currículo (CUNHA, 2017).

A onda laicizante atacou em várias frentes, mas foi a laicização do ensino que ganhou destaque e se tornou alvo principal da militância dos intelectuais católicos. Cunha (2017), ao cotejar o texto constitucional provisório de 1891 com o texto definitivo, verificou que os intelectuais católicos e seus representantes no legislativo conseguiram atenuar as propostas laicizantes acerca do casamento civil e da secularização dos cemitérios, mas não obtiveram sucesso no que tocava à educação, a única determinação constitucional que não teve alteração do texto provisório para o definitivo.

Em termos educacionais, a Constituição de 1891 foi tímida, restrita, quando não, omissa. Vejamos: o Congresso foi incumbido, mas não de forma privativa, de “animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências” (art.35); os analfabetos foram considerados inelegíveis e não votavam (art.70); garantiu o livre exercício de qualquer profissão (art.72); tornou laico o ensino oficial nas escolas públicas (art.72, §6º). Essa foi a única determinação federal sobre os ensinos primário e secundário e vigorou nas legislações federais sobre o ensino até 1931, quando o ensino religioso facultativo foi retomado por Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde Pública. “Desde então, nenhuma outra Constituição empregou esse termo nem algum sinônimo” (Cunha, 2017, p.385).

A onda laicizante republicana, após atingir seu ápice em 1891 com a Constituição Federal, foi amortecida. Seus defensores, segundo Cunha (2017), contentaram-se com as garantias asseguradas constitucionalmente, o que deu brecha para que os ataques católicos à laicidade do ensino se tornassem cada vez mais contundentes. O complexo institucional católico voltou-se para a temática e buscou derrubá-la em várias frentes: na imprensa católica, nos jornais de grande circulação e no legislativo. O combate católico desaguou nas tentativas frustradas de emplacar as emendas católicas da Reforma Constitucional de 1926, de Plínio Marques.

Figurou no contexto histórico que antecedeu a referida Reforma Constitucional a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE). Criada em outubro de 1924, no Rio de Janeiro, por um grupo de treze intelectuais liderados por Heitor Lyra da Silva – apontado como seu principal idealizador –, a ABE propunha uma campanha nacional para solucionar o maior problema do país, o educacional (Carvalho, 1998).

Segundo Carvalho (1989, p. 57), a ABE foi uma organização cívico-nacionalista, de "marcada configuração autoritária, em que o povo é figurado como matéria informe e plasmável pela ação de uma elite que projetava conformá-lo a seus anseios de Ordem e Progresso". Em

que pese o posicionamento crítico da autora, os estudiosos do tema reconhecem o valor do movimento iniciado em 1924 em torno da política e da organização escolar, o qual foi desencadeado pelas inúmeras conferências de educação promovidas pela ABE (Cunha, 1981). Por sua intervenção política e pela propagação de seus ideais, a Associação Brasileira de Educação (ABE) é considerada por Nagle (2009) uma protagonista do entusiasmo educacional.

Essa associação, em correlação com seu contexto histórico de criação, foi fortemente modulada pela retórica do civismo, mas congregava intelectuais de diferentes matizes ideológicos, cujo denominador comum era o entendimento de que a “obra educacional” (Carvalho, 1998, p.60), como obra cívica, teria o papel moralizador dos costumes. Segundo a autora, o discurso da ABE, montado “[...] na intersecção de uma leitura católica da urbanização e de um projeto de matriz positivista de reforma moral da sociedade” (Carvalho, 1998, p.60), articulava civismo, elite, povo e rumos para o futuro da nação:

O discurso cívico da ABE produz “civismos”: “civismo” de “elites” idealistas e devotadas às causas nacionais; “civismos” do “povo” laborioso e ordeiro, dedicado à produção de riqueza [,] civismos de que se espera a abertura ao país dos caminhos que conduzam ao que é entrevisto como progresso (Carvalho, 1998, p.140).

Nesses termos, a educação era entendida pela ABE como a chave para um futuro de sucesso, mas não de forma isolada e independente. Aliados à educação, a saúde, a moral e o trabalho figuravam como pilares principais do projeto modernizador para a nação. O discurso de Heitor Lyra da Silva sobre o programa da ABE, pronunciado em 19 de novembro de 1925, exemplifica bem o que estamos expondo, já que ele justifica o porquê de o projeto se distanciar das campanhas de alfabetização. Vejamos:

Creio interpretar a maioria senão a totalidade dizendo que não temos fetichismo da alfabetização intensiva e estamos convictos, salvo pequenas divergências secundárias, de que o levantamento do nível popular tem que repousar sobre a tríplice base: moral, higiênica e econômica, o que significa que sem a cultura das qualidades do caráter, sem a melhoria das condições de saúde da massa da população e sem uma racional organização do trabalho é uma utopia esperar que a alfabetização rápida e quase instantânea, se possível, viesse a transformar para o bem as atuais condições do nosso país (Silva, 1925 apud Carvalho, 1998, p. 149).

A instrução pura e simples, na perspectiva cívica e moralizante da ABE, era considerada perigosa, pois, como uma ferramenta, poderia ser usada tanto para o bem quanto para o mal da sociedade. Por isso, a instrução deveria ser guiada pela moral para que o sujeito estivesse preparado para manusear de modo correto e bom o conhecimento aprendido. Segundo Carvalho (1998), a proposta era de uma educação do sentimento, dos gestos, do corpo e da mente em

conjunto. Dessa forma, formar-se-ia o cidadão para viver mais racionalmente, para ajudar a sanear o meio e para executar um trabalho mais eficiente. A finalidade seria transformar cada sujeito em elemento social útil em razão de sua elevação moral.

A educação cívica, portanto, “[...] forjada por rituais de constituição de corpos saudáveis e de mentes e corações disciplinados [...]” (Carvalho, 1998, p.150), foi o recurso utilizado para impedir que a educação se tornasse um fator de desestabilização social.

As finalidades e os meios indicados pela ABE para a educação atraíam para si a intelectualidade católica. Suas pautas não eram destoantes das pautas católicas, pois ambas vislumbravam a ordem.

Para a Igreja Católica, o poder temporal personificado nos governantes não era algo a ser combatido, exatamente porque era concebido como manifestação da soberania de Deus. A postura de combate só era assumida se o governante fosse contra a missão evangelizadora da Igreja, contra seus ritos e dogmas e/ou manifestasse ideias e propostas antirreligiosas.

Portanto, ABE e Igreja Católica possuíam interesses comuns no que dizia respeito à regeneração do brasileiro; ambas postulavam como missão para suas elites intelectuais a campanha contra tudo o que fosse identificado como tentativa de conturbação da ordem social. Era comum em seus discursos a convocação das elites para que dirigissem a transformação do país e a apresentação de imagens negativas de um presente que deveria ser superado, o que dependeria do sucesso da reconstrução educacional e moral.

Sobre os intelectuais congregados na ABE, diz Carvalho (1998, p.143),

Fala-se em “crise”, em “hora gravíssima”, designando-se em algum enorme perigo que ameaçaria o país se a obra de civismo da campanha educacional não prosseguisse. Produzindo efeitos de catástrofe iminente, o discurso referendava, tornando-a inevitável, a obra de constituição do “povo” brasileiro a que se propunha os intelectuais da ABE.

Entendemos, nesta perspectiva, que a intelectualidade católica – composta não só por oficiais da Igreja, mas também por civis que professavam a religião – ocupava espaços seculares que poderiam potencializar o propósito religioso. Embora, no contexto da década de 1920, o movimento católico estivesse organizado em torno do Centro Dom Vital sob a liderança de Jackson de Figueiredo, a ação da intelectualidade não se restringia a esse círculo.

Com essa amplitude de interações sociais, surgiu a possibilidade de reinclusão dos dogmas católicos na Reforma Constitucional de 1926, assim conhecida por causa do ano em que foi publicada. O projeto de emenda constitucional era amplo e abrangia temas diversos, dentre os quais a educação – palco privilegiado dos militantes católicos. Propunham os católicos

que, no projeto de revisão constitucional, constasse o retorno do ensino religioso facultativo nas escolas oficiais e o reconhecimento de que a Igreja Católica era a representante dos brasileiros, em sua quase totalidade.

A Reforma Constitucional de 1926

A reforma foi fruto de seu tempo. De 1922 a 1926, o executivo federal teve à frente o mineiro Artur da Silva Bernardes, que governou em meio a intensas manifestações sociais e críticas. Desde que assumiu o governo federal, ele foi pressionado a renunciar sob suspeita de fraudes eleitorais. Entre os problemas de então, podemos citar as revoltas estaduais, a desvalorização do câmbio, o descontrole inflacionário e a crise financeira no setor agrícola, especialmente, no setor cafeeiro, além das crescentes insurreições militares tenentistas. Assim, ele liderou o país e vivenciou sucessivos e impopulares decretos de estado de sítio e com a “cavalaria na rua” (Andrade, 1990, p. 257).

A Reforma Constitucional de 1926 foi uma necessidade do executivo federal, que precisava apresentar para as elites econômicas e políticas do país um projeto de reestruturação econômica que estabelecesse medidas para expansão da economia e abrisse as portas para a entrada de capital estrangeiro no país para, assim, fomentar o preço do café. A alteração do texto constitucional de 1891, “estabelecia um compromisso entre ortodoxos, papelistas e cafeeicultores” (Schwarcz, 2012, p 217).

O projeto de Reforma Constitucional foi apresentado ao Congresso Nacional em junho de 1925, e após longos períodos de discussão em torno de 76 propostas de emendas que almejavam a alteração de 38 artigos de lei, em 03 de setembro de 1926, a Revisão Constitucional foi publicada. Como resultado, sofreram alterações somente 6 artigos constitucionais (Cury, 1996). A síntese numérica do processo: foi apresentado um projeto de reforma constitucional com 76 emendas (desejadas pelo executivo) e 17 emendas a estas propostas pelo plenário da Câmara dos Deputados, foram acrescentadas, totalizando 93 emendas.

O conteúdo das 76 emendas foi assim sintetizado por Cury (2003, p.29): equilíbrio orçamentário da União; proibição de reeleição de presidentes e governadores; revisão da relação União x Estados; morosidade da Justiça Federal; a grande extensão do “habeas-corpus”; liberdade de comércio; igualdade de direitos entre estrangeiros e brasileiros; a questão da propriedade e da exploração de terras e minas e o problema do veto parcial do presidente ao orçamento. Dos temas que ensejavam alteração na perspectiva do Presidente Artur Bernardes,

“preocupado em reforçar sua autoridade diante da onda de inconformismo reinante, [...] nenhum dizia respeito às relações entre a Igreja e o Estado” (Nagle, 2009, p. 75).

Antes de serem debatidas e votadas nas duas casas legislativas, as propostas de emendas passaram pela denominada “Comissão dos 21”, que, especialmente constituída para esse fim, deveria dar seu parecer às propostas. O resultado foi o seguinte: “as 76 emendas da Revisão receberam parecer favorável da Comissão dos 21. Já as 17 emendas vindas do Plenário receberam pareceres diferenciados: 13 foram rejeitadas e apenas 4 receberam voto favorável (as de nºs 3, 9, 10 e 12)” (Cury, 2003, p.30).

Durante o processo de debate das emendas no Plenário, a oposição, que era minoria, pôs em prática uma estratégia para travar e estender as discussões, extrapolando os turnos legislativos e postergando a aprovação da revisão. Já o grupo situacionista, buscando dar celeridade à aprovação das emendas, apresentou à mesa diretora da Câmara um requerimento para a retirada de algumas emendas. Esse requerimento foi aprovado por 115 votos a favor e 8 votos contrários.

Das 76 emendas propostas originalmente, ficaram somente 6, fora as 17 advindas do Plenário. Do total de 93, somente 23 foram analisadas e votadas pelas duas casas legislativas (Cury, 2003). Em um único dia, as 6 emendas do projeto originário foram votadas e aprovadas em primeiro turno. Dentre as emendas oriundas do Plenário, as duas que interessam a nossa pesquisa são as emendas de número 09 e 10, as quais tratam do retorno do ensino religioso e da relação Estado e Igreja, respectivamente. Antes de analisarmos essas duas emendas, abordaremos as que versam sobre a relação entre educação escolar e Estado.

O Plenário apresentou duas emendas a respeito do dever da União para com a educação: a de nº.5 e a de nº.12. A emenda de nº.5, de autoria de Afrânio Peixoto, tratava da orientação nacional do ensino primário, da regulamentação e da democratização do ensino secundário e da fiscalização do ensino profissional – primário e secundário. A emenda de nº.12, de Tavares Cavalcanti, versava sobre a obrigatoriedade do ensino primário. Ambas as emendas sequer chegaram a ser votadas, foram capituladas pela estratégia de aceleração da votação, sendo alvos de requerimentos apresentados e aprovados para sua retirada. Vejamos suas redações.

A Emenda nº. 5 atingia parte do art.35:

3º: prover a orientação nacional do ensino primário regular e democratizar o ensino secundário, dirigidos e custeados pelos Estados, mediante o fundo de educação creado por leis especiaes, ajudando o desenvolvimento deles em todo o territorio do paiz onde se mostrem deficientes.

4º: fiscalizar o ensino profissional primário dos artífices e operários, o ensino profissional secundário das profissões liberaes, o ensino technico superior e o

ensino superior scientifico e litterario dirigidos e custeados pelos Estados, pelos municipios ou por associações privadas idôneas (Brasil, 1927, v.2, p. 422).

A Emenda nº 12 acrescentava ao art.72 o seguinte parágrafo: “§37: será obrigatório o ensino primário, competindo quer à União, quer aos Estados a decretação de medidas compulsórias” (Brasil, 1927, v.1, p. 334).

Antes que as emendas fossem retiradas de pauta, seus autores fizeram uso da palavra. A intervenção de Afrânio Peixoto em defesa da emenda de sua autoria foi longa e muito aplaudida, segundo Cury (2003). Ele abordou a educação como principal problema nacional do qual outros se desdobravam. Para ele, todos os problemas nacionais tinham causa em um vício da educação, que “[...] muitas vezes se confunde com a assistência [...]” (Brasil, 1927, v.1, p.284). Com olhares atentos para a Europa pós-primeira Guerra Mundial, o orador destacou que os países europeus reformaram a instrução pública como primeira medida de reconstrução e reforçou que o Brasil necessitava desse tipo de educação para superar seus problemas.

Os egoísmos nacionaes, nome exacto do patriotismo imperialista levaram o mundo ao crime e á ruína. Tanto doeu a consciência aos homens públicos responsáveis, que o primeiro cuidado, após o armistício, foi, na Inglaterra, na França, na Alemanha, a reforma da instrucção pública (Brasil, 1927, v.1, p. 285).

Afrânio Peixoto confessou-se defensor e partidário da centralização do ensino fundamental. Tomou como fundamento a ideia de que o Brasil era um país de analfabetos e que as consequências sociais disto afetavam toda a vida social e colocavam em perigo a ordem e o progresso. Por isso, incluía na emenda de sua autoria atribuições mais diretas à União em matéria de educação. Para ele, os estados, entes federados, poderiam continuar com seus deveres constitucionais na promoção da instrução, mas mediante a orientação nacional, endereçada pelo Estado Federal. Isso daria uma espécie de teor nacional à formação de crianças e jovens.

O essencial e perigoso é a diversidade dos brasileiros, diferentes pela alma e pela capacidade, isolados nos seus confinamentos regionaes, nortistas e gaúchos, sertanejos e litorâneos, sulistas e nordestinos, Brasil que se desagrega porque a educação fundamental não póde fazer brasileiros, e vae fazendo goyanos e cearenses, mineiros e paulistas [...] (Brasil, 1927, v.1, p. 287).

Outro ponto defendido por Afrânio Peixoto foi a democratização do ensino secundário. Para que essa fase de ensino fosse colocada ao alcance do povo, ele defendia a gratuidade e a obrigatoriedade da escola. A democratização dos ensinos primário e secundário potencializaria

a seleção social de indivíduos pelas capacidades e não por origem familiar. Em sua intervenção, ele fez dura crítica à ação do Estado em matéria de garantia da instrução. Segundo ele, o Estado oferecia a instrução primária e parava aí, impondo assim, para o recrutamento de quadros individuais para a esfera econômica e política somente a seleção de sujeitos oriundos da elite econômica capazes ou afortunados incapazes. Quanto ao financiamento e aos recursos necessários para a objetivação de suas propostas, ele defendeu a vinculação orçamentária constitucional e citou como exemplos os estados onde isso já ocorria, Bahia, Piauí e Minas Gerais.

Ao encerrar seu discurso, Afrânio Peixoto conclamou o Estado a assumir a responsabilidade pela instrução, tendo em vista, segundo ele, a reforma do espírito nacional pela reforma do ensino público. Caberia ao Estado garantir o direito do povo à educação; isso correspondia a um dever do poder público. Sua defesa do conteúdo da emenda nº.5 e os aplausos e apoios recebidos pelos seus colegas de Plenário, conforme relata Cury (2003), de nada adiantaram: sua emenda logo foi retirada de votação.

Como mencionamos anteriormente, além das tentativas de atribuir ao Estado a tarefa da instrução pública primária, outro assunto importante para esta tese, debatido no processo de Revisão Constitucional, foi o dos interesses da Igreja Católica. É o que passaremos a analisar.

Duas emendas propostas pelo Plenário, de autoria do deputado, pelo Paraná, Plínio Marques, ficaram conhecidas como “emendas religiosas” em razão de seu teor (Cury, 2003; Nagle, 2009). O foco de ambas foi o combate ao laicismo do Estado e do ensino, mas cada uma delas abria uma frente: a emenda nº. 9 centrava-se no retorno do ensino religioso aos estabelecimentos públicos de ensino, de modo facultativo e em horário extracurricular; a emenda nº. 10 centrava-se no reconhecimento da Igreja Católica como religião do povo brasileiro. Como veremos, os congressistas apoiadores das emendas religiosas entendiam que estas representavam a vontade nacional; já, os contrários, temiam a interferência do ultramontanismo nos ideais republicanos de liberdade (Cury, 2003; Nagle, 2009).

A emenda nº. 9 propunha a alteração do parágrafo 6º do art. 72 da Constituição Federal. O texto constitucional assim dizia: “será leigo [laico] o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. A proposta de emenda alterava para: “conquanto leigo, o ensino obrigatório, ministrado nas escolas oficiais, não exclue das mesmas o ensino religioso facultativo”. A emenda de nº. 10 objetivava modificar o parágrafo 7º do art.72 que dizia: “nenhum culto, ou igreja, gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União, ou dos Estados”. A emenda dizia: “conquanto reconheça que a Igreja Catholica é a religião do povo brasileiro, em sua quase totalidade, nenhum culto ou Igreja gozará de

subvenção oficial, nem terá relações de dependencia ou aliança com o Governo da União ou dos Estados”.

As emendas passaram pela Comissão dos 21, que foi silente, não declarando posição sobre a matéria. Em razão da ambiguidade do parecer da Comissão sobre as emendas, não acatando e não recusando, a decisão ficou por conta do Plenário. Os debates em torno das referidas emendas mexeram com o Plenário, devido ao teor emocional que tomaram os discursos parlamentares. Os grupos políticos na Câmara foram redefinidos e reorganizados. A divisão já não era entre maioria e minoria, situação e oposição, senão entre favoráveis e contrários ao Estado laico numa República Constitucional. Os debates foram intensos e apesar da matéria tratar de questões que envolviam a Igreja Católica, o centro gravitacional foram os princípios liberais da Constituição e suas manifestações legais, especialmente a laicidade do Estado (Cury, 2003).

Cury (2003) destaca a manifestação de Fonseca Hermes contrária às emendas religiosas porque nela estão reunidos os principais argumentos contrários à questão, os quais expressam os fundamentos do posicionamento dos demais parlamentares contrários às emendas religiosas:

1. Há setores do clero contra as emendas pois recolocariam novamente os limites regalistas à Igreja;
2. Igreja e Estado são poderes diferentes, paralelos, e com finalidades diferentes. O Estado educa o cidadão e a Igreja educa o crente;
3. A religiosidade seria algo de foro privado e não público. Portanto, que as famílias se encarregassem de dar a formação religiosa segundo o credo que professassem;
4. Questão de lógica e ordenação na apresentação das emendas. A emenda nº 9, expressa conteúdo secundário, de efeito, enquanto a emenda nº 10, seria a causa da primeira. A ordem de apresentação deveria ser inversa. Ou seja, a Igreja Católica com religião da maioria (emenda 10) daria a premissa para a reintrodução do ensino religioso da educação da maioria nas escolas oficiais (emenda 9);
5. O argumento de que o catolicismo é a religião da maioria seria um dado histórico, estatístico e conjuntural, portanto passível de alteração. Logo, poderia deixar de ser maioria e se tornar minoria (Cury, 2003). Portanto, isso não deveria figurar em uma Constituição.

Fonseca Hermes também pontuou críticas dedicadas exclusivamente à emenda nº. 9. Para o orador, o retorno do ensino religioso às escolas oficiais feriria o disposto no parágrafo 7º do art. 72, no que se refere à subvenção estatal ser vedada à Igreja de qualquer credo. O ensino religioso nas escolas públicas, ainda que facultativo, promoveria a subvenção, segundo

o deputado, pois a escola não é uma ideia. Ela é material, constituída por estrutura e recursos materiais e humanos providos e financiados pelo Estado. Uma vez que tais recursos estivessem a serviço das entidades religiosas, haveria uma subvenção mesmo que indireta.

Outro argumento contrário se funda na possibilidade de tornar o ensino religioso um campo de disputa entre os vários credos, que para Fonseca Hermes, pode ser maléfico e sem controle. Por fim, o terceiro argumento fundava-se em uma constatação histórica: a separação entre Estado e Igreja beneficiou ambos, não tendo, portanto, necessidade do retorno à forma anterior. A fase da separação foi de grande crescimento da Igreja Católica no Brasil.

Os defensores das emendas religiosas também se posicionaram. Seus argumentos eram distintos, mas tinham finalidade comum: a defesa do ensino religioso facultativo nas instituições escolares públicas fora do horário oficial. Vejamos os principais argumentos favoráveis às emendas religiosas:

1. A catolicidade se constituiu como uma espécie de matriz originária da formação da nacionalidade e do povo brasileiro. Desde o início da colonização, a Igreja Católica forjou a formação do povo e a nação. Expressão disso era que a maioria da população professava a fé romana. A exemplo do deputado Augusto de Lima, de Minas Gerais, entendia-se que ser favorável às emendas religiosas era ouvir a opinião e o desejo popular; ser contrário a elas, era ir contra a vontade do povo. Os Anais da revisão registraram com surpresa o envolvimento da opinião pública com as emendas religiosas. Destacam-se as manifestações de associações civis e religiosas em apoio (a maioria dos casos) e em oposição (a minoria dos casos) que chegaram ao Plenário. Portanto, entre ferir os princípios liberais, até desconhecidos pelo povo brasileiro, e contrariar a vontade dos fiéis católicos, a maioria da população, eles optavam por atender à vontade do povo e defender seu credo religioso;
2. Entendia-se que a crise social vivenciada no país manifestava-se também como crise moral, potencializada pela ausência do ensino religioso. Para os deputados, o ensino primário obrigatório aliado ao ensino religioso facultativo amorteceria a crise social e moral do presente e encaminharia a segurança e a ordem da Nação no futuro. O contexto histórico daquele momento, marcado por revoltas sociais, pela política autoritária e pelo governo em estado de sítio, chancelava argumentos desse tipo;
3. Complementando o argumento anterior, o ensino religioso era defendido como poderoso elemento de disciplina e de ordem. Segundo as palavras de Plínio Marques, proponente e redator das emendas, o objetivo da iniciativa era “elevar os espíritos,

disciplina-los, dar-lhes a cultura moral a par da cultura cívica – indispensáveis para a boa ordem e para o progresso no paiz [...]” (Brasil, 1927, v.2, p.530).

O que foi possível perceber nas manifestações parlamentares e que merece destaque é que muitos deputados favoráveis às emendas religiosas se posicionavam como defensores das liberdades. Outro merecido destaque deve ser dado à defesa da maioria dos congressistas da aprovação de emendas que garantissem a obrigatoriedade do ensino primário e o ensino religioso facultativo nas escolas oficiais. Para os deputados que defenderam esse posicionamento, essas duas providências se complementavam e seus frutos desaguiariam em uma sociedade civilizada e ordeira.

Os discursos indicam uma mútua e tácita concessão entre os parlamentares de tendências opostas. “Alguns defensores do ensino público obrigatório defenderiam o ensino religiosos facultativo nas escolas oficiais e os defensores deste último fariam a defesa também da obrigatoriedade escolar” (Cury, 2003, p.109).

Por fim, não podemos deixar de destacar um discurso quase uníssono sobre o que se esperava da educação, fosse religiosa ou laica: ordem e disciplina. Na defesa dos católicos, isso aparecia como mais viável e possível com o ensino religioso, o que justificaria a defesa intransigente de se consagrar no texto constitucional o ensino religioso facultativo fora do horário oficial.

Resultado de todo esse debate: a emenda nº. 9 foi rejeitada pelo Congresso, com votação nominal. Responderam à chamada 149 deputados, sendo 89 favoráveis e 60 contrários. Embora as emendas tivessem tido a maioria dos votos dos parlamentares, não foram aprovadas em razão do quórum, que previa a maioria qualificada, ou seja, 2/3 que significavam mais de 100 votos. Já a emenda nº. 10 foi retirada de votação pelo próprio Plínio Marques, com a justificativa de que não se tratava de um recuo, pois a vitória era dos católicos: a emenda nº. 9 tinha recebido a maioria dos votos e demonstrara a sua potência, pois congregava em si a força social dos católicos.

O resultado da reforma de 1926 foi “tardia e inócua, já não podendo salvar a Constituição e a República Velha, [...] em rigor uma anti-reforma do ponto de vista liberal” (Andrade, 1990, p. 259). Em curto intervalo de tempo, em outubro de 1930, a revolução marcou o fim da Primeira República, com o que se passou a desenhar novo marco constitucional.

Historicamente, esse processo abriu caminho para o retorno triunfante do ideário católico ao campo das disputas legislativas, bem como das organizações civis-católicas em defesa da doutrina católica na área educacional. A Igreja Católica, movida pela chamada “neocristandade”, avocou a tarefa de evangelização e de cristianização da sociedade (Cury,

2003). Para tanto, cedeu e aceitou os meios de exercício do poder nas sociedades republicanas inspiradas nos princípios liberais e passou atuar como grupo de pressão por mudanças sociais. Os pontos defendidos pelos católicos na Revisão Constitucional de 1926, no que tange à educação, viriam a ser consubstanciados em capítulo destinado à educação e à cultura na Constituição Federal de 1934.

As reformas da instrução pública nos estados na década de 1920

Analisando o estado de coisas por nós pontuado até aqui, Nagle (2009) considera que a década de 1920 foi uma corrida pela disciplinarização jurídica da escolarização nos estados, em uma sociedade ainda desorganizada pelo processo social de alteração das formas de governo imperial para o republicano. A mudança das formas de governo não representou grandes transformações nos costumes e no comportamento da sociedade brasileira, que continuou sendo dirigida politicamente pelos mesmos grupos políticos, os quais continuaram a representar os interesses e privilégios das classes dominantes em todos os casos.

Nagle (2009) entende que a expressiva atuação legislativa no período foi um disfarce para os problemas da educação. Algumas medidas foram adotadas por iniciativas da União para atender às exigências e às frequentes solicitações oriundas dos governos estaduais quanto à necessidade de aprimorar o ensino primário, razão pela qual, em 1921, houve a Conferência Interestadual do Ensino Primário.

Contudo, como veremos na sequência, as reformas federais não tiveram grandes impactos para a tão almejada erradicação do analfabetismo e para a ampliação do ensino primário. Isso explica a necessidade do movimento reformador nos estados da Federação na década de 1920 e 1930, o qual envolveu um debate político e não só educacional.

Por isso mesmo, será no domínio das administrações escolares estaduais que vão ser observadas muitas transformações; nelas, por exemplo, altera-se o modo de encarar o ensino primário que sofre mudanças de natureza qualitativa, depois de passar por um período de desenvolvimento quantitativo (Nagle, 2009, p.311).

A instrução pública, que se fazia federada e descentralizada, relegava aos governos estaduais a responsabilidade pela edificação da escola. As reformulações do ensino primário e normal foram exercidas pelos estados federados em razão da distribuição de competências constitucionais entre eles e a União, característica da descentralização de poder. A União, de modo menos expressivo, promoveu alterações no ensino secundário e superior.

A "estadualização" (Cunha, 1981, p. 66) da educação desencadeou a implementação de reformas em diversos estados na década de 1920. Segundo Saviani (2011), foram duas fases de reformas, a primeira se caracterizou por reformas segundo normas já instituídas: Reforma Lourenço Filho, no Ceará (1922), Reforma Lysímaco Costa, no Paraná (1927) e Reforma Anísio Teixeira, na Bahia (1928). A segunda fase comportou as reformas que introduziram as ideias renovadoras de forma mais sistemática: Reforma Francisco Campos, em Minas Gerais (1927); Reforma Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928); e Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco (1928).

A década de 1920 foi quando as propostas de reformulação da instrução pública encontraram espaço e estiveram ligadas necessariamente à filosofia política liberal, que expressava uma crítica aos moldes tradicionais de conduzir a educação como meio formal da política. Neste contexto, a Escola Nova se apresentou como alternativa, representando “os planos de reorganização da instrução pública e o caráter psicopedagógico, que decorre de uma nova concepção de escola primária e de uma nova concepção da infância” (Nagle, 2009, p.265), bem como de remodelação do papel profissionalizante da educação (Carvalho, 1989).

O escolanovismo apareceu como corrente da nova didática e da nova pedagogia, cujas bases se assentavam concepção de criança como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, na formação da personalidade integral do educando, na adoção do “método intuitivo” e no emprego da “observação e da indução como recurso” da aprendizagem (Nagle, 2009, p. 267).

Pela afinidade com esses ideais, todas as reformas da instrução nos estados pautaram-se pelos princípios da Escola Nova, movimento pedagógico que surgiu na Inglaterra no século XIX (Araújo, M. C. A, 2011). Seguindo as orientações analíticas de Goldmann (1979), podemos compreendê-las como uma *expressão* educacional e pedagógica da visão de mundo liberal, haja vista que o movimento escolanovista, quanto aos ideais de escola pública, como universalidade, obrigatoriedade, laicidade e gratuidade, possui vínculos com os princípios liberais proclamados pela Revolução Francesa.

Em termos da organização do ensino e aprendizagem, as grandes referências teóricas da Escola Nova, respaldadas na biologia e na psicologia, estabeleceram um conjunto de propostas metodológicas, dentre as quais se sobressaíam os métodos ativos. Sua preocupação central era a criança e sua interação com a sociedade; por isso, a ênfase no famoso lema aprendendo fazendo (*learning by doing*) e no trabalho individual baseado no interesse do aluno, como forma de iniciação da criança no mundo do trabalho.

Ainda que a proposta escolanovista se apresentasse de modo uno, assim como o liberalismo, ela era diversa e plural, tendo seus principais expoentes na Europa e nos Estados Unidos da América. Diversa também foi a forma como ela foi apropriada pelos reformadores e objetivada nas reformas da instrução pública nos estados. Miguel, Vital e Araújo (2011) explicam-nos que a adesão ao ideário nem sempre significou o pertencimento a uma mesma rede. Ao contrário, os significados atribuídos ao termo Escola Nova variaram segundo o uso de quem o apropriou. Foi somente com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que o significado e o uso passaram a ser mais unificados e objetivamente pautados.

No cenário de profundas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, foram realizadas doze reformas estaduais, das quais Biccás (2011, p.155) afirma que nove merecem destaque:

Reforma Sampaio Dória, em São Paulo (1920); Reforma Lourenço Filho, no Ceará (1922); Reforma Carneiro Leão, no Distrito Federal (1922); Reforma José Augusto, no Rio Grande do Norte (1925); Reforma Lysímaco Costa, no Paraná (1927); Reforma Francisco Campos, em Minas Gerais (1927); Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco (1928); Reforma Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928) e Reforma Anísio Teixeira, na Bahia (1928).

Seguindo os destaques de Biccás (2011), passamos a tratar das referidas reformas, organizando-as da forma cronológica contida na citação. Procuraremos nos orientar por uma compreensão global delas, de modo a mostrar que, nos estabelecimentos oficiais de educação, salvo exceção, a reforma da instrução pública de Minas Gerais, houve a hegemonia do ideário laicizante do ensino em detrimento do retorno do ensino religioso .

Reforma Sampaio Dória, em São Paulo

Na linha da Liga Nacionalista de São Paulo criada em 1917, a Reforma Sampaio Dória veio à tona em São Paulo no ano de 1920. Como um dos membros mais destacados da Liga, a ação de Sampaio Dória⁴⁰ abriu caminho para a adoção da formação cívico-patriótica e

⁴⁰ Antonio de Sampaio Dória (1923-1964) nasceu em Belo Monte (AL) e ainda criança foi para São Paulo (SP), onde cursou o primário e os estudos secundários. Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais (1908), não foi atraído pela advocacia. Foi para o Rio de Janeiro (RJ) trabalhar como redator do jornal O Imparcial. O jornalismo também não o agradou. Retornou para São Paulo em 1914, tornando-se professor na Escola Normal da Praça da República. Em 1920, foi nomeado Diretor Geral da Instrução Pública em São Paulo, cargo que ocupou até o ano de 1926. Em 1926, tornou catedrático de Direito Constitucional na Faculdade de Direito de São Paulo. Foi exonerado por Vargas em 1938, quando partiu para o exílio. Faleceu em 1964 (Nascimento, 2006).

nacionalista nas demais reformas estaduais da instrução pública. A reforma paulista foi, segundo Cunha (1981), o marco divisório entre a educação tradicional e a nova educação. Por meio da Lei 1.750 de dezembro de 1920 e do Decreto regulamentador 3.356 de maio de 1921, a nova ideologia da escola primária desenhou-se sob os contornos da formação cívico-patriótica e do nacionalismo como ferramenta para combater o analfabetismo.

Para Cunha (1981, p. 67), a Reforma Dória

[...] introduziu medidas radicais e corajosas, entre as quais a redução do ensino primário a dois anos, a taxação do curso médio e isenção aos pobres das taxas em todos os níveis de ensino. No fundo, a intenção de Sampaio Dória era desferir uma luta sem precedentes contra o analfabetismo, cujos índices eram dos mais alarmantes. A reforma adotou também medidas nacionalizadoras, seja através da educação moral e cívica, seja através de medidas destinadas a integrar o imigrante estrangeiro, seja pela proibição do ensino de línguas estrangeiras a menores de dez anos de idade.

A tônica nacionalista da reforma educacional de Sampaio Dória era promover o cidadão brasileiro por meio da alfabetização, colocando o Brasil em patamar de igualdade com os demais povos e em condições de se esquivar do perigo de ser absorvido pela cultura dos imigrantes. Segundo ele, o desenvolvimento econômico-social, compatível com a sociedade capitalista urbano-industrial que se desenhava, só seria alcançado por meio de uma cultura patriótica, da alfabetização das massas e da formação do caráter dos filhos da nação. Ressaltamos que os conteúdos patrióticos propostos para a educação nas décadas de 1910 e 1920 não foram exclusivos do estado de São Paulo; fizeram parte de um movimento nacional de defesa do ideário nacionalista, que levou o governo federal a fechar escolas primárias de origem estrangeira no sul do país.

Seguindo Carvalho (2011), podemos listar as principais iniciativas da referida reforma, as quais nos permitem dimensionar seu alcance: [1] redução do ensino primário a dois anos, gratuita e obrigatória, e criação do ensino médio de dois anos, correspondente aos 3º e 4º anos primários; [2] redução da obrigatoriedade e da gratuidade da frequência escolar primária, que passava a ser obrigatória para crianças de 9 e 10 anos de idade; [3] unificação das escolas isoladas ao tipo único de dois anos e redistribuição de professores de 3º e 4º anos, em disponibilidade, para as novas classes alfabetizadoras de 1º e 2º anos; [4] isenção, para os pobres, do pagamento das taxas em todos os graus do ensino; [5] criação de duas mil escolas isoladas; [6] garantia da manutenção de escolas primárias de dois anos na zona rural, com o objetivo, dentre outros, de nacionalizar o imigrante.

A iniciativa central da reforma, além de sua abrangência, foram as medidas de implementação das escolas alfabetizantes de dois anos, as quais foram estendidas a toda a

população do estado. Os objetivos desse tipo de escola foram sintetizados por Carvalho (2011, p.12-13):

a) Dar ao aluno o domínio dos instrumentos básicos de conhecimento, que o capacitassem a dar prosseguimento à sua própria educação científica; b) educar os sentidos, base do desenvolvimento infantil e do processo de aquisição do conhecimento; c) educar a inteligência, desenvolvendo a capacidade de raciocinar; d) educar a vontade, criando hábitos de conduta moralizados e cívicos; e) promover a cultura física, educando o corpo através de exercícios e atividades adequadas.

De acordo com Carvalho (2011, p.25), a Reforma Dória foi “concebida nos marcos da pedagogia spenceriana e por isso assentada no tripé educação intelectual, moral e física”. Ainda segundo a autora, a Reforma apostou na fórmula de uma formação básica para a cidadania, condensada em dois anos, na qual se privilegiavam as metas estatísticas quantitativas de aberturas de escolas e da alfabetização das massas em detrimento da qualidade. Como integrante da Liga Nacionalista de São Paulo, Dória fez da alfabetização a bandeira central da reforma. Buscou universalizar a escola de primeiras letras e erradicar o analfabetismo com vistas na formação básica para a cidadania e o civismo. Certamente, sua contribuição para história da educação brasileira vai além da abertura do ciclo de reformas. Destaca-se a alteração, a estruturação e a ampliação da rede de escolas, a melhoria de seu funcionamento e o início da profissionalização do magistério (Saviani, 2011).

Reforma Lourenço Filho, no Ceará

A reorganização da instrução pública no Ceará em 1922, por meio da denominada reforma Serpa⁴¹, foi capitaneada pelo educador paulista Lourenço Filho⁴². A lei nº 1.953 de 2 de agosto de 1922 foi uma resposta à ânsia pelo moderno. A burguesia comercial radicada na

⁴¹ A Reforma levou o nome do chefe do executivo estadual Justiniano Serpa.

⁴² Nascido em Porto Ferreira (SP), Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) cursou o ensino primário em Porto Ferreira e Santa Rita de Passa Quatro (SP). Concluiu o curso Normal na Escola Normal Primária de Pirassununga, em 1914. Exerceu o magistério em sua cidade natal em 1915 e, em 1916, transferiu-se para São Paulo, onde estudou na Escola Normal Secundária (Praça da República), obtendo novo diploma de professor. Ingressou na Faculdade de Medicina de São Paulo (1918), interessado em se dedicar à psiquiatria, porém desistiu do curso no final do segundo ano. Em 1929, recebeu o grau de bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito de São Paulo (Lourenço Filho, 1997). Seguiu carreira do magistério em São Paulo (SP) e Rio de Janeiro (RJ). Dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro na gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Em 1935, foi nomeado diretor e professor de Psicologia Educacional da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal. Foi diretor geral do Departamento Nacional de Educação em 1937 e, em 1938, a pedido do ministro Gustavo Capanema, organizou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Faleceu em 1970 (Nascimento, 2006).

capital, Fortaleza, a par das inovações do capitalismo europeu e norte-americano, ansiava por reformas em vários setores da sociedade. A reforma da instrução pública tornou-se necessária e entrou na pauta de debates e das agendas de governo.

Para Cavalcante (2011), o Ceará foi um laboratório para Lourenço Filho, o que significa que o estado abriu um amplo campo de ação às inovações do reformador. Ciosa dos frutos que a instrução pública poderia oferecer ao estado, que buscava a urbanização e a industrialização, a Reforma Serpa seguiu o prescrito pela reforma Sampaio Doria quanto à universalização da instrução primária, leiga e gratuita. Com base nos dados do recenseamento do Ceará que identificaram que somente 12% das crianças em idade escolar frequentavam a escola no estado, a reforma tornou gratuita a instrução e obrigatória a frequência escolar de crianças na faixa etária de 7 a 12 anos (Silva, 2019).

Outros passos importantes da reforma realizada por Lourenço Filho relacionaram-se à qualificação dos professores e à racionalização da admissão dos recursos humanos na educação. A qualificação dos professores passava a ser sistematicamente realizada por meio de cursos oferecidos na Escola Modelo de Fortaleza e de cursos de férias destinados aos educadores do interior do estado. Quanto à racionalização, os professores do estado passaram a ser contratados por concurso, sendo admitidos professores interinos somente se os candidatos fossem aptos para a função. Cunha (1981, p.67) assim resumiu as iniciativas reformistas de Lourenço Filho:

[...] pôde Lourenço Filho introduzir muitas inovações, tanto de ordem metodológica como administrativa. Conseguiu aumentar de forma significativa o número de matrículas, estimulou a política de construções escolares, fez distribuir milhares de livros e outros materiais didáticos, adotou concurso público para ingresso no magistério, criou a inspeção médico-escolar, procurou subtrair a influência política na educação, introduziu serviços de estatística escolar, além de ter organizado a Diretoria de Instrução Pública. (Cunha, 1981, p. 67).

No aspecto das inovações metodológicas, Silva (2019) destaca a difusão do ideário escolanovista, não só na capital do estado, mas também no interior, em termos de ênfase na aprendizagem pela prática (manual e experimental), de seleção de conteúdos tendo como referência a necessidade da sociedade e na aprendizagem por projetos.

Tanto para Cavalcante (2011) quanto para Silva (2019), introduzir uma nova forma de perceber a educação e a pedagogia em um país de dimensões continentais como o Brasil não foi tarefa fácil para os missionários educadores originais de São Paulo. No entanto, além da competência e da sensibilidade de Lourenço Filho diante dos desafios postos pelas características regionais e culturais do Ceará, o fato de ele ser um técnico oriundo de outra região, mesmo jovem e inexperiente, muito contribuiu para a boa recepção de sua empreita. Por

isso, as autoras compreendem que o fato de ele estar à frente da Reforma Serpa permitiu sua boa recepção por políticos e pela população, dirimindo os temores que foram criados em torno de ela de ser motivada por interesses politiqueros.

Apesar dos avanços instituídos na instrução pública cearense, embora a reforma fosse comprometida com a universalização do ensino primário entre crianças de 7 a 12 anos e assumisse métodos pedagógicos considerados inovadores para o contexto, não foi e não poderia ser consolidada em sua plenitude em razão das condições sociais tão desiguais no estado.

Silva (2019) destaca que as condições sociais da população, a fome, a pobreza, a longa distância a ser percorrida até a escola, associadas à necessidade de trabalhar que, por vezes, diminuía o interesse da família pela educação, dificultaram maiores sucessos da reforma. Devemos destacar ainda, como impasses e barreiras para as finalidades da reforma, a falta de recursos que reverberavam nos baixos salários dos professores e na estrutura dos estabelecimentos de ensino.

Reforma Carneiro Leão, no Distrito Federal

O Distrito Federal, então situado no Rio de Janeiro, confiou a Antônio de Arruda Carneiro Leão⁴³ o projeto de reforma da educação, nomeando-o para o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública da capital federal. Carneiro Leão conquistou a atenção nacional como intelectual em 1921, quando atuou como “representante do Governo Federal na Conferência Interestadual de Ensino Primário e foi responsável pela sexta tese do conclave: a criação de um Conselho Nacional de Educação” (Paulilo, 2011, p.45).

O projeto de Reforma de Carneiro Leão teve início em 1922 e foi implementado ao longo do quadriênio 1922-1926 em atos normativos diversos, abrangendo a reforma dos programas de ensino (do jardim de infância até a formação de professores pela escola normal), a profissionalização e a formação do professorado, bem como a adoção de métodos inovadores de ensino (métodos ativos) e sua execução racional e inteligente. A Reforma ampliou o período de escolaridade para sete anos e manteve a gratuidade do ensino sob a justificativa da garantia

⁴³ Antonio Carneiro Leão (1887-1966) foi educador e ensaísta. Nasceu em Recife (PE) em 02 de julho de 1887. Foi Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Recife em 1911. Teve longa carreira no magistério superior, no qual se iniciou como professor de Filosofia entre os anos de 1911 a 1914. No Rio de Janeiro (RJ) seguiu carreira como professor e assumiu cargos na administração pública. Foi Diretor Geral da Instrução Pública no Rio de Janeiro entre 1922 e 1926. Foi diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Prefeitura do Distrito Federal na administração de Anísio Teixeira em 1934. Foi criador e diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas da Universidade do Brasil. Faleceu em 1966 (Carneiro Leão, 2023).

de direitos. As principais iniciativas na reorganização da instrução pública no Distrito Federal foram:

[...] realização de cursos de formação para o professorado já em atividade e o que se procurou conseguir dentro da nova orientação impressa ao ensino. [...] efetivar a aproximação da escola com o meio familiar e social, a defesa da saúde na escola, a organização da assistência social, a generalização da educação física e da prática do desenho e dos trabalhos manuais na escola, a orientação profissional pela escola, a instalação do cinema pedagógico e a realização de excursões escolares. [...] instalação de bibliotecas, gabinetes dentários, serviços de merenda [...] (Paulilo, 2011, p.52).

A atuação de Carneiro Leão à frente da Diretoria Geral de Instrução do Distrito Federal foi pautada por diversos assuntos, dos quais, segundo Paulilo (2011), três se destacaram: o trabalho docente, a reforma dos programas de ensino e a preocupação corrente com os políticos e a política.

Quanto ao trabalho docente, ele instituiu um boletim de notas trimestrais para registro da avaliação de mérito de cada professor. Os professores eram avaliados, em uma escala de 0 a 10 e segundo critérios de competência e dedicação nos quesitos: aptidão pedagógica, assiduidade, zelo pelo ensino.

O objetivo dessa avaliação foi obter um diagnóstico da condição de trabalho e dos serviços funcionais dos professores, que extrapolavam as atividades de ensino em sala de aula, pois eles respondiam a serviços burocráticos na escola.

Outro objetivo da avaliação foi verificar as possibilidades de um ensino mais prático e significativo para as crianças, visto como uma inovação. Paulilo (2011) destaca o registro de uma listagem de disciplinas escolares que contava com ensino de cântico, de trabalho em madeira, de trabalho com agulha, de desenho, de modelagem e de costura, de cultura física, de geometria e de artes aplicadas, pintura e jardinagem. Entre 1922 e 1924, foram obtidas 1755 avaliações, publicadas em 1926 no *Boletim da Prefeitura do Distrito Federal*.

A reforma dos programas de ensino foi outro alvo de Carneiro Leão à frente da instrução pública no Distrito Federal, já que ele tinha como objetivo direcionar e orientar o trabalho dos professores. Entre 1922 e 1926, foram alterados os programas de ensino de vários níveis de ensino, jardins de infância, ensino primário, escola normal e ensino profissional. Paulilo (2011, p.47) enfatiza que o estudo de todos os programas reformados permite “facilmente perceber a acentuada importância da educação cívica, da história e geografia nacionais e do ensino e prática da higiene e da cultura física”, marcas do período. Ainda, nesses novos programas, encontram-se orientações sobre o modo de ensinar e sobre a adoção de métodos mais ativos.

Na esteira do escolanovismo, que se experienciava na década de 1920 nos estados federados, Carneiro Leão entendia a criança como centro do processo educacional do ensino primário, como parte ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Outra de suas preocupações era com a política e os políticos. Os anos em que ele esteve à frente da educação no Distrito Federal foram de instabilidade política e econômica e marcados pela rígida forma com que Artur Bernardes governava em sua tentativa de conter os ânimos revolucionários em todo o país. Desde julho de 1922, o país estava em estado de sítio em razão do levante do Forte de Copacabana. Deste fato, é de se considerar que os esforços empreendidos por Carneiro Leão para a reforma do ensino, quando não esbarravam em questões políticas, encontravam a ausência de investimentos financeiros que garantissem o ensino público gratuito, o uso de métodos ativos da educação e a constante formação do corpo docente.

A Diretoria de Instrução Pública encontrava dificuldades para obter audiências com o Conselho Municipal e aprovar o novo código de ensino no Legislativo, necessário à implantação da reforma. Isso resultou em atos normativos dispersos ao longo dos quatro anos de gestão, o que lhe rendeu críticas dos estudiosos e opositores, que condenavam suas práticas administrativas para a implementação das reformas, considerando-as desorganizadas.

A despeito das críticas, a reforma dirigida por Carneiro Leão no Distrito Federal primou pela qualidade do ensino, ampliando a extensão da nova orientação escolanovista e contribuindo para sua generalização. O zelo pela adoção da nova orientação pedagógica e por uma aplicação inteligente e planejada demonstrou que seus intentos e iniciativas não se resumiram a inovações inúteis, excesso de trabalho e mero amor às novidades (Paulilo, 2011, p.59): favoreceram a consolidação dos princípios reformistas e a ampliação da abrangência da Escola Nova no país.

Reforma José Augusto, no Rio Grande do Norte

Empossado como presidente do Rio Grande do Norte para o quadriênio de 1924 a 1927, José Augusto Bezerra de Medeiros⁴⁴ foi o responsável pela reforma da instrução pública nesse

⁴⁴ José Augusto Bezerra de Medeiros nasceu em 22 de setembro de 1884 na cidade de Caicó (RN). Fez o curso primário em Caicó, Natal e Acari; o curso secundário foi concluído em 1900 no Ateneu Norte-Riograndense, em Natal. Formou-se em 1905 pela Faculdade de Direito do Recife (PE). Teve uma vida pública ativa no judiciário, na política e na *intelligentsia*. Destacamos alguns cargos: procurador da República (seção RN); juiz de Direito da Câmara de Caicó (1911); Chefe de Polícia no RN (1912); deputado estadual em RN (1915); deputado federal pelo estado de RN por três legislaturas seguidas, 1915 a 1923, e nos anos de 1935 a 1937; governador do estado do Rio Grande do Norte entre 1924 a 1927; senador por RN entre 1928 e 1930; deputado federal e constituinte de 1946 a 1950. Teve uma vida ligada à educação. Além de capitanear a reforma educacional no estado de RN quando foi

estado. No decorrer de seu governo, foram implantadas mudanças socioeducativas alicerçadas no pressuposto escolanovista de que a reforma da sociedade e do homem seria conduzida pela reforma da educação (Araújo, M. M., 2011). Alinhado às marcas da época, o repertório da pedagogia da Escola Nova era alinhavado aos propósitos cívicos, de forma que a escolarização de crianças e jovens se faria segundo políticas de higiene, saúde, urbanidade e bem-estar social.

Nessas circunstâncias, para o reformador, uma escola moderna era aquela em que coexistiam o conhecimento técnico e científico, a pedagogia da Escola Nova e a cultura do urbano e do político. Para elaborar o programa da reforma, foi constituída uma equipe interdisciplinar, composta pelos diretores do Departamento de Educação, do Departamento de Saúde e o secretário geral do estado. Esses esforços interdisciplinares resultaram em uma política educacional que estruturou ações de saneamento intelectual, moral e físico, dentre as quais listamos: “[...] os serviços de inspeção médico-escolar, a repartição de proteção e assistência à infância, a fiscalização dos prédios escolares e não escolares, as campanhas de educação sanitária no meio urbano e rural e os programas de proteção de higiene e salubridade” (Araújo, M. M., 2011, p.141).

A reforma tornou a educação primária indispensável para a implantação de seus propósitos: ela era o princípio diretor das reformas educacionais nos âmbitos estaduais. A educação primária integral apresentava-se como uma possibilidade para o progresso da inclusão das crianças em idade escolar. Conforme os preceitos da pedagogia da escola nova, ganharam foco a condição da criança na sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem, e a alfabetização. Para José Augusto, a educação primária integral, de base intelectual, moral (laico-liberal), higiênica e física, era o principal veículo renovador de um povo. Sua convicção se materializou na expansão das instituições educacionais no estado – grupos escolares e escolas isoladas. A finalidade era reduzir o número de analfabetos, independentemente da faixa etária, disseminar as conquistas proporcionadas pelo conhecimento técnico e científico e galgar o desenvolvimento e o progresso econômico e social por meio do progresso educacional (Araújo, M. M., 2011).

Numa sociedade em que quase tudo estava a se refazer, a vida escolar e a vida societária se equivaleriam. A escola educaria a criança e o jovem para uma vida produtiva, ativa e unitária que seria constantemente reorganizada, reconstruída – como assim é toda e qualquer sociedade moderna. Essa é a razão por que a reforma educacional obstinou-se por uma escolarização

chefe do executivo, foi professor de História Geral e do Brasil, inspetor Federal junto ao Colégio Abílio no Rio de Janeiro (1907), professor de Geografia (1908) e em 1910, diretor do Ateneu Norte-riograndense, presidente do VIII Congresso Brasileiro de Educação e Presidente da ABE. Faleceu em 1971 (José Augusto Bezerra de Medeiros, 2023).

ampliada para fazer transpor a natureza individual às experiências da sociedade em mudança ambiciosas e até radicais (Araújo, M. M., 2011, p.150-151).

Com base nos estudos de Marta Maria de Araújo (2011), identificamos que foram três os principais focos da reforma: a capacitação de professores segundo preceitos da pedagogia da Escola Nova; revisão dos regimentos internos das escolas graduadas; e difusão da escolarização primária por meio da ampliação do número de salas dos grupos escolares e do número das escolas isoladas (cidades do interior) e ampliação em dobro da quantidade de escolas rudimentares (bairros operários, localidades distantes e sítios), buscando sempre obedecer os parâmetros arquitetônicos, higiênicos, de salubridade e pedagógicos.

Segundo Marta Maria de Araújo (2011), a despeito dos esforços, tal como ocorreu nas demais reformas apresentadas, os resultados não foram suficientes, o que não invalida os avanços. Para a autora, a ampliação do número de escolas e da frequência não respondia à demanda por escolarização, mas cumpre destacar o esforço pela inclusão social e educacional da criança pobre. A extensão da escolarização permitiu a inclusão dos pobres, que seriam conduzidos à instrução, à polidez, à virtuosidade cívica por meio da filiação a valores instituídos, leia-se laicos.

Reforma Lysímaco Costa, no Paraná

A reforma da instrução pública de 1927 no Paraná inaugurou o processo de incorporação do ideário da Escola Nova nesse estado, perdurando de 1920 a 1961 (Miguel, 2011). Para Miguel (2011), o processo teve três fases: a primeira, caracterizada pela reorganização, pela sistematização do que já existia e pela introdução do ideário renovador (1920 a 1938), contou com dois protagonistas: Cesar Prieto Martinez, ex-diretor da Escola Normal de Pirassununga que ocupou o cargo de Inspetor Geral do Ensino do Paraná e Lysímaco Costa⁴⁵. A segunda foi

⁴⁵ Nascido em Curitiba, no ano de 1883, Lysimaco Ferreira da Costa fez o ensino primário na Escola dos Bons Meninos (1893) e o secundário no Ginásio Paranaense. Dedicou-se à vida de professor. Foi professor catedrático de Física e Química do Ginásio Paranaense, então centro da intelectualidade do estado. Em 1914, tornou-se Engenheiro Geógrafo pela Universidade do Paraná. Em 1917, diplomou-se em Engenharia Civil pela mesma universidade. Foi professor catedrático de Química Mineral e Orgânica, Geometria Algébrica e Cálculo Infinitesimal da Universidade do Paraná. Em 1917, foi eleito pela Congregação da referida universidade catedrático de Mineralogia e Geologia do Curso de Engenharia Civil. Em 1918, fundou a Escola Agrônômica do Paraná, sendo nomeado pelo governo do estado seu primeiro diretor. Em 1920, foi nomeado Diretor do Ginásio Paranaense e da Escola Normal, onde lecionou Pedagogia e Psicologia. Em 1923, fundou na Escola Agrônômica o Patronato Agrícola, instituição destinada a dar assistência escolar e profissional aos menores carentes do Paraná. Em 1925, foi nomeado pelo governo para o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública no Paraná. Foi um dos criadores da ABE juntamente com Heitor Lyra da Silva, Everardo Backheuser e Barbosa de Oliveira. Faleceu em 1941 (Abreu, 2007).

a da consolidação desse ideário, por meio da experiência realizada na Escola de Professores de Curitiba, entre 1938 e 1946. A terceira foi a da expansão, que acompanhou o aumento do número de escolas impulsionado pelo desenvolvimento econômico do estado.

Para modernizar a educação paranaense, Martinez, como Inspetor Geral do Ensino do Paraná, orientou-se pela racionalização do trabalho industrial e pela valorização do sujeito enquanto recurso humano necessário para o progresso da nação. Nesse sentido, as modificações implementadas seguiriam a racionalização de recursos e dos meios já existentes. Foram empreendidas reformas no ensino primário (para a alfabetização e a formação inicial dos cidadãos) e na Escola Normal (para formação de professores).

Em relação ao ensino primário, houve a realocação das escolas para os lugares nos quais houvesse demanda e maior número da população escolar. Foi priorizada a alfabetização, destinando-se salas de primeiro ano da escola primária exclusivamente para aqueles que não sabiam ler e escrever. Os programas e os horários de ensino sofreram mudanças e os livros didáticos foram uniformizados (Miguel, 2011).

Outra frente da reforma foi a Escola Normal. Miguel (2011) destaca as principais iniciativas que impulsionaram as modificações na formação de professores do estado: a separação da Escola Normal do Ginásio Paranaense e, principal mudança, a criação do Grupo Anexo à Escola Normal, que funcionou como campo para a prática das normalistas. O marco das mudanças foi simbolizado pela inauguração, em 7 de setembro de 1922, do prédio nominado de Palácio da Instrução, o que demonstrava a nova conotação dada pelo executivo estadual à formação de professores e à formação do povo, conforme os princípios republicanos do progresso e da ordem.

As reformas da Escola Normal foram a tônica da reforma da instrução no Paraná. Lysímaco Costa aprofundou as reformas iniciadas por Martinez. Como diretor da instituição, ele transformou a Escola Normal em Escola Normal Secundária e elaborou as Bases Educativas para Organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná, em 1923. A boa formação dos professores era entendida como a principal condição para se alcançar os objetivos pretendidos com a reforma do estado do Paraná.

Segundo Miguel (2011), dos princípios elementares da reforma paranaense pode ser depreendida a posição do estado em relação à educação:

[...] [o] esforço do governo e das pessoas mais bem posicionadas na sociedade deveria contar com o auxílio dos municípios na conservação dos prédios escolares; a educação popular contribuiria para a diminuição da pobreza revertendo em benefício do Estado e da sociedade; a educação deveria criar nos alunos o hábito do trabalho, devendo a escola não apenas ensinar os alunos

lerem mecanicamente, mas desenvolverem o hábito da leitura sadia, bem como os hábitos morais e mentais. Os trabalhos manuais seriam o meio de desenvolver a disciplina necessária para o trabalho, combatendo o analfabetismo, a indolência do povo [...]; para tanto era necessário formar o bom professor que acompanhasse a disseminação de escolas. No entanto, era preferível que houvesse boas e poucas escolas do que muitas de má qualidade (Miguel, 2011, p.125).

Como se pode notar, a formação de professores e a qualidade do ensino foram as tônicas da reforma; o entendimento era de que delas dependia a máxima eficiência possível da instrução ministrada pelo estado. Miguel (2011) destaca que a reforma paranaense foi levado a termo pela vontade dos professores que a assumiram. Acreditava-se que o papel do professor seria central para a iniciativa reformista do executivo estadual; por meio do trabalho do professor seria garantida a transmissão de uma educação racional às crianças e aos jovens, ou seja, de conhecimentos concretos e úteis para uma vida laboriosa e fecunda (Miguel, 2011).

Como as demais reformas aqui apresentadas, a reforma paranaense primou pelo caráter nacionalista da educação, que também seria tributada ao exercício do magistério e às virtudes dos professores – boa conduta, autodisciplina, respeito às leis, às autoridades e às instituições. As virtudes seriam, nas palavras de Miguel (2011, p.126), “[...] o escudo por meio do qual o professor se defenderia das influências do meio no qual fosse lecionar, transformando-o sem transformar-se”.

Em síntese, a reforma foi centrada na formação de professores, submetida a uma sistemática e racional transformação. O professorado foi compreendido como o mediador da disciplinarização do povo. Enquanto disciplinador, ele deveria ser disciplinado e obediente para seguir as orientações oficiais em matéria de ensino.

Reforma Francisco Campos, em Minas Gerais

A reforma de Minas Gerais foi liderada por Francisco Campos⁴⁶, que, à época, era Secretário do Interior do governo mineiro de Antônio Carlos de Andrada. Compreendendo a

⁴⁶ Francisco Luís da Silva Campos nasceu em Dores do Indaiá em 1891. Ele teve em sua ascendência personalidades da vida pública nacional e mineira. Seu pai foi o magistrado Jacinto Álvares da Silva Campos. Pelo lado paterno, Francisco Campos pertencia à descendência de Joaquina Bernarda da Silva Abreu Castelo Branco, a Joaquina do Pompéu, casada com Inácio Oliveira Campos, neto do bandeirante Antônio Rodrigues Velho, um dos fundadores de Pitangui (MG). Joaquina do Pompéu foi uma conhecida matriarca em Minas Gerais; numerosas famílias dominantes na província/estado pertenceram a sua linhagem. Francisco Campos aprendeu as primeiras letras com sua mãe e, posteriormente, passou dois anos como interno no Instituto de Ciências e Letras de São Paulo. Em seguida, regressou a Dores do Indaiá para estudar português e francês. Kursou o secundário em Sabará e Ouro Preto. Em 1910, matriculou-se na Faculdade Livre de Direito, em Belo Horizonte. Formado em 1914, exerceu a advocacia na capital mineira. Em 1916, candidatou-se a professor de filosofia do direito, economia

publicação de decretos e leis ao longo de 1926 a 1929, ela teve especial importância em nossa pesquisa porque foi a única representante do movimento reformista que incluiu o ensino religioso facultativo, a despeito da expressa proibição no texto constitucional de 1891 e da não aprovação das emendas religiosas na Revisão Constitucional de 1926.

A lei nº 1092 do estado de Minas Gerais, publicada em 12 de outubro de 1929, permitiu a instrução religiosa no horário escolar em estabelecimentos mantidos pelo estado, o que nos remete à análise histórica do movimento que promoveu o estado de Minas Gerais à condição de vanguardista católico na questão educacional.

No período em que Antônio Carlos Ribeiro de Andrada tornou-se Presidente de Minas Gerais (1926-1930), ainda vigorava no país a primeira constituição republicana (1891), segundo a qual o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos seria laico. Contudo, com o apoio do Congresso Catequético, reunido em 1928, em Belo Horizonte, o então Presidente de Minas Gerais assumiu o compromisso do retorno do ensino religioso às escolas públicas (Moura, 2000).

A filiação do então Presidente de Minas Gerais à religião Católica era pública e fundia-se com sua atuação de homem político. Na cerimônia de sua posse, o alto clero católico, representado pelos bispos mineiros, estava presente. Conforme explica João Camillo de Oliveira Tôrres ([1966?]), o discurso de posse de Antônio Carlos não deixou dúvidas sobre seu posicionamento a respeito do ensino religioso facultativo nas escolas do estado:

O ensino religioso nas escolas aí está em plena e majestosa florescência. O Cristo impera nos meios escolares e no coração da infância, e os princípios, à luz dos quais se formou o nosso caráter, continuam a projetar seus fúlgidos clarões na inteligência infantil. Convençamo-nos, senhores, disse o Presidente, de que um povo em o qual falte ou desfaleça o sentimento religioso

política, ciências das finanças e direito romano da Faculdade onde estudou. Obteve o primeiro lugar no concurso, mas não foi nomeado. Em 1918, foi admitido como professor substituto para a cadeira de direito público constitucional. Teve uma vida política longa. Foi eleito deputado estadual em 1919 pelo Partido Republicano Mineiro (PRM). Em 1921, tomou posse como deputado federal. Desde o início de seu mandato investiu contra o Estado liberal e as instituições democrático-liberais. Contrapunha-se à visão de Rousseau sobre os direitos dos cidadãos e do individualismo. Reeleito em 1924, foi defensor intransigente dos governos federais de Epitácio Pessoa (1919-22) e Artur Bernardes (1922-26), da preeminência do Poder Executivo nos marcos das instituições republicanas definidas em 1891 e da ordem estabelecida. Foi inimigo político dos tenentes e dos liberais. Defendeu a reforma constitucional de 1926, a qual fortaleceu os poderes do Executivo federal e do Presidente da República, em detrimento dos outros poderes e dos estados. Francisco Campos via na educação religiosa a matriz fundamental para uma educação moral e, na educação moral e cívica, uma maneira de combater as efervescências sociais, vistas por ele como os males do tenentismo e do liberalismo. Preconizou na reforma de 1926, sem êxito, o reconhecimento da religião católica como a religião do povo brasileiro. Mesmo envolvido com a vida política parlamentar nesse período, não deixou de exercer o magistério: de 1920 a 1921, lecionou filosofia do direito e direito público; em 1924, já deputado federal, assumiu a cátedra de filosofia do direito, exercendo-a ininterruptamente até 1930. Esteve à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública entre 1930 e 1932. Em 1937, tomou posse no Ministério da Justiça do Estado Novo, cargo que ocupou até 1941. Faleceu em 1968, em Belo Horizonte (MG) (Malin, 2023).

é um povo que viverá sem ideal. (Minas Gerais, 1930, p.19 apud Tôrres, [1966?], p.1222).

Azzi (1977, p. 78) apresenta informações a esse respeito:

Deste modo, já a 5 de maio de 1927 o presidente Antônio Carlos, atendendo a pedidos de pais e tutores, oficiava ao reitor do internato do Ginásio Mineiro de Barbacena no sentido de ser facilitado, sem prejuízo das horas destinadas ao ensino ginasial, o ensino e a prática da religião católica, aos alunos cujos pais ou tutores o autorizassem por escrito (Menezes, 1936, p. 127 apud Azzi, 1977, p. 78).

O ensino religioso em Minas Gerais já era uma realidade desde 1920, garantida pela Lei Estadual nº. 800, de 27 de setembro do mesmo ano. Tal lei facultou o ensino da religião para a maioria dos habitantes da localidade, deixando esclarecido que as aulas seriam ministradas fora do horário escolar, em caráter facultativo. Porém, foi com Francisco Campos que o ensino religioso ganhou nova configuração. O Decreto 7.970-A, de 15 de outubro de 1927, regulou e declarou que o ensino da religião católica poderia ser realizado fora das horas dos trabalhos escolares por ministros da mesma crença. Posteriormente, a Lei nº 1092 de Minas Gerais, publicada em 12 de outubro de 1929, permitia a instrução religiosa no horário escolar em estabelecimentos mantidos pelo estado. A legislação educacional estadual da década de 1920 alçou Minas Gerais ao posto de vanguarda católica por ter garantido o retorno da institucionalização do ensino religioso facultativo. Isso não só representou avanços significativos para o projeto de restauração e expansão da Igreja Católica no estado, como também se tornou referência e promoveu influências relacionadas à referida matéria em esfera nacional, o que viria se legitimar em 1931, também com Francisco Campos.

Concomitantemente ao retorno do ensino religioso facultativo nos estabelecimentos de ensino oficiais, a reforma visou a ampliação do acesso à educação, condicionando-a à melhoria da qualidade do ensino, por meio da formação de professores e dos princípios da Escola Nova. Para o governo mineiro, a efetivação das mudanças no campo educacional requeria uma reforma na base da educação – ensino primário – e do que garantiria a solidez dessa base – a escola normal, locus de formação do professorado. Buscou, assim, racionalizar o uso dos poucos recursos financeiros destinados à educação para maximizar a eficiência e o rendimento da educação escolar. Os reformadores mineiros, para atingir seus objetivos, efetivaram mudanças em diferentes frentes: formação de professores; método; currículo; concepção de atividade como trabalho educativo (Biccas, 2011).

O signo do escolanovismo foi estampado na reforma mineira: a criança como sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem. Para o reformador, a criança deveria ser respeitada,

especialmente no desenvolvimento de seus interesses e de sua infância. (Biccas, 2011). O foco da escola deveria ser a criança e, por isso, a escola primária, objeto da remodelação, teria que se libertar da concepção de criança como receptáculo de conhecimento e da ideia de que o ensino podia ser desconectado do espírito infantil. Os principais balizadores teóricos da reforma foram os estadunidenses John Dewey e Kilpatrick e os europeus Decroly e Claparède.

Já no âmbito das iniciativas estruturais, a reforma articulou um conjunto de estratégias para atender seus objetivos de formar professores com base no novo ideário pedagógico. Tais iniciativas foram elencadas por Biccas (2011, p.167): “remodelação da Escola Normal; criação da Escola de Aperfeiçoamento para os professores já formados; criação da Escola de Aplicação; reformulação da *Revista do Ensino*; constituição de bibliotecas”.

Como podemos notar, a estratégia de formação de professores da reforma visava tanto os professores em exercício, quanto a formação inicial. Buscava-se assegurar a elevação do nível intelectual e técnico do professorado mineiro, mas não se excluía a necessidade de uma reforma exclusiva para o ensino normal. O que estava em jogo era o entendimento que a reforma só seria efetivamente implementada se aqueles que exerciam o magistério se apropriassem dos novos princípios e das diretrizes teóricas oficiais julgadas capazes de transformar a escola mineira.

Quanto ao ensino primário, das reformas engendradas a partir de 1926, destacamos dois focos: [1] inserção do ideário escolanovista na organização do referido nível de ensino; [2] organização, normatização e estruturação da instrução primária.

Quanto ao primeiro foco, destacamos as seguintes iniciativas: a) dava-se importância aos métodos de ensino adequados à finalidade educativa da instrução primária; b) procurava-se aplicar a pedagogia e a psicologia educacional no ensino; c) regulamentava-se a seção técnica que deveria estudar e ensaiar os recentes processos de instrução primária introduzidos por Decroly, Plano Dalton, da Escola Livre, da Escola Ativa, etc., sugerindo meios práticos de introduzi-los gradativamente na instrução pública do estado; d) aprovaram-se os programas do ensino primário com sugestões de preparo de lições para adaptação ao método Decroly (Oliveira, 2011).

Quanto ao segundo foco, destacamos: a) obrigatoriedade da frequência escolar, salvo em casos específicos; b) autorização da iniciativa particular para ministrar o ensino primário, sob supervisão do estado; c) definição de que os alunos aprenderiam cuidados de higiene e de que seria garantida a assistência médica e dentária; d) organização do ensino primário em duas categorias: o fundamental e o complementar. O fundamental, obrigatório e laico, era dividido em dois, escolas infantis (curso de três anos) e escolas primárias (curso de quatro anos). O

complementar assumiu caráter técnico-profissional e foi regulamentado por legislação própria, Decreto 8.960 de 31 de janeiro de 1929; e) definição de que a finalidade do ensino primário não era somente a instrução, mas também a educação, compreendida como desenvolvimento físico, mental e moral das crianças; f) criação de escolas primárias e grupos escolares (Oliveira, 2011).

Tal como as demais, a reforma mineira surgiu na esteira da aspirada modernidade e da busca pelo progresso, justificada pela precariedade da instrução no estado. Carregou consigo as marcas do período, pois tornou a educação pública o foco das iniciativas oficiais e definiu que esta seria orientada pelo ideário da Escola Nova e pela relação entre instrução, moral e higiene.

Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco

A reforma de Pernambuco, instituída pelo Ato do governador nº. 1.239, de 27 de dezembro de 1928, figura entre as reformas da década de 1920 com forte cariz renovador escolanovista (Saviani, 2011). A reforma, instituída pelo chefe do executivo estadual, Estácio Coimbra, teve à frente o já renomado educador Carneiro Leão, responsável pela reforma da instrução pública no Distrito Federal em 1922. Essa reforma, segundo o referido reformador, serviria de modelo para as demais iniciativas estaduais.

O texto da reforma contou com 27 títulos, 61 capítulos e 424 artigos direcionados pela finalidade de instituir um rigoroso controle de todos os aspectos que envolviam a educação pernambucana. Com teor moral e cívico, a expectativa declarada no texto era de que o ensino profissionalizante levaria à neutralização da carga nociva e vergonhosa da herança racial miscigenada do estado, segundo o olhar de Carneiro Leão (Araújo, M. C. A., 2011). É marca da reforma a preocupação com o aprimoramento racial, a boa aparência das pessoas, a eugenia e a vitalidade. Entre os elementos que compunham a proposta, nomeamos: a) a racionalidade, traduzida pela forma adotada na organização do aparelho estatal escolar em vista da qualidade; b) o cientificismo do ensino e da atividade escolar; c) os cuidados com a saúde de todos que integravam o aparelho estatal escolar, dentre eles, os alunos; d) o controle exercido em todos os níveis do aparelho escolar (Araújo, M. C. A., 2011).

A qualificação profissional era entendida como o principal suporte para a efetivação da reforma. Segundo Maria Cristina de Albuquerque Araújo (2011), os princípios da qualificação profissional estavam presentes como método nos jardins de infância e nas classes primárias, bem como nas atividades manuais alinhadas aos propósitos de formação de mão de obra qualificada.

Um aspecto coerente com a concepção de Carneiro Leão, mas controverso e criticado pela população local e pelo professorado, foi o convite a educadores paulistas para ocupar cargos centrais na gestão da educação e contribuir para a implementação das mudanças previstas. Com apoio do governador paulista, Julio Prestes, alguns educadores comprometidos com as inovações de cunho escolanovista foram a Recife para auxiliar na implementação da reforma. Dentre eles, José Ribeiro Escolar para o cargo de Diretor Técnico de Educação; sua mulher Philomena Bernardes Escobar para o cargo de Diretora da Escola Técnico-Profissional Feminina; José Scaramelli para cadeira de didática da Escola Normal Oficial de Pernambuco, função acumulada com a de Diretor da Escola de Aplicação; Paschoal Montesano Salgado como Diretor da Escola Técnica-Profissional Masculina; e o maestro Fabiano Losano, que ficou encarregado da educação musical (Araújo, M. C. A., 2011).

Apesar do empenho dos educadores paulistas e dos idealizadores da reforma, foram enfrentadas grandes dificuldades para sua efetivação. De um lado, questões objetivas que envolveram desde a escassez de recursos financeiros até a falta de comprometimento do professorado, justificada pela resistência ao comando da equipe paulista. Do outro, questões relacionadas aos costumes e à resistência conservadora e religiosa da sociedade, da imprensa e do clero católico. O ponto da discórdia foi a condução da disciplina Anatomia e Fisiologias Humanas, que, fiel ao experimentalismo, assumiu caráter pragmático, introduzindo, inclusive, elementos de educação sexual. Segundo Maria Cristina Albuquerque Araújo (2011), questões ligadas à sexualidade era algo tão controvertido na sociedade pernambucana da década de 1920 que chegou a tornar praticamente inviável o êxito da reforma. Relata a autora que, apesar de um tanto profano, a reforma era combatida até em missas dominicais celebradas na matriz da capital: em tom enfático, o padre Montenegro, condenava as ousadas inovações introduzidas por Carneiro Leão na instrução pernambucana (Araújo, M. C. A., 2011).

Diante das resistências da população local e dos acontecimentos de âmbito nacional que levaram à revolução de 1930 e a consequente queda do Governo Coimbra, a Reforma Carneiro Leão teve duração efêmera. No entanto, diversas iniciativas foram efetivadas e, por isso, deixaram frutos que se desenvolveriam em anos posteriores.

Reforma Fernando de Azevedo, no Distrito Federal

O Distrito Federal, no intervalo de seis anos, passou por duas reformas da instrução pública; a de 1928 foi liderada por Fernando de Azevedo⁴⁷. Durante os três anos que esteve à frente da educação no Distrito Federal, com o objetivo de organizar a instrução pública na esteira da pretendida e almejada reforma social do país, ele buscou organizar a escola tanto em princípios e métodos quanto em sua estrutura. Entendia que a modernização educacional exigia tanto a reformulação dos programas de ensino quanto a remodelação de prédios escolares, cabendo ao estado tal tarefa (Câmara, 2011).

Com o projeto, iniciado em 1927 e regulamentado em novembro de 1928, ele procurou tornar a capital federal um centro irradiador do movimento pedagógico escolanovista. Influenciado pelos teóricos da Escola Nova, pensou a escola como uma comunidade moral que contribuiria para a produção de um sistema escolar que correspondesse às novas exigências sociais da modernização. A proposta era deslocar o centro de gravidade do pensamento educacional individualista para uma perspectiva de natureza coletiva.

Com essa intenção o foco da reforma assentou em três princípios essenciais da reorganização da instrução pública, os quais, posteriormente, figurariam no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932: a) escola única, baseada na ideia de escola comum, gratuita e obrigatória; b) escola do trabalho, cujas atividades desenvolvidas deveriam estimular a atividade criativa e a responsabilidade do educando; c) escola da comunidade, cuja finalidade era a preparação o sujeito para a vivência em sociedade (Cunha, 1981). Tais princípios representaram, segundo o reformador, a renovação da escola na perspectiva socializadora.

O projeto de reforma configurou-se como um conjunto normativo e prescritivo de mudanças em matéria de educação. A nova estrutura escolar passou a ser constituída pela rede

⁴⁷ Fernando de Azevedo nasceu em São Gonçalo do Sapucaí, Minas Gerais, em 1894, e faleceu em 1974 em São Paulo. Teve rígida formação católica sob os preceitos jesuítas e, com 8 anos de idade, foi enviado ao Colégio Anchieta no interior do estado do Rio de Janeiro. Após a conclusão do curso ingressou no noviciado mineiro da Companhia de Jesus, onde estudou Filosofia, Literatura grega e latina, análise matemática, poética e eloquência. Abandonou a Companhia de Jesus e mudou-se para Belo Horizonte. Em 1917, mudou-se para São Paulo para estudar Direito na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco. Em 1920, ingressou na Escola Normal da capital paulista como professor de Latim e Literatura. Data da mesma época sua inserção no jornalismo como ensaísta e crítico literário no Correio Paulistano e, posteriormente, no jornal O Estado de São Paulo. Em 1926, foi nomeado pelo Presidente Washington Luiz como Diretor Geral da Instrução Pública no Distrito Federal, assumindo o cargo em 1927, nele permanecendo até 1930. De volta a São Paulo, em 1930, lecionou Sociologia na Escola Normal. Em 1932, foi nomeado Diretor geral da Instrução Pública de São Paulo. No mesmo ano, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, por ele redigido e assinado por uma série de intelectuais, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meireles, Júlio de Mesquita Filho, Hermes Lima, Paschoal Leme, Afrânio Peixoto, Heitor Lira, e outros. Foi professor da Universidade de São Paulo (USP) desde a sua criação em 1934 até a sua aposentadoria, em 1961. Foi o redator do anteprojeto de criação da USP. Foi catedrático do Departamento de Sociologia e Antropologia, responsável pela Cadeira de Sociologia II, tendo como seus assistentes Antonio Candido e Florestan Fernandes. Ainda na USP, dirigiu o Departamento de Educação. Na década de 1960, participou ativamente na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e da Reforma Universitária de 1968 (Siracusa, 2023; Penna, 2010).

de escolas de jardins de infância, pelo ensino primário de cinco anos, o ensino vocacional, o ensino profissional e o curso normal. Com base nos princípios da escola única (para todos) e da escola do trabalho, foi definido o caráter dos programas de ensino, os quais, segundo Câmara (2011), pareciam assentar na formação de hábito sadios e desejados para a integração moral e social da criança.

Em correspondência à atenção dada à formação de professores, esforços não foram poupados na organização de cursos e na constituição de uma biblioteca de natureza didática e pedagógica que contribuíssem para a formação e o exercício do magistério.

Outro aspecto da reforma foi seu vínculo com o ideário da Escola Nova, evidenciado na concepção de professor e nos novos programas de ensino. O professor era visto como fonte única da disciplina e despertador de interesses. Cabia a ele ensinar os conhecimentos e atuar como agente capaz de suscitar nas crianças valores intelectuais e morais úteis. Portanto, ao professor era atribuída a tarefa de estimular, orientar, aconselhar e conduzir o estudante em suas experiências educativas de aprendizagem.

Quanto aos programas de ensino, a tradicional divisão das matérias isoladas foi substituída por sua repartição em complexos de interesse, os quais foram agrupados em três grandes grupos: a natureza; o trabalho e a sociedade. Os planos abrangiam do primeiro ao quinto ano da escola primária, com o predomínio dos trabalhos manuais e do desenho. Conforme as orientações escolanovistas, a escola era concebida com um laboratório de experiências; portanto, as atividades de ensino e de aprendizagem deveriam ser centradas nos princípios da observação e da experimentação. Esses programas de ensino atendiam aos novos fins da educação: transformar a ação educativa no móvel integrador do sujeito ao meio social (Câmara, 2011).

No que tange à escola do trabalho, os programas estavam divididos em dois grupos: as escolas primárias não destinadas à profissionalização e as escolas do trabalho profissional diferenciadas para meninos e meninas. Como se vê, a reforma não descuidou do ensino profissional nas escolas, que passou a ser de quatro anos, dos quais o último ano seria de aperfeiçoamento. Fiel ao pensamento de seu reformador, Fernando de Azevedo (1932), a escola do trabalho combateria um dos males sociais, a ociosidade. Nesse aspecto, a educação atrelada ao trabalho era concebida como um esteio que guiaria e arregimentaria as políticas sociais estatais para a infância e para a população pobre. Com um olhar funcionalista, a finalidade da escola do trabalho era a moralização do indivíduo e sua integração ao meio social por meio do trabalho, o que geraria coesão e sociabilidade. Em correspondência com os novos fins da educação previstos na reforma, “por meio do processo de escolarização da criança esperava-se

suprimir a heterogeneidade, transmitindo as tradições morais e os valores culturais de geração a geração” (Azevedo, 1948, p.190). A escola funcionaria, assim, como um poderoso instrumento de assimilação e de difusão dos valores cívicos da nacionalidade, contribuindo para despertar na criança a consciência nacional, vista como necessária para o crescimento da riqueza material e moral do país (Câmara, 2011).

Reforma Anísio Teixeira, na Bahia

A reforma baiana, de 1924, foi conduzida por Anísio Teixeira⁴⁸, com base Lei 1.846 de agosto de 1925, regulamentada pelo Decreto 4.312 de dezembro de 1925, e compreendeu o período de 1924 a 1928. Considera-se que essa reforma representou o juridicismo das legislações educacionais baseadas na perspectiva da descentralização educacional, com atos normativos demasiadamente prolixos e repleto de minúcias (Rocha, 2011). O analfabetismo, a precariedade das instalações físicas e a higiene escolar apresentavam-se como alguns dos problemas a ser enfrentados pelo estado. Por esta razão, atribuíam-se um caráter prioritário ao ensino primário, defendendo-se também o ensino ativo, no qual a formação da criança decorre de sua vontade, ação e experiência.

Fundamentando-se nos princípios da Escola Nova, Anísio Teixeira deixava clara sua inspiração teórica nos pedagogos europeus, dando destaque a Kerschensteiner, um dos sistematizadores da escola ativa alemã. Com base nos princípios de que a escola devia preparar a criança para ser um adulto, enfatizava-se a formação prática e moral e a instrução profissional, como um meio para desenvolver o caráter prático e moral dessa formação. Nesse sentido, no processo de ensino e aprendizagem, tudo deveria ser transformado em trabalho pessoal, cujas criações materiais representariam as experiências próprias das crianças.

O cumprimento dos princípios da Escola Nova, para Anísio, fazia da escola primária uma instituição educativa ao procurar desenvolver a observação e o

⁴⁸ Anísio Espínola Teixeira nasceu em 1900, em Catité, Bahia. Formou-se em Ciências Jurídicas e Sociais no Rio de Janeiro em 1922. Entre 1924 e 1928, foi Diretor Geral da Instrução na Bahia, sendo responsável pela reforma do ensino naquele estado. Posteriormente, foi para os Estados Unidos, onde estudou na Universidade de Columbia e teve contato com as ideias pedagógicas de John Dewey, que o influenciariam significativamente nos anos posteriores. Em 1931, voltou ao Brasil e passou a trabalhar junto ao recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, na reorganização do ensino secundário. Assumiu a presidência da ABE e foi, junto com Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, um dos mais destacados signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Isso o tornou alvo da forte oposição movida pela intelectualidade e pela hierarquia da Igreja Católica, cujo projeto educacional fundava-se em pressupostos inteiramente diferentes dos seus. Em 1946, tornou-se conselheiro da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura (UNESCO) e morou na Europa. Em 1947, retornou ao Brasil e assumiu a Secretaria de Educação da Bahia. Na década de 1950 dirigiu o INEP. Foi nomeado reitor da Universidade de Brasília (UNB) em 1963, sendo afastado do posto em 1964 pelo Governo Militar. Morreu no Rio de Janeiro em 1971 (Gomes, 2006; Nunes, 2010).

raciocínio da criança, orientando sua formação por meio de trabalhos práticos e manuais e realizando exercício úteis e produtivos para exercitar sua inteligência. Assim, a escola promove o desenvolvimento harmonioso da criança, levando em consideração que esse desenvolvimento deve prender-se às condições do meio (Rocha, 2011, p.77).

O ensino primário foi tratado como a pedra angular da reforma, por ser o nível fundamental da ordem educativa e o mais urgente, já que a educação baiana passara por um longo período de abandono e descaso. Resultado disso, era o elevado número de analfabetos no território baiano. Embora reconhecesse que o analfabetismo estava na ordem do dia, Anísio Teixeira considerava que era um problema educacional que requeria um tratamento mais longo e não imediato. Para o reformador, o foco da reforma não podia se resumir à erradicação do analfabetismo, precisava ser mais amplo e contemplar a educação da população do estado, especialmente a sertaneja. Elevar seu nível moral e intelectual era uma condição para se combater o analfabetismo e se retirar a população e a educação da situação de atraso. Assim, o ensino primário foi colocado como uma prioridade de caráter educativo, e condicionado às questões sociais e geográficas do estado. Seria, portanto, papel da escola

desenvolver a personalidade da criança, sua inteligência, “cultivar sua vontade” e prepará-la para a vida, estimulando o sentimento de coragem, de iniciativa e de independência. Esses elementos são importantes para que a criança desenvolva sua autonomia, sua capacidade de tomar iniciativa perante as situações da vida (Rocha, 2011, p.71).

Na reforma, o ensino primário se tornou obrigatório, gratuito e laico. A obrigatoriedade estava relacionada à frequência escolar de crianças na faixa etária de 7 a 12 anos. O referido nível de ensino estruturou-se em dois cursos, o ensino primário elementar e o ensino primário superior. O ensino elementar era obrigatório, com duração de 4 anos na zona urbana e 3 anos na zona rural. O ensino primário superior era ofertado em 3 anos.

Quanto à laicidade do ensino, a reforma seguiu a tendência da época e a regulação constitucional. Ressalva-se que, em razão da formação intelectual evangelizadora de Anísio Teixeira, no projeto original, Projeto nº169 de 1924, estava prevista a inclusão do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, mas, diante das resistências encontradas na Assembleia Legislativa do estado, o dispositivo foi suprimido (Nagle, 2009; Rocha, 2011). Rocha (2011) esclarece que as propostas católicas foram incluídas na reforma do sistema baiano de instrução em razão do processo de formação jesuítico de Anísio Teixeira, em cujas práticas repercutia o rigor do escolasticismo ultramontano. A resistência e a oposição legislativa vigorosa fundavam-se no argumento de que os artigos religiosos não se acomodavam ao regime constitucional e ao espírito laico republicano.

A atuação política de Anísio Teixeira como Inspetor da Instrução Pública na Bahia foi marcada pela sólida formação católica obtida na Companhia de Jesus. Essa atuação representou o intercâmbio cultural intelectual com John Dewey nos Estados Unidos, nome representativo do pensamento escolanovista norte americano. De acordo com Rocha (2011), Anísio Teixeira, em viagem à Europa em 1927, conheceu colégios católicos que adotavam os norteamentos da Escola Nova e passou a se posicionar contrário ao monopólio do Estado na educação porque considerava que este feria o direito das famílias.

O ideário escolanovista deu base ao currículo e aos programas de ensino da escola primária elementar, aos quais, além da leitura, da escrita e do contar, foram acrescentados estudos de história e geografia, ciência físicas e naturais e suas aplicações às indústrias locais e à agricultura. Previam-se também: desenho, trabalho manual e doméstico, música, educação física e educação cívica. Coube às disciplinas de desenho e trabalho manual e doméstico a função de fortalecer e desenvolver o sentido ativo da educação e fortalecer a iniciativa e a vontade individual (Rocha, 2011).

Na organização e no currículo da escola primária superior, também se percebem os princípios da Escola Nova. Ela foi organizada segundo o sexo, sendo dividida em masculina e feminina, com três anos de duração, com o objetivo de dar continuidade à instrução primária elementar e fornecer uma instrução especial. Esse caráter especial era dado pelas disciplinas de instrução cívica, direito usual, desenho profissional, trabalhos manuais e ensino técnico e profissional, conforme a necessidade da região onde se localizava a escola.

Por fim, destacamos as preocupações em torno da escola normal. Nas condições do professorado das escolas baianas, cuja maioria não possuía diplomação e possuía poucos rudimentos de cultura, a formação de professores se constituiu um desafio. A reforma preconizou o ensino normal com quatro anos de duração, organizado em dois anos iniciais para a formação da cultura geral e propedêutica e em dois anos finais para a cultura profissional. No último ano, o aluno se dedicaria à prática escolar de ensino.

De modo geral, seguindo as proposições da Escola Nova acreditava-se que era possível alcançar a excelência da escola americana conhecida por Anísio Teixeira. Assim, a reforma baiana correspondeu a um arranjo do americanismo educacional adaptado à situação educacional brasileira e à realidade do estado (Rocha, 2011). Com o estado da Bahia ocorreu o mesmo que nos demais entes federados diante da realidade educacional nacional: as reformas inovadoras enfrentaram resistências diversas das forças sociais estabelecidas.

As reformas educacionais empreendidas pelos estados tiveram resultados concretos no que se refere a ampliação dos números de escolas e de instituições públicas. Tais resultados foram expressos em números oficiais, os quais destacamos a seguir.

Tabela 1. Distribuição das escolas de ensino primário na federação em 1931

<i>Unidade política da Federação</i>	<i>Pública</i>	<i>Particulares</i>	<i>Total</i>	<i>% de escolas públicas</i>
<i>Distrito Federal</i>	328	586	914	35,8
<i>Alagoas</i>	377	170	547	68,9
<i>Amazonas</i>	348	93	441	78,9
<i>Baia</i>	1.543	531	2.074	74,3
<i>Ceará</i>	752	133	885	84,9
<i>Espírito Santo</i>	778	68	846	91,9
<i>Goiaz</i>	204	18	222	91,8
<i>Maranhão</i>	403	401	804	50,1
<i>Mato Grosso</i>	186	113	299	62,2
<i>Minas Gerais</i>	2.607	813	3.420	76,2
<i>Pará</i>	593	295	888	66,7
<i>Paraíba</i>	427	113	540	79,0
<i>Paraná</i>	1.143	121	1.264	90,4
<i>Pernambuco</i>	1.469	550	2.019	72,7
<i>Piauí</i>	145	7	152	95,3
<i>Rio de Janeiro</i>	1.536	488	2.024	75,8
<i>Rio Grande do Norte</i>	264	211	475	55,5
<i>Rio Grande do Sul</i>	3.073	1.443	4.516	68,0
<i>Santa Catarina</i>	958	313	1.276	75,3
<i>São Paulo</i>	3.535	1.576	5.111	69,1
<i>Sergipe</i>	315	52	367	85,8
<i>Território do Acre</i>	80	11	91	87,9

Fonte: Araújo e Ribeiro (2020).

Embora os esforços tenham se materializados em escolas e ampliado o acesso à educação, as avaliações não foram positivas e não permitiram conjecturas otimistas, seja pela intelectualidade nacional, seja pelos agentes do Estado. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, elegeu a educação como o problema nacional de maior gravidade. A mensagem presidencial de instalação da Assembleia Nacional Constituinte, em 15 de novembro de 1933, também elencou a educação como um problema nacional que deveria ser sanado, porém, não sem escolas. Investimentos e esforços deveriam ser realizados para alavancar o número de escolas, que em 1931, estava aquém das necessidades do país, segundo a referida mensagem.

No Quadro 10, sintetizamos as principais iniciativas estaduais no campo educacional.

Quadro 10. Sínteses das reformas educacionais nos estados

Reforma e ano de implementação	Estado	Principais iniciativas
Reforma Sampaio Doria (1920)	São Paulo	[1] redução do ensino primário a dois anos, gratuitos e obrigatórios; a criação do ensino médio de dois anos, correspondente aos 3º e 4º anos primários; [2] redução da obrigatoriedade e da gratuidade da frequência escolar primária, a qual passava a ser obrigatória para crianças de 9 e 10 anos de idade; [3] unificação das escolas isoladas ao tipo único de dois anos e redistribuição de professores de 3º e 4º anos, em disponibilidade, para as novas classes alfabetizadoras de 1º e 2º anos; [4] isenção dos pobres das taxas em todos os graus do ensino; [5] criação de duas mil escolas isoladas; [6] garantia da manutenção de escolas primárias de dois anos na zona rural, com o objetivo, dentre outros, de nacionalizar o imigrante.
Reforma Lourenço Filho (1922)	Ceará	[1] universalização da instrução primária, leiga e gratuita; [2] frequência escolar obrigatória para crianças na faixa etária de 7 a 12 anos; [3] contratação de professores do estado por concurso; [4] criação da inspeção médico-escolar; [5] organização da Diretoria de Instrução Pública.
Reforma Carneiro Leão (1922-1926)	Distrito Federal	[1] realização de cursos de formação para o professorado já em atividade, seguindo nova orientação pedagógica; [2] defesa da saúde na escola; [3] generalização da educação física e da prática do desenho e dos trabalhos manuais na escola; [4] reforma dos programas de ensino (do jardim de infância até a formação de professores pela escola normal).
Reforma José Augusto (1924-1927)	Rio Grande do Norte	[1] capacitação de professores segundo preceitos da pedagogia da Escola Nova; [2] revisão dos regimentos internos das escolas graduadas; [3] difusão da escolarização primária;

		[4] ampliação do número de salas dos grupos escolares; [5] ampliação do número das escolas isoladas (cidades do interior); [6] ampliação da quantidade de escolas rudimentares (bairros operários, localidades distantes e sítios)
Reforma Lysímaco Costa (1927)	Paraná	[1] realocação das escolas de ensino primário para os lugares nos quais houvesse demanda, maior número da população escolar; [2] prioridade para a alfabetização, com salas de primeiro ano da escola primária destinadas exclusivamente para aqueles que não sabiam ler e escrever; [3] uniformização dos conteúdos dos livros didáticos; [4] separação da Escola Normal do Ginásio Paranaense; [5] criação do Grupo Anexo à Escola Normal, que funcionou como campo para a prática das normalistas.
Reforma Francisco Campos (1926-1929)	Minas Gerais	[1] instrução religiosa facultativa no horário escolar em estabelecimentos mantidos pelo estado; [2] a inserção do ideário escolanovista na organização do ensino primário; [3] aplicação da pedagogia e da psicologia educacional ao ensino; [4] programas do ensino primário com sugestões para preparo de lições em adaptação ao método Decroly; [5] obrigatoriedade a frequência escolar; [6] autorização à iniciativa particular para ministrar ensino primário, sob supervisão do estado; [7] garantia da assistência médica e dentária aos alunos; [8] organização do ensino primário em duas categorias: o fundamental e o complementar. O fundamental, obrigatório e laico, era dividido em dois, escolas infantis (curso de três anos) e escolas primárias (curso de quatro anos); [9] definição da finalidade do ensino primário: não somente a instrução, mas também a educação, compreendida como desenvolvimento físico, mental e moral das crianças; [10] criação dos grupos escolares.

Reforma Carneiro Leão (1928)	Pernambuco	[1] forte teor moral e cívico; [2] preocupação com o aprimoramento racial; [3] o cientificismo do ensino e da atividade escolar; [4] os cuidados com a saúde de todos os que integravam o aparelho estatal escolar; [5] princípios da qualificação profissional presentes enquanto método nos jardins de infância e nas classes primárias, nas atividades manuais alinhadas aos propósitos de formação de mão de obra qualificada.
Reforma Fernando de Azevedo (1928)	Distrito Federal	[1] reformulação dos programas de ensino, com o predomínio dos trabalhos manuais e do desenho; [2] atividades de ensino e aprendizagem deveriam ser centradas nos princípios da observação e da experimentação; [3] remodelação de prédios destinados à educação escolar; [4] educação gratuita e obrigatória; [5] ensino profissional de 4 anos.
Reforma Anísio Teixeira (1924-1928)	Bahia	[1] ensino primário passaria a ser obrigatório, gratuito e laico; [2] reformulação do currículo e dos programas de ensino da escola primária elementar com base no ideário escolanovista; [3] ensino normal de 4 anos, sendo 2 anos dedicados à formação voltada para a cultura geral e propedêutica e 2 anos finais dedicados à cultura profissional.

Fonte: elaborada pela autora a partir de Miguel, Vital e Araújo (2011).

O que notamos em todos os esforços reformadores nos diferentes estados da Federação foi a legitimação e a consolidação da laicidade do ensino em leis educacionais, o que reafirmava o espírito liberal da Constituição de 1891 e do regime republicano. A força social católica, manifesta na revisão Constitucional de 1926, com a aceitação da maioria absoluta das emendas religiosas pelos parlamentares, não se fez sentir nos estados, com exceção de Minas Gerais, que, instituindo o ensino religioso nas escolas oficiais, tornou-se referência para a legislação nacional de 1931, levada a lume com o reformador Francisco Campos. Como afirma Saviani (2011), foi o retorno do ensino religioso sob as mãos de um escolanovista.

As reformas da instrução pública, portanto, contrapostas ao sentimento que motivou as “emendas religiosas” na Revisão Constitucional de 1926, acirrou o debate e as tensões sociais e políticas entre liberais e católicos, as quais culminaram com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932

A análise do Manifesto dos Pioneiros da Educação como um documento histórico é essencial para a compreensão das concepções ideológicas acerca da educação nova e da educação tradicional que disputavam o cenário político e social nas décadas de 1920 e 1930. O ato de manifestar ideias em documento e publicizar seu conteúdo nos veículos de imprensa⁴⁹ tem a pretensão de ser, para a história, um externalização das insatisfações e do anseio por mudanças na estrutura social de um determinado período.

No campo da educação, esse tipo de documento, que tem marcado os debates, merece ser compreendido por meio da análise conjunta dos contextos histórico, político, econômico, social e cultural, nos quais os grupos manifestam suas ideias. De igual modo, os destinatários da mensagem, dos signatários e os veículos de disseminação da informação a respeito do conteúdo explicitado fazem parte da análise histórica de um manifesto como documento-monumento (Le Goff, 1990).

Nesta tese, considerando o objeto da pesquisa sob a ótica da história da educação, utilizamos os ensinamentos de Jacques Le Goff (1990), segundo o qual, ao escolher um documento, o historiador deve extrair dele o conjunto de dados do passado, analisando a composição social em que foi construído, por ser esse uma resultante da “montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio” (Le Goff, 1990, p. 289).

O documento testemunha no tempo, tal como um monumento, uma realidade histórica, que precisa ser analisada desde as condições iniciais de produção, nas perspectivas econômica, social, jurídica, política, cultural e espiritual, mas sobretudo enquanto instrumento de poder.

Nas décadas de 1920 e 1930, o Brasil experienciou o que alguns historiadores chamaram de “aceleração histórica”, que, de acordo com Araújo (2004, p. 131), foi marcada por

⁴⁹ Segundo Câmara (2003), a pedido de Fernando de Azevedo, cuja pretensão era dar a maior visibilidade possível ao documento, o Manifesto foi publicado no dia 19 de março, simultaneamente nos jornais Diário de Notícias, O Jornal, O Estado de São Paulo e Folha da Manhã.

transformações no cenário político e com manifestações de grupos de intelectuais. Na educação, o espaço foi tomado por aqueles que desejavam a modernidade para o país e viam na educação o caminho para a reconstrução da nação por intermédio da formação integral do sujeito. Desse modo, uma educação moderna e renovada por ideais progressistas, que elegeram a educação escolar como principal mecanismo de solução dos problemas sociais, foi a grande tônica dos debates educacionais nesse período.

Nesse campo de disputa, dois grupos se digladiavam por espaço, o grupo dos católicos e o dos renovadores da educação, no ambicioso projeto de reconstrução da nação, sob o primado da organização da educação escolar.

O grupo dos renovadores, ou escolanovistas, defendiam o projeto da Escola Nova, tendo em vista a nova sociedade que se projetava no início dos anos de 1920. Nesse momento, os entes federados estavam embasados nos ideais de reforma da educação, que, nos EUA, eram pensados por Dewey e, no Brasil, foram fortalecidos, em grande parte, pelas orientações de Anísio Teixeira. Esse período desejava uma teoria pedagógica que formasse o aluno para a sociedade, uma proposta de educação e de pedagogia que formasse o indivíduo para a sociedade que aspirava ser moderna: urbana, industrial e civilizada.

Ressaltamos que a sociedade nesse período era composta, em sua grande maioria, por analfabetos e agrários; logo a grande preocupação era a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho urbano. O Brasil deixou de ser império e escravocrata e entrou em um período de industrialização. Nesse contexto, com o movimento renovador da escola nova, elegia-se a escola pública para a educação com qualidade e para uma formação, tal como se pretendia: ela era entendida como o melhor, senão, o único, meio capaz de conduzir aos resultados de uma sociedade urbana, industrial e moderna. Ressalvamos que, mesmo com a Proclamação da República, o país ainda era, nos anos de 1920, fortemente agrário.

A Revolução de 1930 fortaleceu o ideal de modernidade tão almejado pela sociedade; no entanto, isso não foi realizado pelas vias da democracia liberal e sim por uma “regulação estatal de talhe centralizador e conservador, entrementes, impulsionador do desenvolvimento da indústria, do capitalismo e da ciência” (Araújo, 2004, p. 135).

Ou seja, foi em 1930 que Getúlio Vargas, na estruturação do Estado Nacional, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) e nomeou Francisco Campos para o cargo de Ministro da pasta. Com Vargas, houve um processo de consolidação do Estado Nacional e da industrialização, no qual se atribuía ao Estado a responsabilidade pela educação, diminuindo a ação da Igreja Católica.

Em face da necessidade de leis fundamentais que regulamentassem a educação, Francisco Campos (Ministro da Educação e Saúde Pública) decidiu convocar educadores e intelectuais para pensar um projeto educacional para a nação. Lembremos que, até outubro 1930⁵⁰, ainda estávamos sob a égide da Constituição de 1891, revisada em 1926. Entre 1931 e 1932, Francisco Campos editou uma série de decretos para a reformulação da educação, conhecida como “Reforma Francisco Campos”. No entanto, ele não adentrou no mérito da elaboração de uma norma sobre o ensino primário.

Em 1932, educadores e intelectuais, em prol da educação pública, estatal, gratuita, laica e para todos, elaboraram e apresentaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. A escola pública seria um meio de equalizar a educação para todos, independentemente de classe econômica ou social. Reunidos em torno da Associação Brasileira de Educação (ABE), esses intelectuais lançaram o documento em março de 1932, propugnando pela adoção de um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que tornasse a escola acessível.

O documento continha uma crítica ao estado da educação no país, cuja organização fragmentária e desarticulada constituía um entrave ao próprio desenvolvimento na nação. Chamava-se a atenção para a falta de espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar. Além disso, os pioneiros denunciavam o distanciamento das instituições escolares tradicionais em relação às demandas da sociedade e questionavam:

Por que a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição incrustada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação, educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender seu raio de influência e de ação? (Azevedo, 2010, p. 35).

Com tais argumentos, defendiam a necessidade de uma educação que superasse os interesses de classe e servisse aos indivíduos, que tivesse uma função essencialmente pública, direito de cada indivíduo e obrigação do Estado.

⁵⁰ Vale destacar que até a deposição de Washington Luiz, em 24 de outubro de 1930, estava vigente a Constituição Federal de 1891. Em seguida, de 11 de novembro de 1930, por intermédio do art. 4º do Decreto nº 19.398/1930, até julho de 1934, com a promulgação da Constituição, Getúlio Vargas governou sob decretos. Vejamos: “Art. 4º Continuam em vigor as Constituições Federal e Estaduais, as demais leis e decretos federais, assim como as posturas e deliberações e outros atos municipais, todos; porem, inclusive os próprias constituições, sujeitas às modificações e restrições estabelecidas por esta lei ou por decreto dos atos ulteriores do Governo Provisório ou de seus delegados, na esfera de atribuições de cada um.” (Brasil, 1930)

Os pioneiros afirmavam ainda que “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país” (Azevedo, 2010, p. 33). Ou seja, para que houvesse unidade do plano e nas metas deviam ser considerados os aspectos políticos, sociais e econômicos do contexto brasileiro, deixando de lado ações políticas populistas e compensatórias.

A despeito de ter sido endossado por 26⁵¹ intelectuais reformadores, o Manifesto possui fortes marcas da concepção de educação de Fernando de Azevedo, o responsável pela redação do texto. Apesar da união de forças de seus signatários, não podemos afirmar que havia uma compreensão uniforme do ideário da Escola Nova. De qualquer forma, o fato é que representatividades da educação se uniram para além de suas manifestações pessoais e buscaram uma identidade de grupo, ainda que houvesse alguns pontos distintos nas produções individuais desses intelectuais. As perspectivas econômica, social, jurídica e cultural das décadas de 1920 e 1930 centralizavam o debate educacional na esfera política, e talvez tenha sido esse o único elo entre os signatários do Manifesto.

Os signatários do documento designavam-se como pioneiros, mas, em verdade, assumiram o papel de denunciadores de uma prática educacional velha; para além de uma escola nova, pretendiam uma educação nova.

Na proposta de analisar o momento histórico e o documento pela crítica dos especialistas, Warde (2014) destaca a importância de conhecermos os destinatários da mensagem, pois entende que “Fernando de Azevedo dirigia-se ao povo e ao governo como se fosse porta-voz de uma nação inexistente, cujo futuro era de todo incerto” (Ward, 2014, p. 232). O próprio título do documento “*A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo: Manifesto dos pioneiros da educação nova*” sugere a necessidade de reconstrução da nação, e, portanto, de um povo, de um plano educacional.

Para Cury (2014, p.115), que analisa o título original do documento redigido por Fernando de Azevedo, o campo era de disputa entre interlocutores abertos, “povo e Governo” e ocultos. Pelo menos três grupos de interlocutores ocultos estavam sendo combatidos no documento e um, em convergência, era fonte de inspiração: 1) os que defendiam o bacharelismo

⁵¹ São 26 os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. De Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Roquette-Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casasanta C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekund de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

característico da educação na Velha República; 2) o Estado Liberal que, desde os anos de 1889, comandado por oligarquias tradicionais, fomentou a exclusão no âmbito educacional, embora, ao mesmo tempo, o documento tecesse intenções de diálogo com Getúlio Vargas; 3) a Igreja Católica, tradicionalmente detentora de um projeto autoritário e reacionário de reconstrução do Estado e da sociedade; 4) e, em convergência, a nação norte-americana como uma referência de modernidade e progresso, especificamente, as concepções de educação e de escola democrática defendidas pela corrente deweyana.

Como já sinalizamos nas linhas iniciais deste subitem, analisar o Manifesto dos Pioneiros de 1932 como monumento documento, conforme a concepção do historiador Jacques Le Goff, exige do pesquisador a adoção de mais de uma crítica histórica, uma vez que o documento, como produto de um centro de poder, “é o testemunho de um poder polivalente e, ao mesmo tempo, cria-o” (Le Goff, 1990, p. 289). Seguindo essa perspectiva metodológica, Xavier (2004) afirma que o Manifesto é uma estratégia de poder, cuja pretensão seria, entre outras, reafirmar princípios e estabelecer alianças políticas entre o grupo de intelectuais reformadores. Portanto, além de um protesto de indignações, o Manifesto é também uma expressão política na disputa pela hegemonia no campo educacional.

No último mês de 1932, subsequente ao do Manifesto, promoveu-se a V Conferência Nacional de Educação, organizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE), que objetivava responder ao seguinte questionamento: “Quais as atribuições respectivas dos governos federal, estaduais e municipais, relativamente à educação?”. O resultado dessa conferência culminou na elaboração de um anteprojeto para a Constituição Brasileira de 1934, no qual se tratava do tema da educação.

O Manifesto, portanto, teve grande repercussão e motivou uma campanha que resultou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934. Conforme o Art. 150, compete à União:

a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País (Brasil, 1934).

Ressaltamos que todas as constituições posteriores, com exceção da Carta de 1937, incorporaram, implícita ou explicitamente, a ideia de um Plano Nacional de Educação⁵². Havia,

⁵² O Plano Nacional de Educação foi instituído por lei em 9 de janeiro de 2001 – a Lei nº 10.172, que vigorou de 2001 a 2010. A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – o segundo PNE aprovado por lei.

subjacente, o consenso de que o plano devia ser fixado por lei. A ideia prosperou e nunca foi inteiramente abandonada. O art. 152 estabelecia que o Conselho Nacional de Educação deveria elaborar o Plano Nacional de Educação para aprovação do Poder Legislativo.

A pesquisa educacional tem se debruçado para investigar o legado do Manifesto na história do campo e muitos pesquisadores falam da memória, da simbologia, do instrumento de poder, e até mesmo de um golpe advindo daqueles signatários que se alinhavam ao governo de Vargas. O Manifesto, enquanto documento, pode ser visto por todas essas lentes, mas é também uma expressão da composição heterogênea do grupo que o endossou, por certo não na integralidade do conteúdo expresso por seu redator, mas em defesa da escola pública, laica e gratuita.

Nas conjunturas sociais de sua época, o Manifesto de 1932 foi instrumento de política silenciado por ela própria, pois a disputa ideológica entre reformistas e liberais foi sufocada com o advento do Estado Novo (1937-1945) de Getúlio. Podemos considerar que o golpe político de Vargas em 1937 esvaziou as conquistas da Constituição democrática de 1934, além de ter polarizado, com mais ênfase, o debate educacional entre escolonovistas e Igreja Católica. Essa polarização se estendeu por longos anos em torno da edição da Plano Nacional de Educação.

Tendo analisado as posições dos principais grupos que rivalizavam por hegemonia no campo educacional, passaremos a mostrar que a mais alta representatividade católica no Brasil utilizou de forma organizada seu projeto de recatolização, nas décadas de 1920 e 1930, para a materialização de sua ideologia no aparelho estatal. Pretendemos aqui indicar as bandeiras educacionais católicas sobre liberdade de ensino e seus fundamentos, publicados pela revista *A Ordem*, cujas ideias eram fortalecidas pelo Centro Dom Vidal e pela Liga Eleitoral Católica, e problematizar o alcance da atuação da Igreja Católica no processo formativo da sociedade.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO CATÓLICA NAS DÉCADAS DE 1920 E 1930

Pretendemos, neste terceiro capítulo, analisar a visão católica para a educação na Primeira República, dando especial atenção à cronologia dos principais eventos e documentos pontifícios que sumariaram o ultramontanismo no Brasil e fortificaram as concepções de Igreja indicadas pelos modelos eclesiológicos em termos históricos - a Cristandade e a Sociedade Perfeita. A fusão dessas concepções, à moda brasileira, da metade do século XIX até a década de 1930 do século XX, “fez circular através de seu complexo institucional” (Araújo, 2010, p. 98), a ideologia da ordem e da autoridade⁵³ em vias de moralizar e educar a sociedade com base nos princípios católicos.

No movimento da análise, cujo foco é o pensamento educacional católico sobre a liberdade de ensino e seus fundamentos, abordamos a emblemática Carta Pastoral de Dom Sebastião Leme de 1916, bem como o posicionamento expresso pelos católicos na revista *A Ordem* e no Centro Dom Vital. Propomos uma exposição que permita a compreensão de que, na figura de Dom Leme, a altivez da Igreja Católica no campo educacional expressou-se como uma reação aos avanços da onda laicizante no interior do Estado (Cunha, 2017).

De acordo com Lustosa (1977), Alceu Amoroso Lima analisou a década de 1920 em quatro níveis de reformulação: 1. Político, em decorrência dos movimentos tenentistas nos estados, que conduziu o Presidente Artur Bernardes a governar com autoritarismo sob sucessivas decretações de estado de sítio; 2. literário, com a semana da Arte Moderna em 1922, em São Paulo, que representou o movimento modernista e “o maior amadurecimento crítico da elite cultural do Brasil” (Cunha, 1981, p. 52); 3. social, com a fundação do Partido Comunista em 1922; e 4. espiritual, com a fundação da revista *A Ordem* e do Centro Dom Vital, em 1921 e 1922, respectivamente.

⁵³ Sobre a doutrina da autoridade católica, consultar a Carta Encíclica *Dia Ilud*- Acerca da autoridade política, Leão XIII, de 29 de junho de 1881. Nela, a Igreja Católica defendeu a autoridade divina, no qual “os governados devem obedecer aos governantes como o próprio Deus, não por medo do castigo, mas por respeito à majestade, não por sentimento de servidão, mas por dever de consciência. Portanto, a autoridade permanecerá em seu verdadeiro lugar com muito mais firmeza” (Leão XIII, 1881). Ainda sobre o princípio da autoridade, Alceu Amoroso Lima esclarecia que “Confundir, pois, autoridade religiosa com autoridade política é o equívoco, se não a má-fé, que está na base desse autoritarismo, que tem desfigurado a doutrina católica da autoridade e levado tantos católicos a defender, quase como matéria de fé, a superioridade da autoridade sobre a liberdade” (Lima, 1999, p. 305).

Reforçando esse posicionamento, Dias (1996) entende que o ano de 1922 foi palco de três dessas revoluções: a revolução política, com o início do movimento tenentista; a revolução literária, por meio da intelectualidade que se expressou na Semana da Arte Moderna; a revolução espiritual, desencadeada pelo Centro Dom Vital. Nessas frentes revolucionárias, no ano de 1922, eclodiram nomes que marcaram a história política do período. Destacamos, na política, Artur Bernardes, Miguel Costa e Luís Carlos Prestes, na literária, Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Graça Aranha, e, no espiritual, Dom Sebastião Leme, Jackson de Figueiredo e Tristão de Athayde.

Dos mencionados níveis de reforma, iremos analisar o que Alceu Amoroso Lima chamou de reforma espiritual, na perspectiva político-educacional dos organismos sociais que a compõem. Sem nos distanciarmos do objeto da pesquisa, temos que a política educacional católica não representava uma limitação à liberdade de ensino, pois isso dificultaria a expansão das escolas católicas privadas e a opção das famílias pelo tipo de escola de sua preferência.

Retomemos a concepção de organização da sociedade civil de Gramsci (2007), pois ele corrobora a compreensão do complexo institucional⁵⁴ externo da Igreja Católica. Compreender as bases estruturantes externas da Igreja Católica, permite-nos também compreender que a reforma espiritual do catolicismo na sociedade brasileira no contexto do Estado deu-se concomitantemente ao processo de expansão da Igreja nas três primeiras décadas do século XX. Para a mencionada reforma espiritual, o episcopado nacional, na figura do arcebispo do Rio de Janeiro, Dom Sebastião Leme, contou com a organização do laicato e com lideranças leigas, como Jackson de Figueiredo e Alceu Amoroso Lima.

A participação do laicato católico no apostolado hierárquico ao lado de leigos com atuação na esfera social constituiu a Ação Católica no Brasil. A oficialização do movimento da Ação Católica ocorreu apenas em 1935, sob a coordenação de Dom Sebastião Leme. No entanto, a missão sacerdotal de levantar um exército de Deus foi confiada pela Igreja Católica ao grupo de liderança que se lançava em 1916 com a Carta Pastoral de Dom Sebastião Leme. Logo após, ele foi nomeado Cardeal pelo Rio de Janeiro.

Neste sentido, Velloso (1978) esclarece que a Carta Pastoral de 1916 pode ser considerada o marco inicial da reação católica no Brasil:

⁵⁴ Sergio Miceli entende que a organização externa da Igreja Católica da década de 1920 em diante, foi responsável por colocar em prática sua estratégia para permear o cenário político “através da criação de uma rede de instituições paralelas à hierarquia eclesiástica e geridas por intelectuais leigos” (1979, p. 51). Mencionadas instituições paralelas vão se concentrar em torno da Coligação Católica Brasileira nos anos de 1932, composta por instituições e organizações católicas em defesa dos operários, do ensino, da imprensa, e de outras frentes.

A reação católica, direcionada pela cúpula eclesiástica, tem início em 1916 com a publicação da carta pastoral de D. Sebastião Leme, nomeado arcebispo metropolitano de Olinda e Recife. A sua carta pastoral de saudação à diocese constitui uma denúncia veemente do estado de letargia em que se encontrava o catolicismo e um apelo à sistematização das forças dispersas, sob o comando da hierarquia eclesiástica. A estratégia de ação da Igreja - baseada na ordem, autoridade e contra-revolução - não vai de encontro aos interesses do Estado; pelo contrário, efetiva a coalização de suas forças (Velloso, 1978, p. 121).

A simples indicação dos documentos eclesiásticos produzidos entre os anos de 1920 e 1930 não seria suficiente para revelar o pensamento católico acerca da educação e dos males da sociedade moderna. Por isso, abordamos no corpo do texto algumas encíclicas que mostram a expressão católica no campo educacional em outros períodos. Uma breve digressão para documentos oficiais da Igreja do século XIX permite compreender que a preocupação diante do novo mundo, moderno e secular, abrangia questões educacionais: a formação dos professores (responsáveis por parte da composição da consciência dos alunos); o conteúdo dos livros e a ênfase no ensino religioso enquanto solução.

Em *Motu Proprio Sacrorum Antistitum*, do Sumo Pontífice São Pio X, de 1º de dezembro de 1910, sobre o perigo das filosofias seculares para a formação de professores, constam algumas normas para repelir o perigo do modernismo. Por exemplo, a formação em filosofia escolástica e em teologia, desligada dos assédios do mundo moderno, seria o filtro necessário para que os professores “que foram infundidos com o modernismo de alguma forma fossem excluídos da tarefa de governar e ensinar” (Pio X, 1910).

A perseguição da Igreja ao pensamento modernista alcançou livros escritos de diversas naturezas, os quais “não são permitidos nem a adolescentes de seminários nem a estudantes de universidades” (Pio X, 1910). Entre a fé e a ciência, a Igreja Católica pedia que, para a formação do povo, fossem admitidas as evidências externas da revelação com assentimento do intelecto, pois “as palavras, atestadas e reveladas, são verdadeiras, por causa da suprema autoridade de Deus” (Pio X, 1910).

Para uma compreensão adequada do tema, também merecem destaque duas encíclicas: a do Papa Bento XV, de 30 de novembro de 1919, Carta Apostólica *Maximum Illud*, sobre a atividade desenvolvida pelos missionários no mundo, voltada para a formação, a promoção e o desenvolvimento das Missões no meio dos povos; a do Papa Pio X, de 8 de setembro de 1907, Carta Encíclica *Pascendi Dominici Gregis*, sobre as doutrinas modernistas, a qual determinava que cada diocese instituísse um Conselho de Vigilância para que “investiguem com cuidado os vestígios do modernismo, tanto nos livros como no magistério, e com prudência, rapidez e

eficácia providenciem quando houver mister pela preservação do clero e da mocidade” (Pio X, 1907).

No entanto, é na Carta Encíclica *Divini Illius Magistri*, acerca da educação cristã da juventude, do Papa Pio XI, de 31 de dezembro de 1929, que se encontram os elementos para a melhor compreensão do pensamento educacional católico no século XX. Pio XI (mandato papal de 06 de fevereiro de 1922 até 10 de fevereiro de 1939), centrou sua atuação na força da Ação Católica e “lançou as bases para um futuro baseado na liberdade e na democracia” (Zagheni, 1999, p. 19).

A Encíclica *Divini Illius Magistri* de 1929 chancelou a ação de renovação espiritual liderada por Dom Sebastião Leme desde a emblemática Carta Pastoral de 1916. Nela constam claros direcionamentos sobre a necessidade do ensino religioso e da retomada da centralidade da Igreja Católica na sociedade, além do clamor por uma sociedade católica ativa, menos apática e com conhecimentos dos dogmas católicos.

A mencionada encíclica de Pio XI foi recebida no Brasil em meio à efervescência do pensamento escolanovista, época em que já se implementavam as principais reformas educacionais estaduais, como vimos anteriormente. A renovação educacional pela teoria educacional e pedagógica da Escola Nova, de origem europeia e com proeminência nos Estados Unidos no século XIX e início do século XX, implementada no Brasil nas décadas de 1920 e 1930, ensejaram um posicionamento da Igreja Católica acerca da educação.

Nesse sentido, a Encíclica, *Divini Illius Magistri*, é a mais famosa e contundente manifestação católica acerca dos direitos da Igreja sobre a educação e juventude, além de ser um estatuto da hegemonia católica no campo educacional, além de coroar os movimentos de cruzada do clero importado da Europa para reeducar a nação brasileira, projetado pelo ultramontanismo.

O cenário de disputas no Brasil nas décadas de 1920 e 1930 entre renovadores espirituais católicos e renovadores escolanovistas está expresso em dois documentos: “enquanto os católicos para atacar os pioneiros valiam-se de uma Encíclica feita para a Itália, os pioneiros, para atacar os católicos, valiam-se de argumentos tomados aos escritos dos teóricos estrangeiros da Escola Nova” (Cunha, 1981, p. 90). Com a centralidade do debate em torno do ensino leigo ou ensino religioso e do direito da Igreja e dos pais sobre a educação dos filhos, outras questões, como o enfrentamento do analfabetismo, o financiamento da educação e a finalidade educacional no projeto formativo da personalidade humana, parecem ter sido relegadas.

Acompanhamos a seguir a ideologia educacional católica no período de 1920 e 1930 em sua relação com os acontecimentos históricos: a) a publicação da Carta Pastoral de Dom

Sebastião Leme em 1916; b) a fundação da revista *A Ordem* 1921; c) a instituição do Centro Dom Vital 1922.

Carta Pastoral de Dom Sebastião Leme (1916)

Dom Sebastião Leme da Silveira Cintra representou a organização e a estruturação da Igreja Católica no Brasil nas primeiras décadas do século XX. De seu poder de liderança e de vida dedicada a reformar as bases da ação cristianizadora do catolicismo decorreu a força da mobilização católica na época. Ele foi seminarista no estado de São Paulo e, por esse caminho, conheceu o bispo da diocese paulista Dom Joaquim Arcoverde de Albuquerque Cavalcanti, que veio a se tornar o primeiro Cardeal da América Latina.

Esse Cardeal foi aliado e interventor na vida sacerdotal de Dom Sebastião Leme, que, em 1911, logo depois de terminar os estudos no seminário, foi designado seu bispo auxiliar no Rio de Janeiro. Cinco anos mais tarde, foi designado bispo de Olinda, por onde já haviam passado legitimados representantes católicos e combatentes das ameaças à doutrina católica: o próprio Dom Joaquim Arcoverde e Dom Vital de Oliveira.

Em 1916, já como bispo de Olinda, refletindo sobre a necessidade de organização e de instrução das forças católicas, ele escreveu a Carta Pastoral considerada um marco da mobilização dos católicos naquele período de crescimento do sentimento republicano no povo brasileiro.

Dirigida aos diocesanos da Arquidiocese de Olinda, essa mensagem epistolar foi como a de um pastor que clama a seu rebanho por uma ação, um movimento único e harmonioso. Ao considerar que a maioria absoluta da nação era católica, o bispo não admitia o catolicismo de aparência. De acordo com Cunha (1981), os católicos, incitados por "D. Sebastião Leme, em sua Carta Pastoral de 1916, iniciam uma luta, que duraria vários anos, com o objetivo de dar aos católicos um poder político à altura de sua expressão numérica, porque eles eram a maioria no Brasil" (Cunha, 1981, p. 53).

Em sua saudação aos diocesanos, Dom Leme se posicionou contra o ensino leigo e requereu o ensino religioso facultativo como uma questão de justiça. Villaça (1975), ao descrever Dom Sebastião Leme, destaca que o conhecimento, como fundamento da fé, foi sua marca, além da "insistência na educação religiosa, como um antídoto indispensável e urgentíssimo à nossa ignorância" (Villaça, 1975, p. 84).

A inércia dos católicos diante das leis republicanas, que na história do Brasil expressaram com maior rigor técnico a laicidade do Estado, ensejaria uma reação dos católicos,

de cunho intelectual, argumentativa e formativa do povo. Por essa razão, na Carta Pastoral de 1916, "aparece a grande contribuição para sacudir o 'catolicismo dorminhoco'; começa, então, a arrancada para a arregimentação dos católicos brasileiros" (Nagle, 2009, p. 73). O plano de ação nela apresentado continha os métodos para se vencer a inércia da nação católica, os quais passavam pela pregação e pela leitura para a geração que o lia e pelo catecismo e ensino religioso no lar e nas escolas, para as futuras gerações.

Na Carta Pastoral de 1916, os fiéis foram orientados acerca do necessário sentimento religioso que deveria acompanhar os católicos, acrescido do conhecimento da religião. Para a instrução das crianças, a ciência da religião foi considerada a única capaz de revelar ao homem sua missão e de moralizar a sociedade.

Em defesa ao ensino religioso, Dom Sebastião Leme afirmou que a justiça foi faltosa com os católicos na adoção do ensino leigo pelo Estado, pois retirou do poder familiar o exercício do Direito Natural. Este consistia na garantia da propagação da espécie decorrente da união matrimonial. De tal passo,

por Direito Natural são indiscutíveis os direitos e deveres paternos sobre a educação da prole. Ora, a escola faz parte da educação. Sobre ela, por conseguinte, são incontestáveis os direitos dos pais. É o que proclamam as leis supremas do Direito Natural, cujos postulados o Estado rasga, toda vez que impõe um ensino leito ou irreligioso, contra a consciência e a vontade dos pais (Leme, 2019, p.120).

A Carta adentrou temas relacionados à garantia dos direitos individuais de liberdade. A defesa do ensino da religião em escolas oficiais, públicas ou particulares, aprofundou-se nas teses contra o monopólio estatal da educação, o financiamento e a distinção entre ensino neutro e leigo. Entendia Dom Sebastião Leme que o ensino leigo "incidiria em tirânica usurpação" (Leme, 2019, p.120) da educação pelo Estado. O monopólio da educação pelo Estado além de esbarrar no direito natural, também afrontava a liberdade de consciência e de crença.

Ademais, o direito educacional era exercido pelo governo por delegação das famílias, custeado, inclusive, pelos recursos dos impostos pagos por famílias católicas. O Bispo considerava inadmissível que, "em pleno regime de liberdade e hiperliberdade, como apregoam que é o nosso, obrigados sejam os pais católicos a contribuir com impostos sem fim, para que aos seus filhos se distribua um ensino que eles detestam" (Leme, 2019, p.120). Assim, aconselhou seus fiéis: "Envide-se todo esforço para que, na subvenção das nossas escolas, nos restitua o Governo uma cota mínima da contribuição com que os católicos entram para o serviço público, do qual faz parte a instrução" (Leme, 2019, p.126).

Acresceu Dom Sebastião Leme que o ensino leigo era contrário à religião e, portanto, antirreligioso; não era admissível a expressão *ensino neutro*, haja vista que, para a educação humana, seria imprescindível a educação religiosa. A educação leiga no Brasil era fruto da separação entre o Estado e a Igreja no advento da República, foi uma imposição que contrariou a grande maioria do país. A determinação do ensino leigo, além de contrariar uma nação católica, feria os direitos de liberdade e de guarda natural dos pais na orientação para a independência espiritual dos filhos.

A incongruência entre os princípios liberais e o ensino leigo, na visão católica, foi apresentada por Dom Sebastião Leme que exigiu dos governantes a garantia do espírito liberal na Lei Constitucional, de modo que ao menos o ensino religioso facultativo fosse reconhecido como justiça aos católicos. O Bispo de Olinda, atento às realidades socioeconômicas e culturais decorrentes da industrialização, da abolição da escravidão e da migração do homem aos centros urbanos, atribuiu à educação religiosa como supremo remédio para a época, a ser ministrada em todas as camadas sociais do país

Em 1921, Dom Sebastião Leme voltou ao Rio de Janeiro como Arcebispo-Coadjutor, em razão do agravamento do quadro de saúde do Cardeal Joaquim Arcoverde, sendo considerado seu digno sucessor no arcebispado do Rio de Janeiro e tendo seu nome ligado a grandiosas iniciativas. Por tais razões, “foi eleito segundo representante da América Latina no Sacro Colégio, no consistório de 30 de junho de 1930, recebendo chapéu cardinalício três dias depois, a 3 de julho” (Barbosa, 1945, p.209).

No âmbito social, foi a partir da década de 1920, com a chegada de Dom Sebastião Leme ao Rio de Janeiro, que a Ação Católica assume estrutura externa, ou extramuros, e uma série de festividades católicas, Congressos Eucarísticos e celebrações à Nossa Senhora ganham relevância na capital nacional, com destaque à promessa de inauguração da imagem de Cristo no Corcovado no Rio de Janeiro, inaugurado em 12 de outubro de 1931.

Atenta às mudanças pelas quais a sociedade passava e à força política que as ideologias seculares tomaram no cenário legislativo e governamental, a Igreja Católica no Brasil fundou em 1921 a revista *A Ordem* e, em 1922, o Centro Dom Vital, ambos sob a direção de Jackson de Figueiredo. Esse empreendimento marcou o “retorno organizado da Igreja Católica” (Cury, 2003, p.15) nos debates acerca das questões sociais candentes e na prática política. Entretanto, esse envolvimento político com as questões sociais não se deu de forma direta, político partidária (tentativa frustrada), mas por meio da mobilização e da articulação de grupos de pressão oriundos do complexo institucional e de redes de organização interna da própria Igreja.

Revista A Ordem

No período histórico que privilegiamos neste capítulo, de 1920 a 1932, o intelectual brasileiro que não chancelasse suas ideias por meio de vínculo com grupos de pensamento ou de militância e não as tornasse públicas na imprensa, passaria despercebido socialmente. Nessa perspectiva, a revista *A Ordem* foi fundamental para compreender os posicionamentos político-ideológicos dos intelectuais católicos e o contexto de sua produção intelectual. De um lado, eles tinham o propósito de difundir seu programa político-religioso, de viés nacionalista e autoritário; de outro, buscavam mobilizar as massas e retomar o número de fiéis que estava em declínio no Brasil desde o século XIX, em razão do fim do regime do Padroado e do frágil vínculo que o Império tinha com o Vaticano, acrescido do fato de que o “número de padres e freiras havia diminuído depois de 1855, quando o Estado proibiu novas admissões às ordens religiosas” (Mainwaring, 2004, p.42).

Sobre os propósitos dessa revista, podemos sintetizar que seu fim foi a disputa pela hegemonia, como qualquer órgão de opinião pública no capitalismo avançado. A imprensa de modo geral, seja jornal, seja revista periódica, compõe o que Gramsci (2006) denominou de sociedade civil e se liga a algum organismo unitário de cultura de algum grupo (ou classe) social. Assumimos aqui a compreensão de que intelectuais não escrevem por deleite e exclusivamente sobre assuntos de sua predileção e concordamos com a afirmação de Goldmann (1972) de que a libido não é o móvel propulsor do agente da cultura. Antes, ele é orientado por questões sociais que mobilizam sua capacidade criadora. Os elementos da cultura sempre se relacionam com o contexto no qual são produzidos. Suas finalidades estão intimamente relacionadas com a intencionalidade exercida pelo intelectual, a qual é eminentemente política: impactar, educar e orientar a opinião pública.

Nessa perspectiva, ao lado da educação e da religião, a imprensa é utilizada para educar o consenso e pautar o modo de pensar e agir na sociedade capitalista, por isso, seu fim é político. *A Ordem*, como destaca Mainwaring (2004), assumiu função educativa e política, pois tinha a finalidade de orientar a opinião pública, forjando a consciências de seus leitores segundo a orientação teórico-doutrinária do organismo unitário da cultura ao qual respondia, qual seja, o Centro Dom Vital, em última instância, a Santa Sé.

Para atingir tal finalidade, segundo Gramsci (2006), as revistas precisam se organizar enquanto meio difusor de uma visão de mundo unitária, portanto, devem ter uma redação disciplinada que produza um trabalho editorial intelectualmente homogêneo e orgânico. Não cabe neste tipo de imprensa a variedade de formas de pensamento, o conflito de ideias e debates

em torno das temáticas. A redação coerentemente orgânica deve impedir os conflitos e as contradições de ideias sobre temas que pautam as publicações, que geralmente são sobre questões candentes do contexto.

O objetivo é potencializar sua finalidade formativa e diretiva e se tornar mais ativa política e intelectualmente. O que mais importa nesse processo é satisfazer as exigências e os interesses do público que busca se informar e se orientar pela revista, enfim, “[...] elaborar, fazer pensar concretamente, transformar, homogeneizar, de acordo com um processo de desenvolvimento orgânico que conduza do simples senso comum ao pensamento coerente e sistemático” (Gramsci, 2006, p.201). Por isso, consideramos possível neste trabalho de pesquisa buscar e encontrar a unidade de pensamento e posicionamento acerca dos temas educacionais em *A Ordem*, apesar da diversidade de formas de se apresentar as ideias, da variedade do estilo e das personalidades que para ela contribuíram.

A revista *A Ordem*, fonte de nossa pesquisa, enquadra-se na condição exposta por Gramsci. Fundada pelo intelectual católico Jackson de Figueiredo em 1921, constituiu-se como obra do projeto de recatolicização nas décadas de 1920 e 1930. Além disso, assumiu o papel de veículo disseminador da produção intelectual produzida pelo Centro Dom Vital, instituição de referência da Igreja Católica no Brasil, que tinha entre suas finalidades “organizar uma Confederação da Imprensa Católica, com o objetivo de articulá-la nacionalmente e manter a unidade de ação e de doutrina” (Dias, 1996, p. 93).

A mencionada revista não possuiu fluxo regular de reprodução: de edições mensais de 1921 a 1928, passou a edições trimestrais nos anos de 1929 e 1930. Diante da necessidade de aumentar as vendas, a nova tentativa da revista a partir de 1931 foi a retomada das edições mensais, com redução do valor de venda e com diminuição do número de páginas. *A Ordem* representou um verdadeiro campo de divulgação da doutrina católica, sendo extinta em 1990 quando a periodização das publicações se tornou irregular. As temáticas abordadas foram diversas, concentrando-se no repúdio ao comunismo, ao racionalismo, ao positivismo, ao divórcio, na crítica ao posicionamento dos intelectuais escolanovistas e à tendência científica da educação dissociada da vertente espiritual. A imprensa católica apresentava-se como um veículo moderno de restauração dos princípios cristãos e de mobilização da elite intelectual e cultural alinhada à fé católica.

Neste sentido, *A Ordem* foi uma convocação aos católicos para a preservação da ordem, contra os movimentos revolucionários que eclodiam na década de 1920. Segundo Azzi (1977, p. 66), a palavra ordem evoca o lema da república "Ordem e Progresso", estampado na bandeira brasileira, de cariz positivista (Azzi, 1977, p.66).

A revista esteve sob a liderança e a direção de dois intelectuais católicos leigos fundamentais na afirmação do catolicismo na sociedade brasileira. Nos anos de 1921 a 1928, na direção de Jackson Figueiredo e, de janeiro de 1929 em diante, de Tristão de Athayde.

Jackson de Figueiredo representou a reação católica no sentido da restauração e da expansão da Igreja. Villaça (1975) o descreve como um homem controvertido e múltiplo, cujas posições eram assumidamente reacionárias, ou seja, contra o liberalismo, o comunismo e as correntes filosóficas e sociológicas que evidenciassem o homem e a ciência em detrimento da sobrenatural, do divino e da fé. Destaca-se neste período a tônica em defesa dos princípios da ordem e da autoridade de Joseph de Maistre (1753-1821):

Jackson representou no Brasil o pensamento de Joseph de Maistre. Quer dizer, a doutrina da ordem. E quando, em 1921, se fundou a primeira revista de intelectuais católicos no Brasil, Jackson escolheu para o título a palavra ordem. Daí até à sua morte prematura e trágica, em 1928, a vida do fundador se confunde com a da sua revista *A Ordem* e com o Centro Dom Vital, fundado por ele em 1922, contemporaneamente à fundação do Partido Comunista do Brasil. A visão jacksoniana era prevalentemente política. Muito mais do que uma visão cultural, ele queria fazer de *A Ordem* uma revista de orientação política (Villaça, 1975, p.12).

No primeiro período da revista, 1921-1928, as marcas da personalidade de seu idealizador Jackson de Figueiredo ficam evidentes nos discursos reativos às filosofias políticas e à secularização da sociedade, fruto da modernidade e da cientificidade. Nesse momento, foram publicados ensaios sobre o contrarrevolucionário Joseph de Maistre e proposta a construção da elite intelectual cristã que seria responsável por transmitir a doutrina cristã à massa popular.

Joseph Marie de Maistre foi um pensador francês que se posicionou contra os desdobramentos liberais da Revolução Francesa e pautou seu discurso na defesa do conservadorismo católico e da Igreja Católica como representante da ordem de Deus na terra. Nesse discurso, ao homem não caberia “realizar qualquer tipo de mudança na ordem das coisas, mas, sim, unicamente conservar o que já existia” (Rodrigues, 2005, p.18). Para o filósofo Joseph Marie de Maistre, a Igreja Católica teria uma visão universalista e salvadora. Desse modo, toda a constituição societária dependeria da vontade de Deus, não podendo os homens reinventar a ordem social, já que ela estaria sob a autoridade divina. Deus seria o governante e a autoridade para a manutenção da ordem foi concedida ao líder mundial da Igreja Católica na terra, o Papa (Dias, 1996).

A agitação política e revolucionária do início da década de 1920 corroborou a crescente cisma de Jackson de Figueiredo com a desordem. A revista nasceu porque ele tinha necessidade

de materializar suas intenções políticas em defesa do princípio da autoridade. A reforma espiritual, na visão de Jackson de Figueiredo, era contrarrevolucionária. Ele defendia a reação católica a favor da tradição clássica e não tolerava a liberdade defendida pela sociedade moderna, uma vez que o homem deveria ser dominado para evitar a total desordem social. “Na teoria da contra-revolução a sociedade é pensada como existindo por obra do criador, e não como resultado de um planejamento racional ou da vontade dos homens” (Dias, 1996, p.36).

O primeiro artigo do volume n.º 1 de *A Ordem*, publicado em 1921, ano de sua criação, revela-nos o direcionamento pretendido pelos católicos intelectuais que nela se expressaram. Nesse artigo, intitulado "Nosso Programa", Jackson de Figueiredo, em uma espécie de chamada pública, atribuiu a si e a seus redatores a responsabilidade pela forma de se doutrinar e combater os erros modernos. A revista era considerada não oficial pela Igreja Católica e, portanto, independente da autoridade do sumo pontífice, mesmo tendo sido, de 1921 a 1928, um verdadeiro instrumento da recatolicização nos termos do projeto ultramontano.

Além de Jackson de Figueiredo, nesse primeiro período, representaram o pensamento da revista o filósofo Alexandre Correa, os políticos e escritores Hamilton Nogueira, Perillo Gomes, os clérigos Dom Sebastião Leme, Frei Cândido Vrooman, Padre Camilo Torrend, o historiador Jonathas Serrano, entre outros nomes (Velloso, 1978).

Fiel aos ordenamentos das encíclicas papais, especialmente a de Leão XIII, a revista posicionou-se no combate ao liberalismo, alertou sobre os perigos do comunismo e promoveu críticas ao protestantismo, à maçonaria e ao problema do nacionalismo católico, além de propagar a necessidade de uma revolução espiritual católica na sociedade.

No campo da política, por Jackson de Figueiredo, a revista posicionou-se abertamente a favor da candidatura de Arthur Bernardes e contrariamente ao movimento tenentista, que representava a desordem social. Na defesa dos direitos da família cristã, ela promoveu discursos sobre a proibição do divórcio e sobre o retorno do ensino religioso nas escolas públicas. A partir de 1925, foram publicados artigos em defesa da revisão da Constituição de 1891, da aprovação das emendas católicas sobre o ensino religioso e do reconhecimento da nação como católica.

Com a morte de Jackson de Figueiredo em novembro de 1928, Alceu de Amoroso Lima, usando o pseudônimo Tristão de Athayde, e Perillo Gomes assumiram a revista. A partir de janeiro de 1929, passaram a assiná-la como diretores, dando início a sua segunda fase. Tristão de Athayde atenuou o discurso reacionário e autoritário ao longo das edições e não escondeu suas bases liberais e sua afinidade com a filosofia (Velloso, 1978).

Tendo Tristão de Athayde assumido a revista em 1928, em 1929, ele escreveu o texto de abertura do primeiro volume, posicionando-se acerca dos rumos traçados para a revista, cujo

projeto era prosseguir “na obra de criação de uma cultura catholica superior” [...] Sendo assim, *A Ordem* perderá naturalmente o caracter politico. [...] Pois, segundo a boa tradução do pensamento catholico, o visível é guiado pelo invisível e uma acção nos espiritos não será nunca infecundada na pratica” (Athayde, 1929, p.5-6).

Esse primeiro volume da nova série correspondente ao período de janeiro a agosto de 1929 contém uma homenagem a seu fundador, Jackson de Figueiredo. Pelo saudosismo e respeito por sua trajetória, ele foi adjetivado como apologista, filósofo, sociólogo, pensador, romancista, realista, cristianizador, conciliador, jornalista, polemista, realista, entre outros que condensaram sua imagem no espírito católico revolucionário.

O peso do nome da revista, associado ao perfil reacionário de seu fundador e ao princípio da autoridade, motivou Tristão de Athayde a escolher como epígrafe da revista a frase “*L’ordre est la loi du monde naturel et du monde surnaturel*”, cuja tradução é “A ordem é a lei do mundo natural e do mundo sobrenatural”. Para Athayde, o sentido da mencionada “epígrafe, da sentença de Hello, é que a ordem para nós só tinha um valor de *meio e não de fim*. Era uma lei, uma relação, um caminho, um método de ação, e não um objetivo a alcançar, uma finalidade última a atingir” (Athayde, 1958, p.67-68).

Junto com Tristão de Athayde e Perillo Gomes, o historiador Jonathas Serrano, os poetas Augusto Frederico Schmidt, Jorge de Lima, Murilo Mendes, os filósofos Leonardo Van Acker e Jacques Maritain, os intelectuais diversos da área da sociologia, da política e educadores como Sobral Pinto e Cornélio Pena, representantes religiosos como Padre Leonel França, Dom Sebastião Leme, Padre Leopoldo Aires, Padre José Ayrton Guedes, entre outros, representaram a intelectualidade católica da segunda fase da revista *A Ordem* (de 1929 até 1934, marco final da nossa pesquisa).

Entre os assuntos mais discutidos nessa fase aparece a contraposição às ideias socialistas e comunistas, consideradas uma ameaça ao princípio da autoridade e da ordem. “Para os bispos, essas idéias eram ainda mais perigosas, pois significavam a proclamação oficial do ateísmo”. (Azzi, 1979).

Também são temas recorrentes: a filosofia tomista, a abertura de espaços para crônicas literárias nacionais e estrangeiras, crônicas filosóficas e de artes, a análise do regime político vivenciado pela Rússia, México e Espanha, a condenação ao laicismo e ao individualismo. Outros pontos reiterados são a defesa dos direitos da família, na seara do direito natural dos pais na escolha da educação para os filhos e do casamento religioso oficial. A partir de 1932, surgiram textos sobre a mulher e o feminismo, nos quais se condenavam o aborto e o divórcio que levariam ao rompimento dos dogmas católicos acerca da família.

Entre 1932 e 1934, são recorrentes os artigos sobre educação popular, instrução católica, educação leiga, ensino religioso, pedagogia católica e pedagogia moderna, escola unitária, escolanovismo, além da defesa da inclusão dos ideais católicos na nova Constituição de 1934, tanto para o apoio à formação de católicos para a disputa das eleições à Assembleia Nacional Constituinte, quanto para o fortalecimento das massas eleitorais católicas.

Desse modo, percebemos que, apesar de não pretender atrelar o discurso religioso ao político, tal como proposto por Jackson de Figueiredo, Tristão de Athayde viu-se no meio da Revolução de Outubro de 1930, imerso no cenário político. No momento da revolução, ele publicou um artigo no qual posicionou a Igreja como “extra-revolucionária. [...] Sua obra é a de sobrenaturalizadora de todos os regimes” (Athayde, 1930, p.193), não devendo sobrepor-se a governantes, salvo quando anticristãos. Para tanto, ele depositou confiança em Dom Sebastião Leme que, no cargo de chefe no plano temporal, seria capaz de tirar o Brasil da subversão política pela regeneração cristã.

Apesar da revista ter defendido a postura extrarrevolucionária da Igreja Católica, a efervescência das décadas de 1920 e 1930 tinham como pano de fundo a laicidade do Estado e por esta razão foram publicados textos conclamando os católicos a se posicionar contra a secularização. Sobral Pinto foi um expoente intelectual da revista no período pós-revolução. De acordo com Velloso, “Sobral Pinto critica a política contraditória empreendida pela oposição que, se em um momento denuncia a concentração de poder no Executivo, em outro, a consolida” (Velloso, 1978, p.135). O mesmo articulista referiu-se ao governo autoritário de Artur Bernardes e à reprodução de padrões por Getúlio Vargas e teceu também duras críticas ao movimento tenentista e ao militarismo.

Na análise que fizemos dos cinquenta e três volumes publicados no segundo período de *A Ordem*, de janeiro de 1929 a julho de 1934, todos sob a direção de Tristão de Athayde e de Perillo Gomes, encontramos o que Villaça chamou de “fase cultural do movimento católico no Brasil” (Villaça, 1975, p.13). Sob a influência católica de Jacques Maritain, Tristão de Athayde promoveu uma leitura humanista das posições político-sociais da Igreja Católica.

[...] os bispos sonhavam com o fortalecimento do poder político e eclesiástico na nação. A harmonia entre os dois poderes, sempre mais fortalecidos, permitiria, segundo eles, a formação de uma sociedade declaradamente católica, vencendo tanto as novas ideias socialistas que começavam a emergir no cenário nacional, como relegando definitivamente ao passado o cunho laicista que os liberais e positivistas haviam conseguido imprimir à primeira república (Azzi, 1979, p.77).

Jacques Maritain foi um pensador que guardou em seu discurso a ideia de renovação da sociedade cristã moderna, com a manutenção das características do conservadorismo católico. No entanto, para a nova cristandade, seria necessário o exercício pleno das liberdades pelo homem, “por meio da efetivação de um humanismo integral pautado na essência do regime democrático que, por sua vez, seria fruto dos ensinamentos do Evangelho” (Rodrigues, 2005, p.21). Maritain representa não somente a tendência humanizadora da revista em seu segundo período, mas também sua abertura para o debate em torno da liberdade de ensino defendida pelos católicos a partir do final da década de 1920.

O posicionamento de Tristão de Athayde representava a base cristã católica sobre a qual se assentava a defesa da liberdade que deveria se sujeitar à lei divina e à doutrina católica. Os reflexos da defesa da liberdade incidiram sobre a defesa da liberdade de ensino, bandeira clara dos católicos na década de 1930.

Tristão de Athayde lançou como desafio da revista eliminar a religiosidade sentimental, defender o intelectualismo religioso e a racionalização do dogma. Para ele, a “primeira tarefa nesse movimento de respiritualização da cultura, entre nós, é deslocar esse centro de gravidade do coração, para a cabeça” (Athayde, 1930, p.23).

Quando definimos a revista *A Ordem* como fonte de pesquisa, a proposição não era analisar suas concepções teóricas desde sua fundação, mas, sim, apresentar o ambiente político e social em que ela foi fundada e investigar os temas de discurso pertinentes ao tema de nossa pesquisa. Considerando esse objetivo, nosso trabalho inicial foi avaliar os artigos publicados no período de 1921 a julho de 1934, indicando palavras-chaves nas margens dos textos e hierarquizando as ideias.

Neste propósito, notamos que os intelectuais católicos que participavam da revista empreendiam duas ações principais: 1) produziam e reforçavam sua doutrina, tomando como referência o posicionamento tradicional e oficial da religião; 2) em pleno gozo do direito de liberdade de manifestação do pensamento, propagavam sua ideologia em todos os cenários de mobilização do sujeito, seja no seio das famílias, seja no centro dos debates culturais, políticos e jurídicos da Assembleia Nacional Constituinte de 1933-1934.

No segundo momento de nossa investigação, fizemos uma análise pormenorizada dos artigos, selecionando os trechos essenciais do pensamento católico correlacionados aos seguintes temas: 1. liberdade de ensino, e seus fundamentos; 2. incursões católicas no Poder Legislativo, dos anos de 1929 a julho de 1934.

Essa delimitação tem como justificativa o fato de que, sob a direção de Tristão de Athayde, a revista retratou o ambiente político, cultural e social no qual se instaurou a

Assembleia Nacional Constituinte de 1933 e se promulgou o texto constitucional de 1934. Com base nessa análise, pudemos apresentar, o mais próximo possível, o fiel ambiente de disputas pela hegemonia na educação entre liberais e católicos no Congresso Nacional.

Não podemos negar que o fortalecimento da imagem fundida do homem cristão e do homem político no Congresso Nacional aparece tanto nos artigos do primeiro período da revista (1921-1928), com Jackson de Figueiredo, quanto nos do segundo período, com Tristão de Athayde (1929-1934). Os momentos políticos das reformas legislativas, no entanto, são distintos. Nos anos de 1921 a 1928, as investidas da Igreja Católica para que seus ideais fossem incluídos em textos normativos e para a indicação de católicos para integrar o poder temporal aparecem correlacionadas às reformas educacionais estaduais, decorrentes do movimento do escolanovismo da década de 1920 e das propostas de emendas religiosas propostas à revisão da Constituição de 1891 no ano de 1926.

A postura de Jackson de Figueiredo diante das reformas educacionais da década de 1920 foi incisiva e constante. Dom Sebastião Leme, em homenagem póstuma publicada como artigo na revista *A Ordem*, descreve Jackson de Figueiredo como militante obcecado pela ordem legal, mas convicto católico fervoroso: “Entre a Igreja e qualquer outra cousa, fosse o que fosse, elle preferia e preferiria sempre a Igreja.” (Leme, 1929, p.117).

Ainda como justificativa de nosso recorte temporal para a classificação pormenorizada dos artigos da revista, temos que o segundo período coincide com a publicação de documentos fundantes para o debate educacional.

Um desses documentos é a encíclica *Divini Illius Magistri*, de Pio XI, em 1929. Deste ano em diante, a visão católica acerca da ausência de educação moral nas gerações modernas, da proibição do ensino religioso e do desrespeito ao direito natural dos pais na escolha da modalidade escolar para os filhos, fruto da laicidade do Estado, ganhou espaço nas edições da revista.

Outro documento que marcou o posicionamento da revista na gestão de Tristão de Athayde foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. De acordo com os intelectuais católicos que publicavam na revista, esse movimento pedagógico moderno falível, priorizando o campo temporal, excluía a educação com fundamento cristão. Por fim, nos anos de 1933 e 1934, em decorrência do Código Eleitoral de 1932 e dos decretos federais que criaram e regulamentaram as comissões responsáveis por elaborar o anteprojeto da Constituição de 1934, de acordo com as propostas do governo de Getúlio Vargas, e atos normativos posteriores que abriram os trabalhos para a instauração da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) de 1933, o esforço da revista foi direcionado para a defesa dos interesses católicos.

No Quadro 11 apresentamos os artigos da revista acerca do tema da liberdade de ensino e seus fundamentos. A análise desses artigos indica o uso da imprensa pelos líderes católicos como meio para firmar a ideologia católica de 1929 a julho de 1934. Eis o cenário:

Quadro 11. Relação de Artigos publicados na revista A Ordem entre os anos de 1929 a julho de 1934 dentro da temática da liberdade de ensino

N.º/mês/ Ano	Título e página	Autor(a)	Palavras-chaves	Observações
Ed. n.º 1 e 2, jan. a ago. 1929	Propaganda da Educação, p. 548	Redação	Professor Licínio Cardoso; ensino religioso; clero; apóstolos da educação brasileira	N.º de páginas: 01 Núcleo temático: ensino religioso
Ed. n.º 08, ago.1930	Filosofia pedagógica, p. 12-23	Leonardo Van Acker	movimento pedagógico moderno; educação moral; pedagogia científica; escola ativa	N.º de páginas: 12 Núcleo temático: escolanovismo
Ed. n.º 09, out. 1930	Chronica de Transcrições, p. 160-176	Redação	educação popular; educação moral; ensino religioso	N.º de páginas: 17 Núcleo temático: ensino religioso
Ed. n.º 11 a 16, jan. a jun. 1931	De Houvre e a Philosophia da educação, p. 263- 267	Leonardo Van Acker	pedagogia católica; filosofia católica; educadores católicos	N.º de páginas: 04 Núcleo temático: ensino religioso
	Philosophia da escola nova, p. 203- 215	Alexandre Correia	pedagogos; escolanovismo; filosofia pedagógica	N.º de páginas: 13 Núcleo temático: escolanovismo
	Educação leiga, p. 64	Perillo Gomes	ensino leigo, descristianização da educação, calamidade social	N.º de páginas: 01 Núcleo temático: ensino religioso
	Educação religiosa, p. 257- 262	Redação	Decreto Federal n.º 19.941/1931; ensino religioso; instrução pública	N.º de páginas: 06 Núcleo temático: ensino religioso
	O ensino religioso nas escolas e os seus opositores, p. 375-380	Antonio Nogueira de Sá	ensino religioso; positivistas; Estado Laico	N.º de páginas: 06 Núcleo temático: ensino religioso
Ed. n.º 17 a 22, jul. a dez. 1931	Santo Thomaz de Aquino e a escola nova, p. 138-145	Leonardo Van Acker	Escola Nova, Santo Thomaz de Aquino, Pedagogia positiva e científica	N.º de páginas: 08 Núcleo temático: escolanovismo

	Direito dos paes definido pela Igreja, p. 64	Perillo Gomes	ensino religioso; direito natural dos pais à educação dos filhos; religião	N.º de páginas: 01 Núcleo temático: direito natural dos pais à educação dos filhos
	Congresso de Educação, p. 371	Perillo Gomes	Congresso de Educação do Centro Dom Vital; teses da educação católica; direito da família	N.º de páginas: 01 Núcleo temático: direito natural dos pais à educação dos filhos
Ed. n.º 23, jan. 1932	Nuvens, p. 3-8	Tristão de Athayde	Decreto Federal n.º 19.941/1931; Interventor do Estado de São Paulo; ensino religioso; escolas públicas	N.º de páginas: 06 Núcleo temático: ensino religioso
Ed. n.º 24, fev. 1932	Lethras Catholicas, p. 123	Jonathas Serrano	pedagogia católica; Maritain; ensino religioso; liberdade de consciência	N.º de páginas: 01 Núcleo temático: ensino religioso
Ed. n.º 25, mar. 1932	Alfabetização ou escola do trabalho?, p. 189-192	Laura Jacobina Lacombe	escolanovismo; alfabetização; escola católica	N.º de páginas: 04 Núcleo temático: escolanovismo
Ed. n.º 26, abr. 1932	Primário no Brasil, p. 258-264	B. Ribeiro de Campos	Ensino primário; subvenção do Estado; liberdades	N.º de páginas: 07 Núcleo temático: ensino religioso
	Absolutismo pedagógico, p. 317-320	Tristão de Athayde	Materialismo biológico; sociologismo evolucionista; antiespiritualistas	N.º de páginas: 04 Núcleo temático: escolanovismo
Ed. n.º 33, nov. 1932	Triplice Decalogo, p. 340-344	Tristão de Athayde	Moral e educação; subvenção da educação; ensino religioso	N.º de páginas: 05 Núcleo temático: ensino religioso
Ed. n.º 34, dez. 1932	Mobilizemo-nos, p. 404-406	Tristão de Athayde	laicidade no ensino, John Dewey; educação integral católica	N.º de páginas: 03 Núcleo temático: escolanovismo
	A pedagogia catholica e o ensino do catecismo, p. 425- 431	C. A. Barbosa de Oliveira	pedagogia católica; pensamento pedagógico; ensino da religião	N.º de páginas: 07 Núcleo temático: ensino religioso

Ed. n.º 35, jan. 1933	Igreja livre no Estado livre, p. 30-33	Padre José Ayrton Guedes	educação; direito divino da Igreja e da família; direito supletivo do Estado	N.º de páginas: 04 Núcleo temático: direito natural dos pais à educação dos filhos
Ed. n.º 36, fev. 1933	Pedantismo Pedagógico, p. 83-85	Tristão de Athayde	pedagogia científica; filosofia da educação, Fernando de Azevedo e a Instrução Pública em São Paulo	N.º de páginas: 03 Núcleo temático: escolanovismo
Ed. n.º 37 e 38, mar. e abr. 1933	Em que consiste a escola única?, p. 212-225	Manoel Lubambo	reforma política e social; monopolização estatal da educação; subversiva da família e das classes profissionais.	N.º de páginas: 14 Núcleo temático: escolanovismo
	Ensino Religioso nas escolas, p. 311-315	J. Lourenço de Oliveira	escola leiga, escola neutra, indiferentismo, sectarismo	N.º de páginas: 05 Núcleo temático: ensino religioso
	Registros- Da liberdade do ensino para o ensino sem liberdade, p. 455-456	Tristão de Athayde	ensino leigo; obrigatoriedade; exclusividade	N.º de páginas: 02 Núcleo temático: ensino religioso
Ed. n.º 39 e 40, mai. e jun. 1933	Psychologia Educacional: Primeira Prelecção, p. 501-509	Dom Xavier de Mattos	pedagogia católica; pedagogia moderna; Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova;	N.º de páginas: 09 Núcleo temático: escolanovismo
	Escola única, p. 527- 539	Everardo Backheuser	oficializada; escola unificada; escola leiga	N.º de páginas: 13 Núcleo temático: escolanovismo
Ed. n.º 45 e 46, nov. e dez. 1933	A quem pertence a educação (1), p. 811- 820	Mons. Pedro Anísio	direito inalienável da família, direito supletivo do Estado, missão educativa da Igreja	N.º de páginas: 10 Núcleo temático: direito natural dos pais à educação dos filhos
Ed. n.º 48, fev. 1933 [ou 1934]	Attitude dos catholicos em face das correntes actuaes do pensamento, p. 97-108	Laura Jacobina Lacombe	ensino religioso; direito da família; Associação de Professores Católicos	N.º de páginas: 12 Núcleo temático: direito natural dos pais à educação dos filhos

Ed. n.º 48, fev. 1933 [ou 1934]	Inquerito sobre o ensino religioso nas escolas publicas, p. 141-145	Redação	Decreto Federal n.º 19.941/1931e o ensino religioso facultativo; aceitação das famílias do município de Recife; compatibilidade entre as práticas pedagógicas	N.º de páginas: 05 Núcleo temático: ensino religioso
--	---	---------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Verificamos nos dados do Quadro 11 o que Gramsci (2006) denomina como princípio metodológico fundamental das revistas, qual seja, a repetição paciente e sistemática. O objetivo dessa metodologia é adaptar e relacionar o conceito (ou a ideia) às diversas peculiaridades históricas e tradições culturais que marcam o contexto em que se insere. Mais, apresentar e representar todos os aspectos positivos da ideia, combatendo as críticas a ela destinadas e as negações sociais aos que disputam a hegemonia. Não se trata de uma repetição obsessiva e mecânica. O quadro demonstra que foram 184 páginas ao longo de 4 anos ininterruptos abordando o tema da liberdade de ensino, apresentando e defendendo seus fundamentos (direito natural dos pais à educação dos filhos) e rebatendo as críticas políticas e teóricas das principais negações que recebiam das ideias laicizantes (escolanovismo).

Esse método de repetição é próprio da função educativa e formativa dos órgãos de opinião pública. Seu público, o leitor comum, não tem um hábito científico para compreender os princípios e o conceitos com base em uma enunciação teórica, por isso, deve ser ajudado a assimilá-los.

Alerta Gramsci (2006) que não basta simplesmente apresentar os conceitos já elaborados e fixados em sua forma definitiva; deve-se conduzir o leitor por raciocínios e conexões detalhadas sobre uma base histórica material, que lhe permita apreender o conceito de modo processual e construtivo. Trata-se de um trabalho gradual e sempre articulado entre a ideia que se quer difundir e a materialidade que se quer manter ou alterar, nunca de modo abstrato, e sim concreto, com base no real e nas experiências efetivas. Podemos perceber o referido método no modo como o debate em torno da liberdade de ensino foi tratado pela intelectualidade católica em *A Ordem*. Não se tratava apenas de apresentar o que significava e os pontos positivos do tema, mas também de relacioná-lo com aquilo que o público conhecia e que era comum entre as pessoas que buscavam a revista: o ensino religioso, a doutrina católica e a difusão do evangelho de Cristo.

Na Seção Chronica de Transcrições, a revista reproduz, em 1930, o “Discurso pronunciado no acto solemne da inauguração da Sociedade promotora da Instrucção Publica no Para” (Redação, 1930, p. 160), realizado em 24 de setembro de 1874, por Dom Antônio de Macedo Costa, Bispo do Pará. O objetivo era demonstrar a permanência da perspectiva evangelizadora da educação, a despeito da nova geração de educadores da década de 1930.

Nesse discurso de Dom Macedo, estavam indicados os elementos indispensáveis da instrução popular na visão católica: a crença na Verdade, nas Escrituras, em Deus. Ele defendia também a educação moral como regra certa e imediata das ações do homem na sociedade, capaz de desenvolver hábitos, formar o caráter e ordenar as vontades e as paixões. Apresentava, ainda, a religião, o cristianismo católico, como meio eficaz para promover a instrução popular. Ligava diretamente a instrução com a ideia de sacralidade da vida; ela seria a forma de se infundir nas almas a crença em Deus, na Verdade. No entanto, no aspecto moral, a simples instrução literária não seria capaz de imprimir comportamentos virtuosos no homem, apenas a apreensão de conhecimentos intelectuais. Por isso, para a Igreja Católica, o aspecto moral acrescido à instrução se fazia necessário na educação religiosa.

Nos artigos publicados entre 1929 e 1934, fica claro que a defesa da liberdade de ensino para os católicos tinha dois fundamentos: um, pelo ensino religioso; outro, pelo direito natural dos pais à educação dos filhos. Na edição n.º 10, de 1930, no artigo *Indicações*, Tristão de Athayde expôs as diretrizes que deveriam ser seguidas pelos católicos apoiadores na Assembleia Nacional Constituinte de 1933-1934.

§ 4º Que o ensino religioso catholico seja novamente incorporado ao nosso ensino primario e secundario official, com as garantias necessarias ás confissões não cathólicas. E que os seminarios de formação sacerdotal, salva a sua dependencia das Autoridades Ecclesiasticas, façam parte da Universidade, como um ramo de ensino superior. (*sic*). (Athayde, 1930, p.196).

Com relação ao fundamento católico do direito natural dos pais à educação dos filhos, a confissão religiosa deveria ser manifestada pelos pais, responsáveis pelos filhos, como uma garantia da manutenção da família e dos princípios éticos cristãos. Nesse sentido, na edição n.º 35, de janeiro de 1933, o padre José Ayrton Guedes publicou o artigo denominado *Igreja livre no Estado livre*, no qual defendeu a seguinte tese:

Educar as crianças é uma missão que Deus confiou á Igreja – Depositária da Divina Revelação, Mãe e Mestra de toda a vida e santidade cristãs- juntamente com a missão da Igreja e da familia por direito natural e divino. É claro que o Estado não pode permanecer inativo nem alheio a esta mesma educação mas “deve contribuir para ela, procurando o necessario e suficiente para ajudar,

aperfeiçoar a ação da família, para corresponder plenamente aos desejos dos pais, para respeitar sobretudo, os direitos divinos da Igreja”. (Pio XI- Alocução de 14 de maio de 1929) (Guedes, 1933, p.31).

O posicionamento da Igreja, explicitado em *A Ordem*, é de que o ensino religioso e o direito natural dos pais à educação dos filhos, como fundamentos do princípio da liberdade de ensino, não podem sofrer coação ou limitação do Estado: seriam garantias inalienáveis e irrenunciáveis da condição humana. Em consequência, o trabalho pré-constitucional da referida revista seria o de incorporar sua ideologia no texto constitucional de 1934 e, no período pós-constitucional, o de desenvolver o hábito das práticas católicas nos grupos sociais (Athayde, 1930).

A publicação do Decreto Federal n.º 19.941, de 30 de abril de 1931, que facultou o novo ensino de religião nas escolas públicas foi comemorado pela revista por permitir às novas gerações a apreensão de conteúdos de ordem moral e religiosa ao mesmo tempo em que se lamentavam os 40 anos do regime laicista decorrente da República. O argumento era de que os pais o tinham o direito de formar seus filhos à semelhança de seus ideais e de transmitir aos filhos o patrimônio de suas ideias e crenças. Nenhuma família deveria renunciar à própria autoridade paternal por intolerância do Estado quanto ao exercício da liberdade religiosa.

Ademais, a revista considerava o ensino religioso como uma conquista espiritual oriunda da revolução de 1930, uma vitória sobre os princípios positivistas e sobre o caráter laicista da República.

De acordo com Velloso (1978), a revista intensificou a defesa dos princípios católicos sobre a educação a partir de 1933, durante os trabalhos preparatórios da Constituinte. “Os católicos enviam à comissão constituinte um memorial, redigido pelo Pe. Leonel Franca, onde reivindicam a liberdade de ensino particular, ensino religioso facultativo nas escolas públicas, direito natural dos pais na educação dos filhos”. (Velloso, 1978, p. 140).

A título de esclarecimento, no Quadro 12 apresentamos uma composição dos percentuais de artigos por núcleos temáticos.

Quadro 12. Relação das categorias temáticas dos artigos publicados na Revista A Ordem, entre os anos de 1929 a julho de 1934, sobre a liberdade de ensino

	Temáticas	N.º Artigos	Percentual
1	ensino religioso	14	48,27
2	escolanovismo	10	34,48
3	direito natural dos pais à educação dos filhos	05	17,24
	Total	29	100

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dos vinte e nove artigos elencados nesse quadro mostra que a defesa do ensino religioso como providência para a moralização da sociedade e como reconhecimento histórico do papel que o catolicismo desempenhou no processo formativo da sociedade aparece com mais frequência, na margem de 48,27%. Na sequência, o combate católico às novas teorias da educação, em decorrência da tendência das reformas estaduais das décadas de 1920 e 1930, e em especial em decorrência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, renderam artigos de grande monta, no percentual de 34,48% do total de artigos. Destacamos o posicionamento crítico da revista ao educador John Dewey, à pedagogia moderna e ao cientificismo.

O direito natural dos pais à educação dos filhos, apesar de aparecer em apenas 05 artigos de modo direto (correspondente ao percentual de 17,24), é relevante por seus argumentos: na visão católica, é impossível desassociar o ensino religioso da garantia à liberdade de consciência de manifestação de credo pelas famílias.

Em relação ao direito natural dos pais na escolha da melhor educação para os filhos, notamos que foram poucos os enfrentamentos da revista quanto à competência do Estado na subvenção do ensino nas instituições escolares católicas destinadas a estudantes pobres ou quanto à devolução da parte dos impostos pagos pelas famílias que optaram por manter seus filhos em escolas privadas católicas e que eram destinados ao financiamento da educação pública.

Lembremos que, caso o ensino religioso continuasse a ser proibido em escolas públicas, a única alternativa das famílias católicas seria o ensino particular em escola confessional. Portanto, por critério de justiça, a revista defendia que o Estado estornasse os impostos destinados à educação cobrados dessas famílias.

A tese católica sobre o financiamento estatal da educação foi defendida por Athayde, que considerou a necessidade de ser “subvencionada a catechese religiosa dos gentios, com a necessaria comprovação dos serviços prestados” (Athayde, 1932, p.344).

Na década de 1920 e 1930, surgiu outro ponto marcante no posicionamento dos católicos a respeito da questão educacional: a argumentação contra o suposto monopólio estatal da educação, uma limitação do exercício da liberdade de pensamento e consciência ao ser proibido o ensino religioso. Com esse argumento, afirmava Athayde: “Nenhum empecilho poderá ser creado ao ensino da religião nos estabelecimentos particulares de ensino, nem á organização dos programmas, na base da orientação geral do mesmo” (Athayde, 1932, p. 344).

Em comparação com a temática do escolanovismo, a subvenção da educação e a crítica à pretensão monopolizadora da educação pelo Estado foram temas pouco abordados em *A Ordem*. Apesar disso, temos como hipótese que essas temáticas corroboraram a defesa do ensino religioso e da liberdade de ensino, sendo possível, portanto, que fossem reiteradas com mais ênfase nos debates parlamentares da Assembleia Nacional Constituinte de 1933-1934 em torno da questão educacional.

Passemos à análise dos artigos sobre a necessidade dos direitos políticos dos católicos e do fortalecimento do corpo eleitoral católico para composição da bancada na Constituinte de 1933 em defesa de um plano mínimo de proposições católicas. Esta temática, denominada por nós de “incursões católicas no Poder Legislativo”, aparece de modo enfático após a Revolução Constitucionalista de 1932.

Indicamos no Quadro 13 os artigos sobre as incursões católicas no Poder Legislativo enfatizadas pela revista no período de 1929 a julho de 1934, os quais foram identificados por palavras-chaves e, posteriormente, reanalisados e agrupados por núcleos temáticos em razão da relevância e da correspondência com o objeto de estudo.

Quadro 13. Relação de artigos publicados na revista A Ordem entre os anos de 1929 a julho de 1934 dentro da temática das incursões católicas no Poder Legislativo

N.º/mês/ Ano	Título e página	Autor(a)	Palavras-chaves	Observações
Ed. n.º 10, dez. 1930	Indicações, p. 190-197	Tristão de Athayde	princípios da ordem social cristã; ensino religioso; Assembleia Nacional Constituinte	N.º de páginas: 08 Núcleo temático: ensino religioso e reivindicações mínimas
Ed. n.º 24, fev.1932	Os catholicos e a Revolução, p. 153-154	Perillo Gomes	laicismo; nova constituente; lei eleitoral	N.º de páginas: 02 Núcleo temático: direito político dos religiosos
Ed. n.º 25, mar.1932	Dever político dos catholicos, p. 161-166	Tristão de Athayde	constitucionalistas, anticonstitucionalistas; ação cultural e ação política católica	N.º de páginas: 05 Núcleo temático: fortalecimento do corpo eleitoral católico para a nova Constituinte
Ed. n.º 26, abr.1932	Dever cultural dos catholicos, p. 241-246	Tristão de Athayde	dever cultural dos católicos; formação de massas eleitorais; direitos políticos	N.º de páginas: 06 Núcleo temático: formação de massas eleitorais católicas
	O direito natural na elaboração do direito positivo, p. 265- 271	Tito Prates da Fonseca	Direito natural; direito positivo; moral e leis;	N.º de páginas: 07 Núcleo temático: fortalecimento do corpo eleitoral católico para a nova Constituinte

Ed. n.º 29, jul. 1932	Saudação, p. 33-36.	José Lourenço de Oliveira	formação sociológica católica; ação social católica; ação católica universitária; Instituto Católico De Estudos Superiores	N.º de páginas: 04 Núcleo temático: fortalecimento do corpo eleitoral católico para a nova Constituinte
Ed. n.º 32, out. 1932	A lição do momento, p. 241-244	Tristão de Athayde	ação católica nos meios políticos; ação católica nos meios intelectuais; ação católica nos meios universitários; ação católica nos meios operários	N.º de páginas: 04 Núcleo temático: fortalecimento do corpo eleitoral católico para a nova Constituinte
Ed. n.º 33, nov. 1932	Mais um anno de trabalho, p. 334	Redação	Colligação Catholica Brasileira, ação social católica; ação extramuros	N.º de páginas: 01 Núcleo temático: fortalecimento do corpo eleitoral católico para a nova Constituinte
Ed. n.º 39 e 40, mai. e jun. 1933	O pleito de 3 de maio, p. 323-327	Tristão de Athayde	filosofia pragmática da educação do escolanovismo; filosofia católica da educação; nova constituinte	N.º de páginas: 05 Núcleo temático: ensino religioso e reivindicações mínimas
Ed. n.º 47, jan. 1934	Educação Nacional e Acção Catholica, p. 20-25	Leonardo Van Acker	encíclica <i>Divini illius Magistri</i> ; ensino religioso; Assembleia Nacional Constituinte	N.º de páginas: 06 Núcleo temático: ensino religioso e reivindicações mínimas
Ed. n.º 48, fev. 1934	Attitude dos catholicos em face das correntes actuaes do pensamento, p. 98-108	Laura Jacobina Lacombe	Memorial católico na Comissão da Constituinte; professores católicos; direito das famílias	N.º de páginas: 11 Núcleo temático: ensino religioso e reivindicações mínimas

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando os artigos, evidenciamos que a explicitação da revista sobre a necessidade de participação dos católicos no cenário político, tendo em vista a constituição do grupo de representantes públicos para compor a nova Assembleia Nacional Constituinte, correspondia ao programa de reivindicações mínimas composto pela defesa dos direitos políticos dos religiosos, do fortalecimento do corpo eleitoral católico, da formação de massas eleitorais e do ensino religioso.

Tristão de Athayde, em dezembro de 1930, posicionou-se na revista, referindo-se às reivindicações mínimas dos católicos que deveriam ser incorporadas na futura constituição prometida por Getúlio Vargas em outubro de mesmo ano. São elas:

- 1.º - Que a Constituição seja promulgada em nome de Deus, para que cesse o ateísmo oficial de nossa carta política fundamental.

2.º - Que a Constituição reconheça explicitamente o catholicismo como a religião do Povo brasileiro, de modo que a religião catholica represente a vontade religiosa predominante para a interpretação das leis estruturares da Republica.

3.º - Que, mantida naturalmente a indissolubilidade, seja o casamento religioso oficialmente reconhecido, de modo a darmos de novo á Familia, com o assentimento do Estado, a sua base sacramental, sem a qual assistiremos á sua inevitável dissolução.

4.º - Que o ensino religioso catholico seja novamente incorporado ao nosso ensino Primário e secundário official, com as garantias necessarias ás confissões não catholicas. E que os seminários de formação sacerdotal, salva a sua dependencia das Autoridades Ecclesiasticas, façam parte da Universidade, como um ramo de ensino superior.

5.º - Que seja oficialmente autorizada a assistência religiosa ás classes armadas, ás penitenciárias, aos hospitaes e asylos do Estado etc.

6.º - Que nenhuma medida de excepção política seja applicada contra os membros das organizações religiosas (Athayde, 1930, p. 196).

Para o mencionado crítico católico, a Igreja Católica era extrapartidária; portanto, o partido da revista *A Ordem* era a política do altar, em obediência às determinações de Pio X. Diante da Revolução de 1930, o Centro Dom Vital encontrava espaço para a defesa dos princípios católicos guiado por Dom Sebastião Leme, que, em 1933, iria supervisionar a criação do Programa da Liga Eleitoral Católica, cujas bases estruturais eram compostas pelas reivindicações mínimas mencionadas.⁵⁵

Na edição n.º 24, de fevereiro de 1932, os católicos reivindicaram que os direitos políticos dos religiosos pertencentes às congregações monásticas fossem reestabelecidos, uma vez que, desde a Constituição de 1891, a República lhes havia negado esses direitos sob o pretexto de que tinham abdicado de suas liberdades por causas religiosas. No mês seguinte à denúncia feita por Perillo Gomes em *A Ordem*, o Governo Provisório alterou a legislação eleitoral, estendendo aos religiosos congregados o direito de serem eleitos. Enfatizou a redação da revista: “Essa attitude do sr. dr. Getulio Vargas não pode deixar de ser louvada, pois que evidencia o seu sentimento de justiça” (Gomes, 1932, p. 229).

Nessa perspectiva, temos que Dom Sebastião Leme foi responsável pela criação de várias “comissões de Estudo para acompanhar os trabalhos legislativos em curso” (Redação, 1932, p. 331), lideradas por associados ao Centro Dom Vital. Entre as representações dirigidas ao Governo Provisório com pautas católicas relacionadas ao problema da reforma eleitoral, logrou êxito a petição sobre a eliminação do preceito que excluía os religiosos do voto. O relatório referente a essa petição ficou a cargo da Sociedade Jurídica Santo Ivo, pertencente à

⁵⁵ O Estatuto da Liga Eleitoral Católica (1932) e seu Programa serão abordados com mais profundidade no quarto capítulo.

estrutura do Centro Dom Vital, responsável acompanhar os trabalhos legislativos da Assembleia Nacional Constituinte. De acordo com Silva (2020), o órgão católico tinha como assistente eclesiástico o Padre Leonel Franca:

Sociedade Jurídica Santo Ivo (SJSI), fundada em 1928, configurou-se como o reduto dos magistrados, professores de direito e advogados em defesa da cultura católica. A representação dos membros no campo jurídico possibilitou novas articulações entre a Igreja Católica e o Estado. Nesse caso, a presença dos membros da SJSI entre as comissões no aparato estatal despontou no corpo jurídico do país e sinalizou traços dos avanços no projeto de restauração – em defesa da família católica e contra o divórcio; pelo retorno do ensino religioso nas escolas; pela oferta de assistência religiosa às classes armadas, entre outros (Silva, 2020, p. 63).

A despeito da conquista dos direitos políticos e do fortalecimento dos laços com o Governo Provisório, a Igreja foi firme no posicionamento de que não pretendia figurar nas disputas eleitorais por intermédio de um partido político próprio. Por outra via, fortalecia a formação de um corpo eleitoral católico para disputar as eleições na Assembleia Nacional Constituinte e cargos do legislativo nos estados. Ainda, por meio do Centro Dom Vital, empreendia esforços para formar uma elite intelectual que fosse capaz orientar as massas de eleitores.

Com posicionamento moderador⁵⁶, Tristão de Athayde colocou a Igreja no campo externo das disputas políticas, tanto em prol quanto contra a nova constituinte. Em abril de 1932, posicionou-se acerca dos interesses dos católicos pela reorganização da Nação e pelo retorno da Igreja à centralidade: “a intervenção da Igreja na política é perniciosa aos próprios interesses da Igreja e do catholicismo. [...] É regra imemorial da doutrina política da Igreja que a sua intervenção nesse terreno só se faz quando ha interesses *espirituales* em jogo” (Athayde, 1932, p. 162).

Resumiu Tristão de Athayde qual deveria ser o papel dos católicos diante da iminência da instauração da nova Constituinte:

Estamos portanto deante da lei eleitoral que vem preparar o terreno para a futura Constituinte. E como nesta se debaterão problemas da maior relevancia para os ideaes sociaes defendidos por nós, não temos direito de nos conservar inactivos. [...] nosso dever immediato é preparar as forças *eleitoraes catholicas*

⁵⁶ No corpo editorial de *A Ordem* e entre os próprios autores da revista, é possível perceber divergências internas, o que reforça a ideia de que a Igreja não é uniforme em seus ideais e de que existem visões conflitantes manifestadas por representantes legitimados. O propósito de salvação pela mensagem religiosa, com a evangelização, é o ponto máximo da Igreja, que também assume, em tons diversos, ações em prol da expansão institucional, financeira, influência política e educacional. Para bem exemplificar as divergências entre os autores citamos os artigos do beneditino Dom Xavier de Mattos, que completou sua formação acadêmica nos Estados Unidos e flertava com os ideais da Escola Nova, e de Tristão de Athayde indicados no Quadro 11.

para que possam oportunamente apresentar-se unidas e conscientes perante as urnas desse tremendo *Soberano*, contra cuja *tyrannia* temos de nos bater porventura com o mesmo desassombro com que nossos antepassados se bateram contra as tyrannias dos Reis: a do Povo (Athayde, 1932, p. 165).

Conforme as manifestações dos intelectuais católicos a respeito da lei natural, da lei divina e da moral cristã que balizavam a existência do homem em sociedade, a Igreja deveria observar as prescrições das Encíclicas no cumprimento dos deveres cívicos e na defesa dos direitos políticos, mas não deveria se arregimentar em partidos políticos. No entanto, Tristão de Athayde afirmava que, entre os deveres urgentes políticos de todo católico, estava o dever de observância da cultura católica e, por esta razão, seria necessário construir uma elite intelectual para “pôr em movimento as grandes massas eleitoraes, em torno de nossas idéas constructoras. E que possa resistir á pressão das ideologias destruidoras que a cada momento nos assaltam, como ainda ha dias tivemos ocasião de ver no infeliz ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’” (Athayde, 1932, p.246).

Além disso, os autores católicos da revista denunciavam que, a despeito da vitória representada pelo retorno do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, o Decreto do Governo Provisório era um decreto liberal, por natureza, e não católico (Gomes, 1932). Desse modo, passados mais de quinze meses do governo revolucionário, a Igreja juntava-se às vozes que pleiteavam a próxima constituinte no sentido de que suas mais justas aspirações no campo educacional fossem atendidas.

A educação defendida pela Ação Católica na revista *A Ordem* consistia em uma educação católica integral em todos os ramos e níveis de ensino, em escolas públicas ou privadas. Neste sentido, por meio do Padre Leonel Franca, foi encaminhado à Comissão Constituinte de 1933, um memorial assinado por mais de 700 nomes católicos, que pleiteavam: 1. Liberdade de ensino privado, que estaria sujeito à fiscalização do Estado apenas nas questões de higiene, moral e na equiparação de emissão de diplomas; 2. Ensino religioso facultativo nas escolas públicas; 3. Direito natural dos pais à educação dos filhos, com liberdade de escolha entre escolas públicas, particulares, ou pela instrução no lar (Acker, 1934).

Com similar proposição, Laura Jacobina Lacombe, educadora católica e defensora da liberdade de ensino, em Conferência na Associação dos Professores Católicos, posicionou-se a favor do Memorial encaminhado à Comissão da Constituinte por entender que os professores católicos possuíam dupla missão: “zelar pela unidade da nossa patria e pelos direitos da família” (Lacombe, 1934, p. 98).

No Quadro 14, apresentamos a proporcionalidade dos temas relacionados à estruturação da Igreja Católica no Poder Legislativo e que foram debatidos em *A Ordem*.

Quadro 14. Relação das categorias temáticas nos artigos publicados na Revista A Ordem, entre os anos de 1929 a julho de 1934, sobre as incursões católicas no Poder Legislativo

	Temáticas	N.º Artigos	Percentual
1	ensino religioso e reivindicações mínimas	04	36,36
2	fortalecimento do corpo eleitoral católico para a nova Constituinte	05	45,45
3	formação de massas eleitorais católicas	01	9,09
4	direito político dos religiosos	01	9,09
	Total	11	100

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que a Ação Católica em A Ordem, especialmente nos anos de 1932 a 1934, correspondeu às investidas católicas para sua estruturação no campo político, com vistas a compor a Assembleia Nacional Constituinte. Essa ação foi marcada pela necessidade de fortalecimento do grupo de católicos que disputariam as eleições para integrar o novo Congresso (45,45% dos artigos). Já, as reivindicações mínimas da Igreja Católica foram encampadas ao longo das edições da revista, sendo fortemente defendidas tanto pelo Centro Dom Vital, quanto pela Liga Eleitoral Católica, e correspondem ao percentual de 36,36% dos artigos selecionados.

A defesa da formação das massas eleitorais e a defesa dos direitos dos religiosos aparecem de modo pontual na revista, cuja tônica estava de fato reservada à composição da bancada católica no Congresso Nacional e à retomada de preceitos normativos que assegurassem à Igreja Católica a centralidade da vida social.

A despeito de considerar que em todo movimento político de luta por poder existe a disputa por hegemonia, não podemos perder de vista que o objetivo primeiro da atuação da Igreja é sua missão evangelizadora e a expansão do ministério de Jesus Cristo na Terra. Assim, a Igreja lança mão de meios político-eleitorais e ideológicos para obter o reconhecimento da autoridade divina, do poder espiritual e da sacralização da sociedade. *A Ordem* foi uma ferramenta cultural usada para esses fins. Os estudos de Velloso (1978) demonstram que a revista, enquanto expressão do pensamento católico dominante, “reflete uma visão conservadora que teme o dinamismo da época como ameaça ao monopólio da ideologia católica vigente. A religião é tomada como valor absoluto, a ‘guardiã da civilização’, garantindo a unidade da cosmovisão católica, contra o pluralismo leigo” (Velloso, 1978, p.159).

Cabe-nos salientar que a Igreja Católica, apesar de se colocar na disputa pela hegemonia, não pode ser entendida como uma instituição classista, pois não possui natureza e vínculo de classe. Trata-se de uma instituição de relativa autonomia e muito complexa, por isso, não pode ser considerada puramente a expressão de uma determinada classe social. Nesse sentido, suas ações ao longo da História não podem ser submetidas unicamente ao crivo da análise de classes.

Reduzir a análise das ações da Igreja aos conflitos de classe é desvalorizá-la enquanto instituição, é simplificar a realidade e dificultar a compreensão de sua natureza e de seus posicionamentos diante dos processos históricos que exigiram dela mudanças.

Para atingir seus objetivos, instituições que, como a Igreja Católica, não possuem natureza de classe “[...] podem defender (de maneira consciente ou não) os interesses de uma determinada classe durante um período, mas posteriormente podem desenvolver uma ideologia institucional que desafia as posições assumidas por essa mesma classe” (Mainwaring, 2004, p.27-28). Sua autonomia relativa mostra a necessidade de orientarmos nossa análise para as finalidades e os valores da Igreja, os quais determinam pautas, identidades e ideologias, e não para os interesses das classes sociais com as quais ela estabelece relações políticas.

Reservamos a análise de três volumes da revista *A Ordem*, correspondentes aos n.º 51 de maio de 1934, n.º 52 de junho de 1934 e n.º 53 de julho de 1934, para o quarto capítulo da tese. Tristão de Athayde nos artigos *Primeiras victórias* (Athayde, 1934, p.333-339), *O sentido da nossa victoria*, (Athayde, 1934, p.417-432) e em *Os perigos da victoria* (Athayde, 1934, p.3-11), respectivamente, aborda o trabalho da ação católica junto à Assembleia Nacional na defesa das chamadas “reivindicações católicas”. As emendas católicas e a balanço dos resultados da constituinte na visão cristã, considerada uma vitória para os católicos, serão objeto de análise no próximo capítulo, onde discutiremos a organização extrapartidária católica na defesa do ensino religioso como fundamento da liberdade de ensino.

Centro Dom Vital

A denominação do Centro Dom Vital, fundado em 1922, lembra o caráter combativo do bispo de Pernambuco Dom Vital de Oliveira, que se tornou referência no projeto ultramontano no Brasil na chamada Questão Religiosa de 1892. Nesse momento, ele não mediu esforços para defender os direitos da Igreja Católica contra as pretensões do regalismo imperial e contra o poder da maçonaria (Azzi, 1977). O centro Dom Vital colocou-se como um centro cultural do pensamento católico composto, entre outros órgãos, pela revista *A Ordem*.

Tristão de Athayde, ao assumir o Centro Dom Vital em 1929, desenvolveu sua gestão em memória de seu amigo idealizador, Jackson de Figueiredo, almejando difundir a cultura católica. “Nada de literatura, de reuniões acadêmicas, de discursaria retórica. Façamos do Centro D. Vital um centro de estudos, a princípio para que ele se possa transformar com o tempo num Centro de Cultura Católica superior, como sonhou o nosso Jackson) e como todos devemos desejar” (Redação, 1929, p.99).

A luta que a inteligência católica travou a partir dos anos de 1929 no Centro Dom Vital foi no sentido de se legitimar perante a sociedade, combatendo seus erros políticos e religiosos do passado. Para Velloso (1978), com Tristão de Athayde, “o Centro Dom Vital e a Revista *A Ordem* surgem em um contexto social que tende a adotar uma cosmovisão cada vez mais agnóstica” (Velloso, p. 121, 1978).

O Centro Dom Vital realizava palestras sobre temas filosóficos, religiosos e sociais. No ano de 1929, instalado em uma nova sede social e contando com mais de setenta associados, deu mais notoriedade ao grupo católico. A biblioteca do Centro foi acrescida de cerca de quatro mil livros herdados de seu fundador Jackson de Figueiredo. Com o objetivo de pouco a pouco consolidar a cultura religiosa pretendida na segunda fase da revista *A Ordem*, filiais do Centro Dom Vital foram inauguradas em outros estados, sendo o Padre Leonel Franca designado como assistente espiritual do Centro (Redação, 1929, p.537).

Após a Revolução Constitucionalista de 1932, a Igreja reverteu o cenário de declínio vivenciado desde o século XIX e assentou-se em bases estruturais externas para enfrentar o cenário político em defesa de seus princípios e tradições. Desse modo, além dos tempos e da formação interna do clero, a Igreja Católica se articulou no meio social, intelectual, estudantil e operário com o fim de conquistar as massas e despertar nos católicos o interesse pela defesa de seus direitos naturais e políticos.

O projeto cultural de Tristão de Athayde ganhou reconhecimento e adeptos nos diretórios acadêmicos das instituições de ensino superior. Ele foi homenageado pela Ação Universitária Católica de Belo Horizonte em 1932, aclamado pela obra apostolar de recristianização da sociedade brasileira, compreendida pela publicação das obras *Preparação à Sociologia*, *Debates pedagógicos*, *Problema da burguesia*, e pela revista *A Ordem*. No campo da ação social, sua atuação foi reconhecida pela coordenação dos trabalhos do Centro Dom Vital, pela criação da Ação Universitária Católica, e pelo “notabilíssimo e promissor Instituto Católico de Estudos Superiores, núcleo de uma futura universidade brasileira” (Oliveira, 1932, p. 34).

A amplitude da ação coletiva católica mostra que a Igreja também se estruturou externamente. A criação do Instituto Católico de Estudos Superiores foi autorizada em 11 de dezembro de 1931 e sua inauguração ocorreu em 24 de maio de 1932 no Salão Nobre da Escola de Bellas Artes, onde se reuniram mais de cem estudantes, assistidos por professores, jornalistas e intelectuais católicos (Redação, 1932).

Ele seria a semente da futura Universidade Católica Brasileira, tendo sido efetivamente concretizado em 1941, com a inauguração da primeira Universidade Católica do Brasil, no Rio de Janeiro, no Governo de Getúlio Vargas, quando a gestão do Ministério da Educação e Saúde estava a cargo de Gustavo Capanema. A direção da faculdade concentrou intelectuais leigos e representantes do clero. O padre Leonel Franca foi designado reitor da Universidade, Afonso Pena Junior, catedrático de Direito Civil e Alceu de Amoroso Lima, de Literatura Brasileira.

A ação católica nos meios intelectuais ocorreu tanto pelo próprio Centro Dom Vital, quanto pelo Instituto Católico de Ensino Superior. Nos meios universitários, a ação católica se legitimou pela criação da Associação Universitária Católica que, a partir da edição n.º 7 de junho de 1930 passou a ter uma seção da revista reservada aos jovens católicos corajosos, designada Secção Universitária. A finalidade declarada dos “Estatutos da Acção Universitaria Catholica do Rio de Janeiro” (Redação, 1930, p.260) era completar a educação religiosa de seus membros, preparar o jovem militante católico para a vida pública e restaurar a ordem social cristã pela mocidade.

Voltando os olhos para os trabalhadores assalariados, considerando as denúncias de exploração da mão de obra em decorrência do sistema capitalista expostas nas Encíclica *Rerum Novarum* (1891), de Leão XIII, e na Carta Encíclica *Quadragesimo Anno* (1931), de Pio XI, foi organizada outra atividade social de cristianização extramuros pelo Centro Dom Vital: círculos de estudos próximos aos centros operários como ferramenta para resguardar os trabalhadores dos perigos do comunismo. A finalidade do círculo de estudos católicos seria a criação da “Confederação dos Operários Catholicos, escudada nesse núcleo de admiraveis trabalhadores catholicos da Corporação de Villa Isabel” (Athayde, 1932, p.244). Essa confederação surgiu no ano de 1937.

No final do ano de 1932, o Centro Dom Vital concentrou as atividades externas do apostolado na Coligação Católica Brasileira, na qual participavam: “Confederação Nacional dos Operarios, Instituto de Estudos Superiores, Liga Eleitoral, Associação de Bibliothecas, Confederação da Imprensa” (Redação, 1932, p.333-334). A Coligação Católica Brasileira era uma associação civil que concentrava todas as associações católicas constituídas,

representando, junto ao Centro Dom Vital, a organização e o alargamento da Ação Católica nas décadas de 1920 e 1930.

Assim, podemos ver o Centro Dom Vital e a revista *A Ordem* como centros culturais, produtores e disseminadores das ideias e valores do complexo institucional interno da Igreja Católica, por meio do qual se organizaram as estratégias para conquistar o retorno do ensino religioso na instrução pública, em vista do seu projeto evangelizador e da “renovação espiritual” (Cunha, 1981, p. 73). Dois foram os elementos fundamentais que justificaram esse retorno ao cenário político: 1) o processo de romanização (reeuropeização); 2) a tentativa da Igreja de ser vista como a depositária do verdadeiro caráter nacional (Cury, 2003).

Podemos compreender que a militância católica liderada por Dom Sebastião Leme e Jackson de Figueiredo, sustentada ideologicamente pelo Centro Dom Vital e pela revista *A Ordem*, enxergou na proposta de reforma constitucional a possibilidade de reverter a laicidade de ensino e avançar em outros campos.

No quarto capítulo, teceremos nossas considerações sobre o horizonte de expectativas (Koselleck, 2006) criadas sobre a liberdade de ensino no novo marco regulatório constitucional dos anos de 1933 e 1934 e sobre a ideologia que prevaleceu no texto constitucional.

CAPÍTULO 4

A LIBERDADE DE ENSINO E SUAS CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO DA ASSEMBLEIA NACIONAL
CONSTITUINTE DE 1933 - 1934

Com o movimento da ação católica no Brasil, a Igreja se fortaleceu como uma corporação que, apesar de ter discordâncias entre seus quadros, obteve o consenso proporcionado pelo substancial processo formativo educacional de seus membros na perspectiva evangelizadora. Foi esse consenso que garantiu a reversão do declínio que experienciava desde o século XIX.

A elite intelectual da Igreja Católica contribuiu em muito para alavancar a arregimentação do clero católico liderada por Dom Sebastião Leme, Jackson de Figueiredo e Tristão de Athayde nas décadas de 1920 e 1930. Em 1924, Dom Sebastião Leme escreveu a Oração aos Intelectuais, com o objetivo de reunir, conservar e congregar o grupo em missão de defesa dos dogmas católicos e da fé, de modo que a sabedoria e o pensamento cristão conduzissem à restauração espiritual da inteligência brasileira (Leme, 2019).

Com Dom Leme, a Igreja Católica passou a admitir a tese da manutenção da “distinção entre Igreja e Estado, não na base da dissociação e sim no da corporação” (Athayde, 1932, p. 333), nos temas relacionados à família, ao ensino e à moral pública, para evitar maiores males decorrentes do pensamento liberal e manter “incólumes e invioláveis os direitos de justiça e verdade” (Guedes, 1932, p. 32) que à Igreja pertenciam.

Neste cenário, a educação ganhou importância, sendo considerada pelo Estado, pelos grupos de liberais e pela Igreja a panaceia dos males econômicos, sociais e culturais do povo brasileiro; o analfabetismo era considerado o freio que não permitia que a nação se tornasse competitiva no sistema capitalista que se lançava. Desse modo, o princípio da liberdade de ensinar ganhou relevância nos grupos dominantes que disputavam a hegemonia.

Neste capítulo, para analisar os anos de 1933 e 1934, consideramos importante discutir as contradições em torno do princípio da liberdade de ensino diante da composição heterogênea de interesses na Assembleia Nacional Constituinte de 1933/1934. Tendo em vista toda a construção analítica e teórica de nossa pesquisa, pretendemos dar respostas ao problema que nos norteia, qual seja: *Por que a liberdade de ensino passou a ser tema da Igreja Católica na República brasileira? E ainda, se na Primeira República a defesa das liberdades individuais e seus desdobramentos estão relacionados com laicização do Estado, em que circunstâncias o*

ensino religioso retorna ao texto constitucional de 1934 como uma vertente da liberdade de ensino e como vitória das reivindicações da Igreja Católica?

Visão de mundo cristã e liberal acerca da liberdade de ensino

Para o estudo da visão de mundo cristã sobre a liberdade de ensino, destacamos a batalha travada pela Igreja Católica contra o liberalismo. O Papa Leão XIII (pontificado de 1878 a 1903) iniciou a publicação de uma série de documentos que consolidaram a obra restauradora da Igreja e o viés conciliatório católico, algumas com indicativos e outras com diretrizes assertivas acerca da educação católica. Para Zagheni (1999), o Papa Leão XIII permeou os cenários culturais com a retomada do tomismo e com a abertura dos arquivos vaticanos para pesquisas históricas, estudos sobre questões políticas, democracia e liberalismo, e sobre aspectos sociais.

No final do século XIX, a Igreja Católica apoiou as formas de governo consideradas moderadas pelo elemento democrático, ou seja, que primavam pela liberdade, desde que sempre resguardada a doutrina católica sobre a origem e antecedente ao exercício do poder político, em nítido fortalecimento da concepção de Sociedade Perfeita. Na Carta Encíclica *Imortal Dei*, a Igreja Católica mostrou-se coerente em seu posicionamento sobre a liberdade e a concepção de Igreja como Sociedade Perfeita e pleiteou “governar a cristandade, segundo os seus próprios critérios, com liberdade e sem entraves”, uma vez que o “poder supremo da Igreja veio a encontrar no poder civil a defesa mais segura de sua própria independência” (Leão XIII, 1885).

Na Encíclica sobre liberdade, *Libertas Praestantissimum*, de 20 de junho de 1888, a Igreja Católica fez frente a um de seus maiores rivais ideológicos, o liberalismo, e, como medidas práticas, determinou ser:

[...] totalmente ilegal pedir, defender, conceder a liberdade de pensamento, de imprensa, de ensino, de culto, bem como tantos outros direitos conferidos pela natureza ao homem. Porque se o homem realmente tivesse recebido esses direitos da natureza, ele teria o direito de rejeitar a autoridade de Deus e a liberdade humana não poderia ser limitada por nenhuma lei (Leão XIII, 1888).

Após a Revolução Francesa (1789), diante dos anseios por liberdade da sociedade moderna, a Igreja Católica reconheceu a regulamentação dos Estados na forma de constituições e defendeu que se adotasse como princípio fundamental destas a declaração de Deus como autoridade suprema. A liberdade, tal como foi defendida na Revolução Francesa, em suas

nuances sobre o culto, a consciência e o ensino, colocou a Igreja em um lugar de igualdade com outras sociedades religiosas. Este fato foi visto como ameaça ao catolicismo:

A legislação, a administração pública do Estado, a educação secular da juventude, a expropriação e supressão das Ordens religiosas, a destruição do poder temporal dos Romanos Pontífices, não têm outro propósito senão quebrar a força das instituições cristãs, afogar a liberdade da Igreja Católica e suprimir todos os seus direitos.

[...]

Da mesma forma, a liberdade de pensamento e de expressão, desprovida de todos os limites, não é por si só um bem pelo qual a sociedade humana possa se congratular com justiça; é, pelo contrário, a fonte e a origem de muitos males.

[...]

Igreja não pode aprovar uma liberdade que leve ao desprezo das santíssimas leis de Deus e à negação da devida obediência à autoridade legítima. Essa liberdade, mais do que liberdade, é licença (Leão XIII, 1885).

A liberdade, como uma ânsia da sociedade moderna, foi tragicamente compreendida na visão cristã por não reconhecer os limites impostos pelo sobrenatural e pela lei de Deus na terra. O Papa Leão XIII, nessa encíclica sobre a constituição cristã do Estado, recorreu aos textos de Santo Agostinho⁵⁷, principal expoente da escola de pensamento patrístico, ao evangelho de João e às Cartas de Pedro para fundamentar a concepção cristã de liberdade. Vejamos:

E com razão Santo Agostinho chama-lhe libertação da perdição [Santo Agostinho, *Epist.* 105 2.9: PL 33.399.] e o apóstolo São Pedro véu da malícia [1 Pe 2.16]. Além disso, esta liberdade, sendo contrária à razão, constitui uma verdadeira escravidão, pois quem age no pecado é escravo do pecado [Jo 8.34]. Ao contrário, é a liberdade autêntica e desejável aquela que no âmbito da vida privada não permite a submissão do homem à abominável tirania dos erros e das más paixões e que no campo da vida pública governa sabiamente os cidadãos, favorece o progresso e os confortos da vida e defende a administração do Estado de toda arbitrariedade alheia. (Leão XIII, 1885)

Em 15 de maio de 1931, no XL aniversário da Encíclica de Leão XIII, *Rerum Novarum*, o Papa Pio XI⁵⁸ publicou a Carta Encíclica, *Quadragesimo Anno*, sobre a restauração e o aperfeiçoamento da ordem social em conformidade com a lei evangélica. Essa Encíclica enalteceu a obra de Leão XIII, na qual foram tratadas as questões degradantes e exploratórias em que viviam os operários em decorrência dos males do liberalismo. Pio XI (1931) referiu-se

⁵⁷ A Carta Encíclica, *Imortal Dei*, cita Santo Agostinho, que, em várias passagens, criticou a filosofia cristã que, em verdade, fez uma apologia do cristianismo e da normatização das relações sociais por constituições políticas aprovadas a despeito das doutrinas católicas. São citados na mencionada encíclica: Santo Agostinho, *De moribus Ecclesiae catholicae* 1,30: PL 32,1336; Santo Agostinho, *Epist.* 138 ad Marcelino 2.15: PL 33.532; Santo Agostinho, *Tractatus in Io.* Evang. 26.2: PL 35.1607; Santo Agostinho, *Epist.* 105 2.9: PL 33.399.

⁵⁸ Pontificado de 1922 a 1939.

a um “pesado múnus imposto aos sacerdotes”, que deveriam persistir nos estudos das questões sociais, com sentimento de justiça e penetrados da caridade de Cristo, em razão da perniciosa liberdade atrelada ao sistema capitalista.

Analisando as cartas encíclicas mencionadas, identificamos que a visão de mundo cristã combatia, desde a Revolução Francesa, o Estado livre, pois este escondia em suas linhas a defesa do ateísmo oficial do Estado e a indiferença pela religião católica. Nesta visão, o rompimento com a religião católica pelas nações que se proclamassem republicanas e laicas não poderia ser confundido com as defesas por liberdade e igualdade e sim com a negação completa Deus e com o reconhecimento do ateísmo por parte do Estado. O homem livre deveria exercer sua liberdade de consciência sob limites, pois era dependente e sujeito às leis divinas; do contrário, uma sociedade que almejava ser republicana chegaria fatalmente à anarquia.

A compreensão de liberdade dos católicos passa pelas lentes de sua visão trágica de mundo, cujo fundamento é harmonizar a realidade e os problemas sociais com a crença de que o estado do homem na terra é transitório, porém de iniciação para um estado eucarístico e eterno (Barreto Filho, 1929). Ao viverem sob a inquietude e a insatisfação de serem sujeitos sem lugar no mundo terreno, os católicos se reuniram na mesma crença espiritual, como um ato de fé, obstinadamente afirmada e respaldada pela inteligência cristã no sobrenatural.

Com essa compreensão da visão de mundo cristã sobre o liberalismo, o próximo passo de nossa investigação é a visão liberal sobre o princípio republicano da liberdade. Entendemos que essa análise desencadeará a compreensão das contradições envoltas na defesa da educação pelos católicos e liberais e no princípio da liberdade de ensino.

Assim como a liberdade de ensino é circunstanciada pelas conjunturas sociais analisadas, o pensamento filosófico liberal também é. De acordo com Saviani (2011, p. 168),

Delineia-se no pensamento liberal em suas várias vertentes presentes no contexto brasileiro (positivismo, evolucionismo social, e as diferentes versões do liberalismo político: moderada, radical e republicana), uma tensão de fundo: a percepção da centralidade do Estado, e ao mesmo tempo, a recusa em aceitar seu protagonismo no desenvolvimento da sociedade. Em termos gramscianos se diria que está em causa, aí, a contradição entre os dois aspectos característicos do conceito de “Estado ampliado”: a sociedade política e a sociedade civil.

Nesse debate sobre a liberdade de ensino, o conceito de Estado gramsciano nos ajuda, segundo Saviani (2011), a localizar onde estaria a responsabilidade em criar, organizar e manter as escolas. Para a concepção político-filosófica tradicional do liberalismo, que entende que a atuação básica de um Estado Mínimo deve restringir-se às funções legislativas, judiciais e policiais (Chaves, 2007), a responsabilidade na promoção da educação seria das instituições

sociais que compõem a sociedade civil. Já para outros liberais, que entendem que a garantia das liberdades individuais depende da efetivação dos direitos sociais, tal responsabilidade estaria centrada na sociedade política, esfera onde se localiza o executivo federal e o ordenamento jurídico.

A filosofia política liberal quando analisa a liberdade de ensino, enfrenta, também, a liberdade de aprender e ensinar da escola e da organização livre da iniciativa privada, frente ao histórico processo, e, para alguns, autoritário, da escola estatal. O Estado educador, ao fomentar a política pública educacional, retiraria o reconhecimento, a valorização e a responsabilidade da sociedade civil em se organizar livremente, além de tolher as liberdades de associação e de expressão.

De tal passo, o fundamento da liberdade de ensino na política filosófica liberal está na garantia individual de liberdade e deve ser reservada apenas à iniciativa privada, não havendo de se falar em obrigatoriedade de frequência, nem de controle de abertura de escolas, o que englobaria a autonomia do projeto educativo, com a correspondente autonomia de organização e direção. A materialização da liberdade de ensino, nesta perspectiva, dependeria de repasse de recursos públicos advindos de impostos, já que os estabelecimentos privados estariam exercendo serviços públicos educacionais.

No entanto, no Brasil, como veremos logo abaixo, o que houve desde 1854, com a Reforma Couto Ferraz (Brasil, 1854), foi a permissibilidade da criação de escolas privadas com conotação de supletividade⁵⁹ em relação às escolas públicas na promoção do direito à educação. Nesta legislação, as escolas privadas estavam sujeitas ao controle e à fiscalização das condições de funcionamento pelo Estado, como uma garantia decorrente do princípio republicano da liberdade. Haveria também a necessidade de previsão de manutenção de todos os gastos com a educação por conta dos cofres públicos.

Foi somente com a Reforma Leônicio de Carvalho (Brasil, 1879), que a subvenção pública à iniciativa privada atrelou a prestação de serviços educacionais à carência da prestação do serviço pelo Estado ou da situação financeira das famílias.

⁵⁹ Não há, nos textos normativos anteriores à Constituição Federal de 1934, a indicação de prestação de serviço público educacional pela iniciativa privada com caráter *suplementar* ou *complementar*. Identificamos a conotação de supletividade (ou *suplementar*) da livre abertura de escolas privadas a partir de 1854, com a Reforma Couto Ferraz, por entender que a iniciativa privada estaria atuando para ampliar a cobertura estatal quando esta fosse insuficiente e desde que as circunstâncias exigissem a criação de novas escolas, sujeitas à avaliação do Inspetor Geral e autorizadas pelo Governo (artigo 3º, § 12, 4º, do Decreto nº 1.331-A/1854). Entendemos, ainda, que a participação *complementar* da iniciativa privada na prestação dos serviços públicos estatais não seria possível, em razão da ausência de um sistema nacional de ensino composto pelas duas.

No Quadro 15, buscamos, com o levantamento legislativo, identificar a concepção e a evolução do princípio da liberdade de ensino, com o objetivo de compreender a assunção da defesa deste pela Igreja Católica na década de 1930.

Quadro 15. A construção do princípio da liberdade de ensino na seara legislativa: do Império ao texto final da Constituição Federal de 1934

Ano	Norma	Liberdade para abrir escolas	Ensino religioso	Subvenção estatal
1823	Decreto de 20 de outubro de 1823- Dom Pedro I (declara válido o Decreto de 27 de Setembro de 1823)	Artigo único do Decreto de 27/11/1823	-	-
1854	Reforma Couto Ferraz- Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854	Art. 99	Art. 47	Art. 60
1874	Reforma Leôncio de Carvalho- Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879	Art. 1º	Art. 4º	Art. 8º, § 2
1890	Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890- Reforma Benjamin Constant	Art. 1º	-	Art. 71
1931	Decreto Federal nº 19.941, de 30 de abril de 1931	-	Art. 1º	-
1934	Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934	Art. 150, § único, c).	Art 153 -	Art. 150, c

Fonte: elaborado pela autora

O ato normativo inicial de nossa busca é o Decreto de 20 de outubro de 1823, de Dom Pedro I, que declarou em vigor a legislação por ele promulgada enquanto Regente e Imperador do Brasil, bem como os Decretos da Corte Portuguesa, entre os quais o Decreto de 27 de setembro de 1823: “Decreto de 28 do dito mez e anno, permitindo a qualquer o Ter Escola aberta de primeiras letras, sem dependencia de exame, ou de alguma licença” (Brasil, 1823).

Na Reforma Couto Ferraz (Brasil, 1854), regulamentada pelo Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, foi garantida a liberdade de abrir escolas com prévia autorização do Inspector Geral a todos interessados e ainda a expressa previsão de instrução religiosa nas escolas públicas. Criava-se uma situação em que todas as despesas e objetos necessários ao ensino seriam custeados pelos cofres públicos. A liberdade de ensino nesta reforma sujeitou-se

à autorização prévia da Corte. No entanto, todos os gastos para o ensino, incluindo livros, vestuário aos alunos pobres estiveram a cargo dos recursos públicos.

Em 1854, a religião oficial no Brasil era o catolicismo; a liberdade de ensino, no aspecto do ensino religioso, foi considerada no artigo 105, que prescrevia: “Os Directores que não professarem a Religião Catholica Apostolica Romana serão obrigados a ter nos collegios hum Sacerdote para os alumnos dessa comunhão”. De tal modo, o ensino da religião oficial era prestigiado e garantido.

A liberdade de ensino na Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879) pode ser compreendida pela liberdade de criar estabelecimentos de ensino primário, secundário e superior, sujeitos à inspeção para garantir as condições de moralidade e higiene, com o diferencial de garantir a liberdade de frequência. A instrução religiosa facultativa e fora do horário regular das disciplinas estava compreendida na liberdade de ensino, que assegurava aos não católicos o direito de não frequentarem mencionadas aulas. Ainda, como implemento à liberdade de ensino, a subvenção pública às escolas particulares restou garantida, desde que afastadas geograficamente das escolas públicas, o número destas fosse insuficiente, bem como fornecessem ensino gratuito aos alunos pobres.

Pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 (Brasil, 1890), implementou-se a Reforma Benjamin Constant, que aprovou o regulamento da Instrução Primária e Secundária, garantiu a liberdade de abrir escolas, sujeitas à inspeção das condições de moralidade, higiene e estatística definida em lei, bem como a subvenção às escolas particulares, que recebessem e dessem instrução gratuitamente a alunos pobres, como elementos decorrentes da liberdade de ensino. Além disso, foi assegurado o livre direito de ensino que, sob a vigilância dos pais ou dos que fizerem suas vezes, fosse dado às crianças no seio de suas famílias.

A Reforma de Benjamin Constant tinha como fundamento a educação leiga proposta posteriormente pela Constituição da República de 1891. De tal modo, foi assegurada uma concepção de educação vinculada à defesa da não preferência do Estado por qualquer religião e, por isto, a liberdade de ensino era vista em conjunto com a garantia de outras liberdades, tais como a liberdade de crença e de pensamento.

A análise da laicidade do Estado defendida no final do Império, implantada no começo da Primeira República (ou República Velha) e garantida pela Constituição republicana de 1891, favorece a compreensão da histórica disputa por hegemonia entre os grupos sociais que lideravam no cenário político para consolidar suas visões de mundo na seara normativa. Ao defender a visão cristã na Assembleia Constituinte de 1891, Barbosa mostra que os liberais encontraram a resistência dos cristãos:

foram muitos os positivistas e muitos os livres pensadores, estes muito mais perigosos do que aqueles. O seu programa era a criação de um verdadeiro Estado ateu, isto é um Estado perseguidor da Religião. Embora em maior número, não puderam colher todos os louros da vitória. Sofreram também revezes. A Igreja, porém, encontrou quem advogasse a sua causa. Não foi um homem. Não foram alguns deputados. Foi uma bancada (Barbosa, 1945, p. 295).

A resistência e o movimento restaurador da Igreja Católica a partir da década de 1920 foram cruciais para a retomada do ensino religioso nas escolas e para a construção da concepção de liberdade de ensino segundo sua doutrina social. Em 1931, o Decreto Federal nº 19.941, que aprovou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, deu nova interpretação jurídica ao que constava na Constituição de 1891 sobre o ensino leigo e o ensino da religião.

De acordo com o Decreto, a organização dos programas de ensino religioso ficava a cargo dos ministros do respectivo culto, sendo sujeitos à inspeção e à vigilância pelo Estado no que dizia respeito à disciplina escolar. Já as autoridades religiosas, fiscalizariam a doutrina e a moral dos professores, em clara demonstração da nova aliança que emergia entre o Estado e a Igreja Católica.

Para a compreensão do pensamento educacional católico e do princípio da liberdade de ensino, dois documentos são referenciais: 1. A exposição de motivos do Decreto nº 19.941/1931 de Francisco Campos (Brasil, 1931); 2. A obra *Debates Pedagógicos* de Alceu de Amoroso Lima (Athayde, 1931), por nós compreendida como um texto de época⁶⁰ capaz de retratar a realidade social na visão de mundo cristã.

Francisco Campos justificou o Decreto nº 19.941/1931 de sua autoria como de utilidade moral, para que fosse declarada nula a educação neutra. Na exposição de motivos em defesa da instrução religiosa nos cursos primários, secundários e normal, dirigida ao Chefe do Governo Provisório, ele se posicionava sobre a liberdade espiritual em harmonia com o ensino religioso nas sociedades modernas europeias, que em quase sua totalidade reformularam as legislações educacionais. Portanto, falar em laicismo escolar na década de 1930 seria “um verdadeiro anacronismo” (Brasil, 1931, p. 314).

A violação da liberdade de consciência repousava no ensino agnóstico e feria o direito natural dos pais na direção da educação dos filhos. “O laicismo escolar não nasceu na vida da

⁶⁰ Compreendemos *texto de época* como aquele elaborado no bojo de um contexto social que busca retratá-lo e tem o potencial de nortear estudos históricos acerca de um tema. Para maiores aprofundamentos: Campignoto, (2003); Cardoso e Vainfas (1997); Silva (2005).

escola, mas nos círculos de política; não é postulado da pedagogia, é um instrumento de opressão religiosa e de sectarismo legal” (Brasil, 1931, p. 313).

Ele argumentou ainda que a concepção católica da liberdade de ensino como direito da família era uma tese das legislações modernas, tal como a Constituição alemã de Weimar de 1919 e a Constituição Polaca de 1921. A partir de 1931, portanto, as autoridades civis e religiosas (poder temporal e o espiritual) deveriam promover a interpretação dos dispositivos legais em conciliação, de forma que à consciência das famílias fosse garantida a autenticidade e a segurança do ensino religioso ministrado nas escolas oficiais.

O Padre Leonel Franca, referência no pensamento educacional católico, teceu críticas à profundidade do conteúdo da exposição de motivos diante da pouca estabilidade jurídica do texto publicado no Decreto nº 19.941/1931. Para ele, à luz da legislação comparada o então Ministro da Educação Francisco Campos equiparou o regime escolar brasileiro a “quase totalidade dos países civilizados. O decreto – digamo-lo com tãda a lisura da nossa sinceridade- não inferiu coerentemente tãdas as consequências das premissas estabelecidas na exposição de motivos” (1953, p. 97). Fato é, no entanto, que para a Igreja, o Governo Provisório havia publicado “o maior título de benemerência à gratidão nacional” (1953, p. 98), ainda que com imperfeições jurídicas.

Tristão de Athayde, em *Debates Pedagógicos*, apresentou o que para nós pode ser compreendido como a concepção política ideológica católica da liberdade de ensino. Tendo os católicos percebido o indivíduo como fim da sociedade, intervieram a favor da união da instrução com a educação pelo ensino religioso; por isso, ele defendeu a “*liberdade de consciência das crenças religiosas* e das famílias que desejam dar a seus filhos uma educação religiosa e que até hoje se viam *privadas dessa liberdade pelo regimen do laicismo oppressivo*”. (Athayde, 1931, p. 91)

Como voz dos católicos, sempre apoiado por Dom Sebastião Leme, Tristão de Athayde afirmou que o Decreto nº 19.941/1931 rompera com a indiferença republicana pelos estudos e pela moral católica, com o relativismo com que as teorias liberais questionavam os princípios católicos e com o ceticismo da nação com a educação decorrente das sucessivas reformas educacionais fracassadas.

Para ele, o Governo Provisório havia caminhado no sentido da revolução espiritual e, na contramão de sua geração laicista, com Francisco Campo havia sido rompida a neutralidade pública religiosa.

Considerou ainda que “o Decreto do Governo Provisório, que restabeleceu de modo ainda tão imperfeito, a liberdade de ensino religioso nas escolas públicas, é um dos epizodios

mais significativos nessa luta pela emancipação espiritual da América, no século XX” (Athayde, 1931, p. IV). A partir então, afirmava, Tristão de Athayde, que os católicos passaram a se interessar pelo modernismo liberal e que alguns métodos eram excelentes no sentido da finalidade educacional defendida pela escola nova.

Em equilíbrio com os elogios que fazia aos métodos escolanovistas, ele rebateu algumas críticas que os católicos recebiam. Os escolanovistas não viam no pensamento educacional católico a perspectiva da escola ativa, mas, para ele, a pedagogia católica era ativa por ser a religião, em essência, uma prática social, e o catecismo, um exercício da teoria em ação. Como um dos fundamentos da educação católica era a moral religiosa, esta seria um dever a ser lapidado pelo ensino religioso.

A Constituição da República de julho de 1934, longe de reestabelecer a liberdade de ensino contida na Reforma Benjamin Constant, incorporou em sede constitucional o Decreto Federal nº 19.941/1931, prevendo ensino religioso de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis como matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

Além disso, o Estado assumiu a obrigação de exercer ação supletiva onde fosse necessário, por deficiência de iniciativa ou por falta de recursos, e de estimular a obra educativa em todo o País, por meio de subvenções. Pela primeira vez, constou expressamente no texto constitucional a terminologia liberdade de ensino como um direito de ensino garantido em todos os graus e ramos, de todos que se interessassem em abrir estabelecimentos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual.

Identificamos que a linha divisória da concepção da liberdade de ensino, tida como vitoriosa pelos católicos por estar na Constituição de 1934, foi o Decreto Federal nº 19.941, de 30 de abril de 1931. Apesar de ter sido considerado um decreto liberal pelos católicos, e não religioso, essa foi a maior contribuição normativa de um período liberal para os católicos.

Com base na recuperação normativa do princípio da liberdade de ensino no Brasil, elencamos quatro elementos estruturantes desse princípio, para cuja efetivação havia limites, tensões e contradições. São conteúdos genéricos da defesa da liberdade de ensino:

1. liberdade de abrir escolas, sujeitas, ou não, à inspeção, fiscalização e subordinação normativa do Estado;
2. liberdade ideológica e religiosa, com o ensino religioso obrigatório ou facultativo nas escolas, respectivamente em horário regular ou fora do período dedicado às disciplinas;

3. subvenção estatal como critério de justiça distributiva do produto dos impostos retidos dos cidadãos, para fomento da educação privada;

4. direito natural das famílias de confiar seus filhos às escolas privadas confessionais e não confessionais, ou a escolas públicas de sua preferência;

Indicamos, neste primeiro momento, que a recusa liberal (concepção político filosófica tradicional) na classificação da educação como um direito social, como algo que o Estado deve satisfazer de modo eficiente por via de serviços públicos, é contraditória com o processo histórico de concepção do direito à educação no Brasil. Podemos dizer que o direito à educação no Brasil buscou dar garantias sociais ao conjunto de liberdades individuais, entre as quais, a liberdade religiosa, de pensamento e de ensino.

Ademais, à escola privada não foram garantidos os direitos de liberdade de criação e direção desenlaçados do direito social à educação; caso contrário, os estabelecimentos privados não se sujeitariam ao controle do governo (imperial e republicano) quando da ausência ou insuficiência da prestação do serviço público educacional pelo Estado, da perspectiva da suplementação da iniciativa privada no caso de ausência poder público.

O segundo ponto controverso é a inclusão do ensino religioso facultativo dentro da concepção de educação leiga do Estado republicano. No caso específico da religião católica, a defesa do ensino religioso teve duas fundamentações: 1. o direito divino, segundo o qual a educação é considerada uma missão atribuída por Deus à Igreja, de acordo com outrora citada encíclica *Divinis Illius Magistri*, de 1929 (Pio XI); 2. os direitos civis de liberdade de ensinar, de associação, de pensamento, de pluralismo social, de religião e de consciência. Desse modo, as escolas confessionais aparecem como modalidade escolar não privilegiada, porque, pertencentes a uma sociedade livre, atuam em igual posição e oferta com as demais escolas.

O terceiro e o quarto pontos de contradição entre os grupos dominantes podem ser vistos conjuntamente, um é que o exercício do direito natural dos pais na escolha da natureza escolar de seus filhos dependeria da equiparação das escolas privadas com as públicas para fins de custeio. A liberdade individual para escolher o tipo de escola ou de ensino (por exemplo, referente à orientação pedagógica, doutrinária e filosófica) para os filhos guarda em si um posicionamento contrário às escolas de orientação única e ao monopólio estatal da educação.

De tal modo, para a efetivação do direito natural das famílias, o Estado não poderia impor entraves à livre escolha do ensino. Portanto, para o direito de igualdade entre os alunos da rede pública e os da rede privada, impõe-se adotar uma medida: a liberalização dos recursos arrecadados pelo Estado na forma de impostos, destinando-os à educação em todos os estabelecimentos que se propõem a prestar o serviço público educacional.

A Agenda Política do Processo Constitucional de 1933-1934

Feita as considerações sobre os fundamentos da liberdade de ensino no contexto dos anos entre 1933 e 1934, resumimos abaixo os caminhos da pesquisa na construção do cenário histórico e político das discussões em torno da liberdade de ensino na Assembleia Nacional Constituinte. Posteriormente, faremos a análise:

- 1º) do anteprojeto do texto constitucional, para o capítulo da Educação e Cultura, apresentado pela Comissão representativa do Governo Federal, denominada Comissão Itamaraty;
- 2º) dos substitutivos apresentados para votação na Assembleia Constituinte;
- 3º) das propostas da Associação Brasileira de Educação (ABE) decorrentes dos estudos realizados na 5ª. Conferência Nacional de Educação em 1932;
- 4º) das emendas religiosas e, como resultante;
- 5º) do texto constitucional aprovado em julho de 1934.

Apresentaremos dados descritivos dos anais da Comissão Itamaraty e da Assembleia Nacional Constituinte e, na sequência, explicações e interpretações dos resultados encontrados acerca da liberdade de ensino, utilizando os elementos da análise do discurso, segundo Normam Fairclough (2016) e de Patrick Charaudeau (2018).

Na obra *Discurso e Mudança Social*, Fairclough (2016, p.22) pondera que, para a análise do discurso de um texto, este deve ser considerado como um modo particular de uso da linguagem que reflete três dimensões do discurso: a textual, a das práticas discursivas e a das práticas sociais. Nesse sentido:

A dimensão do “texto” cuida da análise linguística de textos. A dimensão da “prática discursiva”, como “interação”, na concepção “texto e interação” de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual – por exemplo, que tipo de discurso [...] são derivados e como se combinam. A dimensão “prática social” cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos referidos anteriormente.

O uso dessa teoria da *dimensão das práticas discursivas* para analisar os textos parlamentares é essencial para a compreensão das possíveis alianças estabelecidas entre os atores pertencentes a grupos sociais diversos na objetivação de suas ideologias como um posicionamento hegemônico sobre a liberdade de ensino. Pela *dimensão das práticas sociais*, a teoria nos auxiliará a compreender a concepção final de liberdade de ensino apresentada no texto final da Constituição de 1934 como solução para a escassa promoção do ensino primário,

da alfabetização e da moralização da sociedade: o ensino religioso, atrelado ao conjunto de outras liberdades, como a de crença e de pensamento.

A relação de poder e de centralidade exercida por Getúlio Vargas no período do Governo Provisório poderá ser percebida na forma como a Assembleia foi constituída e regulamentada, especialmente nos discursos parlamentares. Nota-se que o discurso político, quando fundado em um ideal político, revela, ao mesmo tempo, sua filiação às ideologias de grupos dominantes (Charaudeau, 2018).

No quadro 16, apresentamos a ordem cronológica dos acontecimentos históricos que movimentaram a agenda política constitucional do início da década de 1930:

Quadro 16. Agenda Política do Processo Constitucional Constituinte

Data	Documento/ Evento	Relatório
03/11/1930		Revolução de 1930 (de 3 a 24 de outubro de 1930)
11/11/1930	Decreto nº 19.398	Institui o Governo Provisório
12/1931		4º Conferência Nacional de Educação promovida pela ABE
1932		Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova
24/02/1932	Decreto nº 21.076	Cria o Código Eleitoral
14/05/1932	Decreto nº 21.402	Fixou a data de 03 de maio de 1933 para a realização das eleições à Assembleia Constituinte
09/07/1932		Eclodiu a Revolução Constitucionalista (de 09 de julho a 23 de setembro de 1932)
12/07/1932	Diário Oficial	Publica o nome dos membros que compuseram a Comissão Constitucional
26/10/1932	Diário Oficial	Republicação do nome dos membros da Comissão Constitucional (totalizando 32 membros)
01/11/1932	Decreto nº 22.040	Regulamentou o trabalho da Subcomissão Constitucional, conhecida como Comissão Itamaraty
17/01/1933	Decreto nº 22.364	Determina os casos de inexigibilidade para a Assembleia nacional Constituinte
07/04/1933	Decreto nº 22.261	Editou o Regimento Interno da Assembleia Nacional Constituinte
20/04/1933	Decreto nº 22.653	Regulamentou o artigo 152 do Código Eleitoral para prever a quantidade de representantes classistas na Assembleia Nacional Constituinte
03/05/1933		Eleições para a Assembleia Nacional Constituinte
11/05/1933	Decreto nº 22.696	Aprovou e fixou o número e o modo de escolha dos representantes de associações profissionais eleitos para a Assembleia Nacional Constituinte.
15/11/1933		Sessão de Abertura da Assembleia Nacional Constituinte

12/1933		5º Conferência Nacional de Educação promovida pela ABE
28/05/1934	Decreto 24.297	Concede anistia aos participantes do movimento revolucionário de 1932
14/07/1934	Decreto nº 27.776	Regula a liberdade de imprensa sem dependência de censura ⁶¹
16/07/1934	Diário Oficial	Promulgada a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934
17/07/1934	Diário Oficial	Eleito para a Presidência da República, Getúlio Vargas.

Fonte: elaborado pela autora.

Para Ronaldo Poletti (2012), a Constituição de 1934 foi resultante de duas revoluções: 1. A Revolução de 1930, de ideário liberal em política, transformada em um projeto social democrático com reflexos da “ditadura bajuladora do fascismo europeu” (2012, p. 9), e 2. A Revolução Constitucionalista de 1932 (09 de julho de 1932), baseada em causas políticas do regionalismo e econômicas, as quais exigiam uma nova Constituição.

Segundo o entendimento de Cunha (1981), a Revolução de 1930 foi sustentada por grupos heterogêneos e essa pactuação entre grupos sofreu acomodações políticas e econômicas ao longo do período, típicas do estilo de gestão de Getúlio Vargas:

As forças que levaram Vargas ao poder em 1930 eram heterogêneas, não possuindo um ideário comum. Essa coalizão de grupos heterogêneos, que fizeram a revolução, explica em parte as oscilações do comportamento de Getúlio, que para sustentar-se no poder teve que fazer concessões a todas elas, em grau diretamente proporcional às contribuições que cada uma poderia dar para a manutenção de sua liderança (Cunha, 1981, p. 24).

Em 03 de novembro de 1930 Vargas tornou-se chefe do Governo Provisório, e em 11 de novembro, pelo Decreto-Lei nº 19.398, dissolveu o Congresso Nacional, as Assembleias Legislativas dos Estados, as Câmaras municipais, e criou um estado de exceção que deveria perdurar até a eleição da Assembleia Nacional Constituinte.

A Revolução Constitucionalista de 1932 (09 de julho) expressou a insatisfação de grupos oposicionistas com o Governo Provisório, os quais aguardavam o cenário revolucionário proposto por Vargas desde outubro de 1930. A publicação do Código Eleitoral e a agenda política para as eleições à Assembleia Constituinte já não satisfazia liberais e tenentistas.

⁶¹ Em 12 de julho, Getúlio Vargas proferiu discurso na instituição da “CASA DO JORNALISTA” anunciando suas intenções de restabelecer relações políticas com a imprensa e amparar os jornalistas e dar-lhes as garantias para o exercício do ofício. Fonte: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1934/07.pdf/view>

De acordo com o Chefe do Governo Provisório, os pseudos regeneradores ambicionavam duas alternativas: “impor o predomínio de um Estado sobre todos os outros do Brasil, ou chegar ao separatismo [...], qualquer delas crime de lesa-Pátria, atentado aos próprios laços da fraternidade nacional” (Vargas, 2004, p. 53).⁶²

Os três estados protagonistas liberais, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, “pronunciavam-se claramente por um projeto político “moderno-liberal” e legalista, com a incisiva representatividade e participação da sociedade civil (Wolkmer, 1984, p. 01).

Os tenentistas, reunidos em torno do Clube 03 de outubro, “abertamente advogavam a continuidade do regime do intervencionismo autoritário. Para determinados setores do tenentismo, a realização de eleições e o encaminhamento de uma constituinte ameaçavam seriamente os rumos empreendedores da obra revolucionária” (Wolkmer, 1984, p. 01).

Getúlio Vargas discursou para os Representantes do Clube 3 de Outubro, no dia 4 de março de 1932 Petrópolis⁶³, e defendeu que o “regresso ao regime constitucional” não seria uma volta ao passado e sim a reconstrução moral e material da Pátria (Vargas, 2004). Consolidador de ideologias diferentes que o apoiavam, felicitou a organização do programa e a publicação de seus propósitos e manteve suas reservas, não se aprisionando ao grupo enquanto partido.

O esboço do programa revolucionário de reconstrução política e social do Brasil, produzido pela Convenção Nacional do Clube Três de Outubro, reunida no Rio de Janeiro de 5 a 9 de julho de 1932, foi apresentado na Assembleia Nacional Constituinte em 22 de dezembro de 1933 como fundamento revolucionário de grupo de deputados afinados com o tenentismo. (Brasil, 1935, vol. III, p. 185-245).

O grupo de tenentistas foi gradualmente enfraquecido com a força revolucionária dos liberais. Apesar do armistício que colocou fim à revolução em 02 de outubro de 1932, os liberais obtiveram êxito em uma de suas principais bandeiras, quais sejam, as eleições para a Assembleia Constituinte e a elaboração do novo marco regulatório constitucional⁶⁴.

⁶² Manifesto ao Povo de São Paulo, 20 de setembro de 1932. Fonte: https://www2.al.rs.gov.br/biblioteca/LinkClick.aspx?fileticket=NwIT_V_gzsM%3D&tabid=6457

⁶³ A volta do País ao Regime Constitucional, Discursos aos Representantes do Clube 3 de Outubro, no Dia 4 de Março de 1932, em Petrópolis. Fonte: https://www2.al.rs.gov.br/biblioteca/LinkClick.aspx?fileticket=NwIT_V_gzsM%3D&tabid=6457

⁶⁴ Afonso Arinos Melo Franco (filho de Afrânio de Melo Franco, Presidente da Comissão Itamaraty) teve posicionamento divergente em relação ao tema, afirmando que a irrisignação do grupo de liberais atrasou o processo natural de constitucionalização do país. Para aprofundamento: Melo Franco, Afonso Arinos. *Curso de direito constitucional* 2. ed. Rio de Janeiro, Forense, 1968. v. 2, p. 176.

A 4ª. Conferência Nacional de Educação promovida pela ABE e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova desafiaram as bases do Governo Provisório no cenário da educação. Tais documentos foram abordados terceiro no capítulo, no qual analisamos o posicionamento dos liberais em prol da Escola Nova.

Na agenda normativa de reestruturação dos poderes na década de 1930, o Governo Provisório partiu da publicação do Código Eleitoral em 24 de fevereiro de 1932 (Decreto nº 21.076) e, com base nesse código, foram regulamentadas as competências da justiça eleitoral no alistamento dos cidadãos para a escolha dos representantes na Assembleia Constituinte, nas eleições e na votação.

O Decreto nº 21.402, de 14 de maio de 1932, fixou para o dia 03 de maio de 1933 a realização das eleições à Assembleia Constituinte e criou a comissão para elaborar o anteprojeto constitucional sob a presidência do Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Francisco Antunes Maciel. Cauteloso, o Chefe do Governo Provisório não limitou o quantitativo de membros, mas garantiu a representação de correntes de pensamento e de classes diversas, seguindo o Código Eleitoral que, para o efeito de alistamento eleitoral, considerou como partidos políticos as associações de classe legalmente constituídas.

Em 12 de julho de 1932, foi publicada na Imprensa Nacional, no setor destinado aos atos do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, a designação dos nomes dos membros da Comissão Constitucional. O ato, assinado por Getúlio Vargas e Francisco Campos, tem como data o dia 8 de julho de 1932, um dia antes de eclodir a Revolução Constitucionalista de 1932 (Brasil, 1932, p. 13370). Afrânio de Melo Franco, enquanto Ministro da Justiça e Negócios Interiores, em setembro de 1932, reorganizou as nomeações dos membros da Comissão Constitucional, a qual passou a ser composta por trinta e dois membros⁶⁵.

⁶⁵ Atendendo ao decreto n. 21.402, de 14 de maio do corrente ano, fixando o dia das eleições á Assembléa Constituinte, determinou a designação de uma comissão para elaborar o ante-projeto da futura Constituição; Atendendo a que o ato de 8 de julho último, pelo qual foram nomeados vários membros da referida comissão, tornou-se posteriormente carecedor de alterações; e, Obedecendo aos intuitos do art. 20 do citado decreto n. 21.402, de 14 de maio deste ano; Resolve nomear para membros da Comissão, encarregada de elaborar o anteprojeto da Constituição Brasileira, nos termos do decreto n. 21.402, de 14 de maio do corrente ano, os Srs. Drs. Joaquim Francisco de Assis Brasil, Afranio de Mello Franco, Oswaldo Aranha, José Americo de Almeida, ministro Arthur Ribeiro, Agenor de Roure, Antonio Carlos Ribeiro de Andrade, Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, Pedro Aurelio de Góes Monteiro, Francisco Solano Carneiro da Cunha, Francisco Luiz da Silva Campos, João Mangabeira, Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda, Francisco José de Oliveira Vianna, Alceu de Amoroso Lima, almirante Americo Brasílio Silvado, Serafim Valandro, Francisco de Oliveira Passos, D.ª Bertha Lutz, Dra. Nathercia da Silveira, Henrique Stepple Junior, José de Castro Nunes, Themistocles Brandão Cavalcanti, Astolpho Vieira de Rezende, Victor Vianna, Agricola da Camara Lobo Bethlen, Luiz Ziegler, Prudente de Moraes Filho, Alvaro Cumplido de Sant'Anna, Laudelino Freire e Cezar do Rego Monteiro Filho (Brasil, 1932, p. 19987).

Na sequência, o Decreto nº 22.040, de 1º. de novembro de 1932, regulamentou a comissão responsável por elaborar o anteprojeto da Constituição, cujo Presidente (Ministro da Justiça, Francisco Antunes Maciel) deveria nomear uma subcomissão composta de um terço dos membros da comissão para elaborar um projeto de constituição que servisse de base às deliberações do plenário da Assembleia Constituinte. Necessariamente, os membros seriam Ministros de Estado e personalidades vinculadas ao Chefe do Governo Provisório.

Anteprojeto da Comissão Itamaraty

A ata da sessão de instalação da comissão encarregada de elaborar o anteprojeto da futura Constituição, foi publicada na Imprensa Nacional em 12 de novembro de 1932. Sob a presidência de Francisco Antunes Maciel Junior, Ministro da Justiça, e na forma do regimento previsto pelo Decreto 22.040/1932⁶⁶, foi nomeado para 2º presidente o Ministro das Relações Exteriores Afrânio de Melo Franco, que, conseqüentemente, assumiu a função de Presidente da subcomissão constitucional.

A subcomissão constitucional é também conhecida como Comissão Itamaraty porque a maior parte das reuniões foram realizadas no Palácio Itamaraty, “local onde o Presidente Mello Franco exercia as funções de titular da Pasta das Relações Exteriores” (Andrade, 1990, p. 286). Os trabalhos da Comissão Itamaraty percorreram cinquenta e uma sessões no período compreendido entre 11 de novembro 1932 e 05 de maio 1933.

Na história da teoria constitucional, o papel primordial da Comissão Constitucional foi constituir uma subcomissão (Comissão Itamaraty), de número reduzido (apenas 14 membros), para elaborar o anteprojeto do texto constitucional, que, “depois de promover cinquenta e uma sessões, deu por encerrada sua missão, encaminhando ao Governo Provisório, diretamente e sem passar pela Comissão Geral [Constitucional], o texto votado e aprovado” (Andrade, 1990, p. 286).

⁶⁶ Na fôrma do art. 4º do Regimento, nomeio membros da Sub-Comissão, necessaria á coordenação e sistematização das nossos trabalhos, sem prejuizo, é claro, da iniciativa de qualquer outro representante da Comissão Geral, os seguintes Srs.: ministro Assis Brasil; ministro Mello Franco; ministro Oswaldo Aranha; ministro José Americo; ministro Arthur Ribeiro; ministro Agenor de Roure; Dr. Antonio Carlos Ribeiro de Andrada; Dr. Prudente de Moraes Filho; Dr. Carlos Maximiliano Pereira dos Santos; Dr. João Mangabeira; general Pedro Augusto de Góes Monteiro, e Dr. Francisco Oliveira Vianna. Essa Sub-Comissão tem o prazo de 15 dias para receber sugestões dos demais membros da Comissão, bem como de quaisquer instituições culturais, sindicatos, associações, academias, tribunais judiciados e órgãos representativos das correntes da opinião. Nestas condições, a Sub-Comissão reunir-se-á, sob a presidencia do segundo presidente, para distribuir a materia e nomear os relatores a seu pleno criterio (Brasil, 1932, p. 20757).

Na sessão inaugural de 11 de novembro de 1932, Afrânio de Mello Franco nomeou para a Comissão Constitucional Oswaldo Aranha (Ministro da Fazenda), José Américo de Almeida (Ministro da Viação), Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, Joaquim Francisco de Assis Brasil, Prudente de Moraes Barros Filho, João Mangabeira, Arthur Ribeiro de Oliveira, Carlos Maximiliano Pereira dos Santos (relator geral da subcomissão), Agenor Lafayette de Roure, Pedro Aurélio de Góis Monteiro, Francisco José de Oliveira Vianna (Azevedo, 2004, p. 09, 14 e 25).

O secretário da mesa da Comissão Constitucional, Themistocles Brandão Cavalcanti, apesar de não ter sido efetivamente nomeado, foi considerado parte com direito de voto (Porto, 2004). José de Castro Nunes, Francisco Solano Carneiro da Cunha e Oto Prazeres (secretário geral da Comissão Constitucional) foram nomeados ao longo das sessões, em razão do afastamento de Arthur Ribeiro de Oliveira, José Américo de Almeida e Francisco José de Oliveira Vianna (Poletti, 2012, p.17).

Na mencionada sessão de instalação da Comissão Constitucional, Alceu de Amoroso Lima, presente, defendeu a reintegração das leis do Estado na realidade da Nação, com a justificativa de que a fé cristã educou as famílias e o Cristianismo católico organizou o país. A distinção e a coexistência das duas sociedades, civil e religiosa, deveria ser mantida na nova constituição, pois, sendo a maioria da nação católica, “as leis do Estado não poderiam contradizer, as exigências morais do christianismo” (Brasil, 1932, p. 20761).

Ainda na sessão inaugural (11 de novembro de 1932), o membro Rego Monteiro pediu ao Presidente Afrânio de Melo Franco que levasse ao Chefe do Governo Provisório um pedido de todos os membros: que “por conveniência, fosse levantada a censura da imprensa para que ela possa veicular livremente a opinião de toda a nacionalidade” (Brasil, 1932, p. 20761). De acordo com o Atlas da Fundação Getúlio Vargas, no entanto, o trabalho final da Comissão Itamaraty “só veio a conhecimento público em novembro de 1933, e os jornais da época atribuíram papel essencial em sua elaboração a João Mangabeira” (Gomes, 2023).

De fato, João Mangabeira tornou-se um dos poucos opositores ao Governo Provisório que, como membro integrante da Comissão Itamaraty, manteve durante todo o trabalho da constituinte um discurso crítico. “Prepara-se a Constituinte em plena treva” (Brasil, 1935, vol. VII, p. 212), afirmou Mangabeira em carta-denúncia anexada aos anais. Prevaleceu no período da Assembleia Nacional Constituinte a censura imposta pelo Governo Provisório, a proibição

dos comícios, o exílio de líderes políticos adversários e a suspensão dos direitos políticos⁶⁷. Para ele, consolidou-se o regime representativo em “processos de amoralidade eleitoral” (Brasil, 1935, vol. VII, p. 212), no qual os debates e julgamentos eram vedados.

Em janeiro de 1934, o Presidente Antônio Carlos garantiu que o Chefe do Governo Provisório “deu providências decisivas, no sentido de não mais exercer a censura, junto à imprensa, sobre os discursos aqui proferidos” (Brasil, 1935, vol. VII, p. 314).

O Chefe do Governo Provisório havia se pronunciado na Associação Brasileira de Imprensa, em 20 de setembro de 1931, sobre a relevância da imprensa para a revolução de 1930, da qual esperava patriotismo e ressaltava as conquistas do período, banida a crítica puramente negativa. O discurso enaltecia a triunfante conquista do movimento revolucionário, e afirmava que o Governo não subvencionava jornais e não possuía imprensa oficiosa⁶⁸ (Vargas, 2004).

O Regimento Interno da comissão constitucional dos 26 não permitia a entrada de qualquer pessoa estranha aos trabalhos, nem sequer outros deputados, salvo convidados. Havia ainda a previsão de sessões secretas na Assembleia Nacional, cujos objetos e resultados poderiam não ser lavrados em ata (artigos 20 e 62 do Decreto nº 22.621, de 07 de abril de 1933). A censura, no entanto, somente foi levantada em 14 de julho de 1934 pelo Decreto nº 24.776, na iminência das disputas eleitorais por Getúlio Vargas e no claro propósito de concessões eleitorais.

Na última sessão da Comissão Itamaraty (quinquagésima primeira sessão, em 05 de maio de 1933), o Presidente, Afrânio Mello Franco, sugeriu que as ideias contrárias, os votos vencidos e as questões doutrinárias de cada membro da subcomissão fossem expressas em obras individuais acerca do conjunto do projeto, os quais seriam reunidos e entregue à Assembleia Constituinte. Em nossa pesquisa, identificamos apenas duas obras individualizadas concernentes à propositura do Presidente, a de João Mangabeira e de Themistocles Brandão Cavalcanti.

⁶⁷ Por intermédio do Decreto nº 22.194, de 08 de dezembro de 1932, Getúlio Vargas suspendeu por três anos os direitos políticos de todos aqueles que se achassem incluídos no movimento insurrecional que irrompeu no estado de São Paulo na noite de 9 para 10 de julho de 1932.

⁶⁸ A imprensa e a Convocação da Constituinte, Discurso Pronunciado na Associação Brasileira de Imprensa, 20 de Setembro de 1931. Fonte: https://www2.al.rs.gov.br/biblioteca/LinkClick.aspx?fileticket=NwIT_V_gzsM%3D&tabid=6457

As atas dos trabalhos da Comissão Itamaraty foram compiladas na obra de José Afonso de Mendonça Azevedo⁶⁹ (2004). Com base nas fontes, o capítulo referente à educação foi por nós organizado e apresentado no Apêndice C.

Retomando as diretrizes colocadas na primeira sessão, em 11 de novembro de 1932, manteve-se afastada pelos membros a Constituição de 1891 como parâmetro de trabalho. Os pontos cardeais dos debates foram traçados pelo Governo Provisório, devendo a Comissão Itamaraty observar o federalismo como forma de organização política, a autonomia municipal, a garantia e os direitos individuais⁷⁰. Carlos Maximiliano, escolhido como relator geral, deveria apresentar os títulos constitucionais para a organização dos debates em cada sessão.

Na segunda sessão, em 15 de novembro de 1932, ficou definido como método de trabalho que as diferentes matérias constitucionais fossem divididas por comitês, competindo a João Mangabeira, José Américo de Almeida e Francisco José Oliveira Vianna o Título “Família, Educação, Ordem, Economia e Social”.

José Américo de Almeida, de acordo com as atas da subcomissão, deixou de comparecer a partir da décima sessão, de 14 de dezembro de 1932. Até aquele momento, não haviam sido discutidas matérias relativas à educação, apenas lidas as cartas de Miguel Couto, dirigida a Afrânio de Mello, a favor do ensino primário obrigatório (Azevedo, 2004, p. 54), e da Federação Nacional das Sociedades de Educação, assinada pelo diretor geral de Educação do Ministério dos Negócios da Justiça, Dulcídio do Espírito Santo Cardoso, em defesa da educação pública independente de qualquer culto religioso (Azevedo, 2004, p. 387).

Oswaldo Aranha foi o relator dos capítulos relativos à “Família, Religião e Cultura do Ensino Nacional”, em substituição a José Américo de Almeida. Na trigésima sexta sessão (09/03/1933), o texto relativo à religião foi posto em votação, presente João Mangabeira e ausente Oliveira Vianna. O relator constou que a proposta era resultado de conversas e entendimentos entre João Mangabeira e Oliveira Vianna.

Para Wolkmer (1984, p.4), Oliveira Vianna, Osvaldo Aranha e João Mangabeira “lutavam por profundas mudanças político-sociais, firmadas ora nos postulados revolucionários de [19]30 ou em pretensões tenentistas, ora em medidas popularizantes de forte sabor socialista”. Franco (1976) compreendeu Oliveira Vianna como intelectual de convicções

⁶⁹ Para nossa pesquisa, utilizamos a versão de 2004, cujo prefácio foi redigido por Walter Costa Porto com a análise da vida política e intelectual de cada membro da Comissão constitucional.

⁷⁰ O Decreto nº 19.398, de 11 de novembro de 1930, o qual instituiu o Governo Provisório assim estabeleceu: “Art. 12. A nova Constituição Federal manterá a forma republicana federativa e não poderá restringir os direitos dos municípios e dos cidadãos brasileiros e as garantias individuais constantes da Constituição de 24 de fevereiro de 1891”.

aristocráticas e autoritárias, Osvaldo Aranha com aspirações de justiça social, enquanto João Mangabeira, orador da dialética marxista.

As propostas religiosas de Osvaldo Aranha foram aprovadas sem grandes discussões. Elas visavam garantir a liberdade religiosa, de consciência, de crença, de associação religiosa, a capacidade jurídica destas, o dispêndio de tempo para os integrantes das classes armadas professarem sua fé, a prática de assistência religiosa nos estabelecimentos públicos e a secularização dos cemitérios.

Apesar da manutenção da liberdade religiosa prevista na Constituição de 1891, foi garantida a redação dada pela reforma constitucional de 1926, com autorização para a representação diplomática do Brasil junto à Santa Sé⁷¹. Esta propositura demonstra que a separação integral do poder espiritual e do temporal já estava enfraquecida desde a reforma de 1926.

No capítulo “Cultura e Ensino Nacional”, Osvaldo Aranha considerou livres a arte, a ciência e o ensino (artigo 1º, § 1º, 2º, 3º). O relator demonstrou preocupação com a formação dos docentes e com a falta de preparo daqueles vinculados às escolas particulares, como podemos ler a seguir: “sabe de padres que, em seus paizes de origem, só dão o ensino profissional, e aqui, no entanto dirigem cursos gymnasiaes, [...]é porque esses são mais rendosos” (Azevedo, 2004, p. 693). Por isso, em sua proposta do artigo 2º, exigiu comprovação dos programas e, dos docentes, provas necessárias de sua competência.

Agenor Roure defendeu o princípio da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino primário, este último recusado na Constituição de 1891, partilhando a posição de que a frequência das escolas públicas deveria ser destinada, preferencialmente, aos pobres. O posicionamento foi acompanhado por João Mangabeira. O parágrafo único do artigo 3º estabeleceu o seguinte: “É gratuito o ensino e aos pobres o material escolar, nas escolas primarias” (Azevedo, 2004, p. 693).

Na discussão do artigo 4º, Góes Monteiro entendeu que a gratuidade não poderia ser concedida ao indivíduo nocivo à coletividade, pois a moral se sobrepunha ao intelectual. Após a composição, a Comissão propôs:

Art. 4º- Para permitir, aos menos favorecidos da sorte, o acesso às escolas secundarias, *profissionais* [emenda Themistocles Cavalcanti] e superiores, devem a União, os Estados e os Municípios estabelecer verbas em seus orçamentos de auxílio ao ensino, destinadas aos pais, cujos filhos sejam reconhecidos aptos para a instrução nas referidas escolas, *sempre que o*

⁷¹ Pelo Tratado de Latrão, a Santa Sé adquiriu o território do Vaticano (Scampini, 1978, p. 122).

merecer [emenda João Mangabeira]. Manter-se-á até o fim do curso a concessão desse auxilio (Azevedo, 2004, p. 695).

O artigo 5º foi aprovado conforme proposto pelo autor. Nele, ficou garantido que, para o acesso à escola pública, não poderia influir a situação econômica e social ou a confissão religiosa dos pais.

O Artigo 6º reconheceu a liberdade de cátedra. Nos debates, Goes Monteiro entendeu que o Estado deveria retirar do cargo o professor que pregasse a dissolução da Pátria, haja vista que a liberdade estaria limitada à coletividade. Explicou que o professor deveria “estudar e ensinar as diferentes religiões e filosofias, para ampliar o cabedal de cultura do aluno, mas isso não quer dizer que se possa pregar contra a Patria” (Azevedo, 2004, p. 697).

A proposta do artigo 7º de Oswaldo Aranha proibia que os sentimentos dos que pensam de modo diverso fossem feridos pelos docentes. A educação filosófica, da moral e do civismo eram finalidades das escolas públicas e particulares (artigo 8º e 9º).

No artigo referente ao ensino religioso, houve ativa participação dos membros presentes. A proposta inicial de Oswaldo Aranha foi:

Artigo 10º A religião é matéria de ensino nas escolas públicas, primárias, e secundárias, profissionais e normais.
Parágrafo único: Nas escolas particulares será livre, e nas escolas publicas subordinado á confissão religiosa dos alumnos (Azevedo, 2004, p. 699).

A primeira emenda de Themistocles Cavalcanti propunha para o parágrafo único: “O ensino religioso é facultativo nas escolas subordinado á confissão religiosa dos alumnos” (Azevedo, 2004, p. 699). Acrescentou-se que este deveria ser ministrado fora das horas do curso normal, “para não criar dentro das escolas o espirito da indisciplina e da lucta religiosa. É pelo ensino religioso no qual se educou e educará seus filhos, mas nunca de maneira a criar o problema religioso” (Azevedo, 2004, p. 700).

João Mangabeira posicionou-se pela permanência do ensino leigo, conforme a Constituição de 1891, como vemos na redação: “Receia que o ensino religioso, nas escolas, motive como toda acção, a correspondente reacção do pensamento livre, porque si o Brasil é catholico não é, entretanto, clericalista.” (Azevedo, 2004, p. 698). No entanto, como voto vencido que era, acompanhou a emenda de Themistocles Cavalcanti.

Ressaltou Oswaldo de Aranha que a redação por ele proposta dava ao aluno a faculdade de escolha da confissão religiosa, diferentemente da redação do Decreto do Governo Provisório (nº 19.941/1931) que conferiu o direito de escolha aos pais. Para o autor, “O Estado é mais do

que o pae, quando ensina” (Azevedo, 2004, p. 699). Ele ainda se posicionou contrário à redação do mencionado Decreto Federal, pois este estabeleceu um privilégio,

[...] pois só quando 20 paes pedem o ensino religioso é que elle é ministrado. Ora, todos reconhecem e sentem que o aprendizado das religiões é necessário; e o alumno hoje pode querer conhecer o christianismo e amanhã outra religião. E é justamente essa liberdade de escolha que o artigo procura assegurar. (Azevedo, 2004, p. 699).

Goes Monteiro entendeu que a maioria da população brasileira era católica, devendo o Estado permitir o ensino religioso.

Houve expressa manifestação a favor do ensino religioso nas escolas, segundo Agenor de Roure, que se declarou cristão e entendeu que o ensino religioso deveria ser facultativo nas escolas públicas (Azevedo, 2004, p. 688 e 700).

Oswaldo Aranha reconheceu a necessidade de reescrever o artigo, entendendo que, nas escolas particulares, a escolha da confissão religiosa cabia aos pais, que custeavam os estudos dos filhos. Decidiu por: “A religião é matéria facultativa de ensino nas escolas publicas primarias, secundarias, e profissionais e normaes”. Além disso, ele suprimiu a segunda parte do parágrafo único, deixando: “Nas escolas particulares será livre”. Para o relator, caso fossem efetivamente adotadas as regras em matéria de instrução, haveria a “mais radical e benéfica transformação que se poderia obter no ensino brasileiro” (Azevedo, 2004, p. 701).

Na questão do ensino, tema da pesquisa, nota-se o caráter reformador da proposta em relação à matéria posta na Constituição de 1891. Apesar de contemplar as aspirações religiosas do Decreto do Governo Provisório, a Comissão Itamaraty não declarou a vitória clerical. Diferentemente do Decreto nº 19.941/1931 que determinava que a supervisão do ensino religioso seria das autoridades religiosas e concedendo às autoridades religiosas a competência para avaliar diplomas, Oswaldo Aranha ampliava o controle do poder público.

Apesar da aparente contradição, se considerarmos que Oswaldo Aranha era representante do Governo Provisório e propusera redação distinta da de Francisco Campos, também personalidade do Governo Provisório na redação do Decreto de 1931, temos que a proposta de Oswaldo Aranha representava o novo diploma legal, a nova sociedade moderna constitucionalista almejada. No entanto, não rompia com as novas alianças alcançadas pela Igreja Católica com o poder executivo ao longo da década de 1920.

Nesse interim, reforçamos que a grande quantidade de reformas educacionais emanadas de Decretos do Chefe do Executivo⁷² refletiam o momento regulador do Estado. Frente a este debate estaria Francisco Campos.

Ao passo que Oswaldo Aranha propusera um texto que retirava dos docentes religiosos a liberdade de ensinar, sujeitando-a à fiscalização do Estado, oferecia aos discentes a liberdade de manifestar o interesse religioso em participar das aulas, que seriam facultativas. Era mais uma vez a liberdade centralizadora republicana: os direitos sociais como garantias individuais e dependentes de intervenção, ainda que mínima, do Estado.

Não assinaram a versão final do anteprojeto Carlos Maximiliano (renúncia), Prudente de Moraes (doença), Agenor Roure (doença), José Américo (abandono) e Assis Brasil (não compareceu a nenhuma agenda). A 51ª sessão ocorreu em 05 de maio de 1933 e, em 16 de novembro de 1933, foi dado início à Assembleia Nacional.

Na abertura da primeira sessão da Assembleia Nacional foi apresentado para votação o projeto de Constituição elaborado pela Comissão Itamaraty. Vale notar, no entanto, que a redação dos artigos propostos para votação não é idêntica à dos aprovados e publicados nas atas da Comissão Itamaraty⁷³. A alteração na redação não é uma informação que consta nas atas. Não há informações sobre a correção ou aprimoramento das atas em termos de técnica legislativa. Em verdade, é possível notar a supressão de partes relevantes e postas em discussão pela Comissão Itamaraty. Parágrafos foram suprimidos, além da reorganização textual (Brasil, 1934, vol. 1, p. 160-161).

A última sessão da Comissão Itamaraty data de 05 de maio de 1933, dois dias após as eleições para a Assembleia Nacional Constituinte. Não existem atas posteriores indicando como se deu a remessa do projeto final à Comissão Constitucional e quais foram os membros da subcomissão que se reuniram para adequar e uniformizar o texto. Há indícios, no entanto, de que as revisões textuais e a uniformidade eram de interesse dos membros (Azevedo, 2004). Tais conjecturas podem indicar que os trabalhos se estenderam até a instauração da primeira sessão da Assembleia, em novembro de 1933.

João Mangabeira, em entrevista, esclareceu que, na penúltima sessão da Comissão Itamaraty, a redação final do texto sofreu emendas apresentadas pelo grupo de constitucionalistas, bem como outras feitas pelo filólogo professor João Ribeiro: todas não eram

⁷² Para melhor visualização, apresentamos a tabela no Apêndice B cujo conteúdo é o levantamento dos decretos expedidos pelo Executivo.

⁷³ Para melhor visualização, elaboramos quadro comparativo no Apêndice C.

conhecidas do público. A correção ortográfica também foi realizada pelo mencionado professor, de acordo com a ortografia oficial; após a correção, de 277 artigos o texto ficou reduzido a 136 (Mangabeira, 2019).

Observamos que a Comissão Itamaraty almejava a adoção de medidas para a eleição de parlamentares independentes, prestígio às regras eleitorais, bem como garantia de que os municípios tivessem autonomia e independência em relação aos governos estaduais. A proposta constitucional revolucionária, para Mangabeira (2019), não foi resultado apenas de uma doutrina, homem ou força, mas traduziu a realidade do sentimento brasileiro e da civilização moderna em uma obra pública transitória.

Findo o processo de elaboração do texto da Comissão Itamaraty (05/05/1933), vale mostrarmos cronologicamente os três atos do Governo Provisório editados durante os trabalhos dos comissionários e que determinaram a eleição e a composição da Constituinte em 1933:

1. O Decreto nº 22.364, de 17 de janeiro de 1933, determinava os casos de inexigibilidade para a Assembleia Nacional Constituinte, inclusive do Chefe do Governo Provisório, dos interventores federais e dos ministros de Estado;

2. O Decreto nº 22.621, de 05 de abril de 1933, dispunha sobre a convocação da Assembleia Nacional Constituinte; aprovava seu Regimento Interno; prefixava o número de Deputados (214 eleitos por bancadas estaduais e 40 por bancadas dos sindicatos e associações profissionais de acordo com o Código Eleitoral - Decreto n. 21.076, de 24 de fevereiro de 1932);

3. O Decreto nº 22.653, de 20 de abril de 1933, fixava o número e estabelecia o modo de escolha dos representantes de associações profissionais que participariam da Assembleia Nacional Constituinte;

Esses atos normativos demarcaram uma Assembleia Nacional Constituinte formada por representantes das unidades federativas e por membros da categoria profissional e não por partidos políticos eleitorais⁷⁴, como resquício de uma sociedade oligárquica na qual o Executivo controlava o Legislativo, bem como do sistema de interventores nos estados indicados no Governo Provisório.

A questionável competência da Assembleia Nacional Constituinte regulamentada no Decreto nº 22.621, de 05 de abril de 1933 foi abordada pelo jurista e filósofo austríaco Hans Kelsen em um parecer encomendado por editores da revista jurídica do Rio de Janeiro “Política: revista de direito público, legislação social e economia”. O artigo “A competência

⁷⁴ Imagem ilustrativa da composição da Assembleia segue no Apêndice A.

da Assembleia Nacional Constituinte” foi publicado no único número dessa revista, em janeiro 1934.

Assim como Hans Kelsen foi um jurista referencial do direito público moderno na Constituição da Áustria de 1920, os integrantes da Assembleia Nacional Constituinte de 1933-1934 fizeram uso dos estudos desse acerca dos princípios republicanos. Para Kelsen, a Assembleia Nacional Constituinte 1933-1934 não estava dotada de soberania pois “*o Governo provisório é a mais alta autoridade legislativa que saiu da revolução e sem dúvida, daquele governo depende determinar a convocação e a competência da ANC*” (Siqueira, 2015, p. 357).

Para Hans Kelsen, do ponto de vista do direito positivo, a convocação e a competência da Assembleia Nacional Constituinte derivavam dos Decretos revolucionários de Vargas, especialmente do regulamento contido no Decreto nº 22.621 de 05 de abril de 1933. Seu parecer a revista fortaleceu os apoiadores de Getúlio Vargas, confirmando a defesa de que a legalidade da Assembleia Nacional Constituinte estaria assentada no governo que a legitimou.

Assim, após as eleições em 03 de maio de 1933, o Governo Provisório, em contínuo processo de interferência e tentativa de modelação dos trabalhos da Constituinte, editou o Decreto nº 22.696, de 11 de maio de 1933, que fixou o número e estabeleceu o modo de escolha dos representantes de associações profissionais que participariam da Assembleia Nacional Constituinte.

Não nos propusemos neste trabalho a analisar a composição da Assembleia por partidos políticos eleitorais ou por representantes de bancadas. Não identificamos um projeto político de ideologia e de poder nos partidos. Como analisaremos adiante, as emendas e o texto constitucional são resultantes de forças políticas segundo os interesses dos parlamentares, sem fidelidade à ideologia partidária.

As emendas religiosas, desse modo, entremeavam os partidos políticos e as bancadas segundo as diretrizes traçadas pela Liga Eleitoral Católica, que possuía, dentre os representantes da Assembleia Nacional Constituinte, a maioria absoluta de adeptos. Ademais, como veremos na sequência, a Liga Eleitoral Católica, por autodefinição suprapartidária, pode ser compreendida como um partido político na acepção de Gramsci (2007a).

Os resultados da votação para a Assembleia Nacional Constituinte foram proclamados em 26 junho de 1933. Antônio Carlos Ribeiro de Andrada foi eleito presidente da Assembleia Nacional Constituinte, por votação dirigida pelo Supremo Tribunal Eleitoral, e Oswaldo Aranha, nomeado líder da maioria na mesa diretora. Todos os líderes da mesa diretora, exceto o Presidente, estavam ligados ao tenentismo (Gomes, 2023). Oswaldo Aranha renunciou ao

cargo e, por indicação de Getúlio Vargas, foi substituído em janeiro de 1934 por Antônio Garcia Medeiros Netto, eleito pelo Partido Social Democrático da Bahia.

Em 15 de novembro de 1933, Getúlio Vargas fez o discurso no ato de instalação da Assembleia Nacional Constituinte e, no dia seguinte, entregou o projeto constitucional da Comissão Itamaraty ao Presidente da Assembleia Nacional, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada.

Em seu discurso, Vargas considerou falhas todas as medidas adotadas até o momento para a alfabetização no país, que, em nenhum momento, foi capaz efetivamente de educar. Para ele, a educação completa era uma correlação entre a inteligência e a atividade. Isto porque, no período, havia grande destaque para o trabalho manual. O ofício e uma instrução voltada para a atividade profissional e técnica era uma preocupação evidente em um governo que investia na indústria nacional e almejava o trabalho assalariado organizado (Brasil, 1934, vol. I).

Para Vargas, na reorganização constitucional, dever-se-ia primar pela instrução primária e profissional; a ampliação do ensino superior e universitário, por sua vez, era desnecessária: "O doutorismo e o bacharelato instituíram uma espécie de casta privilegiada, única, que se julga com direito ao exercício das funções públicas, relegando, para segundo plano, a dos agricultores, industriais e comerciantes, todos, enfim, que vivem do trabalho e fazem viver o país" (Brasil, 1934, vol. I, p. 107).

Para o Chefe do Governo Provisório, dois modelos de escola deveriam ser criados, um, de nível técnico e profissional, em forma de institutos especializados, liceus de arte e ofícios para os centros urbanos, populosos e industrializados; outro, em forma de escola, patronatos e internatos para as regiões predominantemente rurais e agrárias. Em ambos, a finalidade era a independência, a riqueza, a higiene, o trabalho e a consciência do valor moral. Em sua fala, Getúlio Vargas cuidou de ressaltar o papel do Governo na educação: o de organizar e fiscalizar a prestação de serviços educacionais pelos poderes públicos federais, estaduais e municipais.

A preocupação de Getúlio Vargas acerca do ensino primário estava voltada para a ideia de progresso da nação. Em seu discurso, defendeu a remodelação do plano de ensino secundário, com maior duração (sete anos), divisão do curso em duas partes, uma de cinco anos denominada de comum e fundamental; outra, de dois anos, de preparação para o ingresso nos cursos superiores de acordo com a orientação profissional do estudante (Brasil, 1934, vol. I, p. 110).

Getúlio Vargas abordou a educação nacional em vários discursos, contudo não estabeleceu neles sua posição sobre a liberdade de ensino. Até a promulgação da Constituição

Federal de 1934, em 16 julho de 1934, as relações entre a educação nacional, o Estado e a Igreja Católica não foram enfrentadas nos discursos presidenciais.

Apenas em 20 de outubro de 1934, a Igreja Católica figurou em um discurso de Vargas. Na ocasião, o Cardeal Pacelli visitava o Rio de Janeiro como Secretário de Estado do Vaticano e foi recebido com todas as honras de Chefe de Estado. Apesar de estar além dos limites de nossa pesquisa, entendemos que vale abordar o conteúdo desse discurso porque ele ressalta a relação amistosa entre Brasil e Santa Sé, em última instância, entre Estado e Igreja, poder temporal e poder espiritual.

No discurso Vargas, destaca-se a histórica e tradicional relação diplomática do Brasil com a Santa Sé que, desde o período colonial, já hospedava representantes papais em “perfeita cordialidade” (Vargas, 1935b, p.666). Ele destacou como benéfico o fim do Padroado, afirmando que a separação entre Estado e Igreja não significou divórcio, senão uma “definição política entre dois poderes que se julgam, na mesma obra de paz e de progresso” e que miram “a colaboração recíproca em prol do interesse coletivo”. (Ibidem, p.666). Ao fechar o discurso, evocou a parceria para a construção do porvir, calcada na sólida formação cristã das consciências, na conservação e na defesa dos mais altos valores espirituais de um povo. (Vargas, 1935b).

No Quadro 17, podemos visualizar o conteúdo educacional dos discursos de Getúlio Vargas no período compreendido por nossa pesquisa, de 1930 a 1934.

Quadro 17. Relação de discursos proferidos por Getúlio Vargas nos anos de 1930 a julho de 1934 com a temática da liberdade de ensino

Mês/Ano	Título	Palavras-chaves	Observações
01/01/1930	A Plataforma da Aliança Liberal	Programa da Aliança Liberal; plataforma de governo do candidato Getúlio Vargas à Presidência da República;	N.º de páginas: 14 Núcleo temático da educação: escolas agrárias e técnico-industriais; educação sanitária; liberdade didática e administrativa das universidades; criação do Ministério de Instrução e Saúde Pública Ocasião do discurso: Mensagem lida na Esplanada do Castelo
03/10/1930	Nova Organização Administrativa	Educação e desenvolvimento econômico	N.º de páginas: 08 Núcleo temático da educação: escolas agrárias e técnico-

			industriais; educação sanitária ; criação do Ministério de Instrução e Saúde Pública Ocasão do discurso: discurso pronunciado por ocasião da posse como chefe do Governo Provisório da República, em 03 de novembro de 1930
03/10/1931	O primeiro ano do Governo provisório e as suas diretrizes	Plataforma de governo	N.º de páginas: 119 Núcleo temático da educação: diretrizes do ensino secundário e superior; Instrução primária e técnico-profissional; instituição do ensino religioso; criação do Ministério de Instrução e Saúde Pública Ocasão do discurso: manifesto à Nação, lido no Teatro Municipal, em 03 de outubro de 1931 – primeiro aniversário da Revolução
18/08/1933	A instrução profissional e a educação moral, cívica e agrícola	Educação e desenvolvimento econômico	N.º de páginas: 14 Núcleo temático da educação: escolas agrárias e técnico-industriais; educação sanitária; educação moral e cívica Ocasão do discurso: discurso pronunciado, na capital da Bahia, em 18 de agosto de 1933
15/11/1933	Instalação da Assembleia Nacional Constituinte	Educação e desenvolvimento econômico	N.º de páginas: 172 Núcleo temático da educação: diretrizes do ensino secundário e superior; desenvolvimento da instrução primária e técnico-profissional; instituição do ensino religioso; educação sanitária; educação moral e cívica Ocasão do discurso: mensagem lida perante a Assembleia Nacional Constituinte, no ato da instauração, em 15 de novembro de 1933
06/1934	O Brasil em 1930 e as realizações do Governo Provisório	Programa da Aliança Liberal; plataformas do governo provisório; quadro sinótico da legislação	N.º de páginas: 52 Núcleo temático da educação: diretrizes do ensino secundário e superior; desenvolvimento da instrução primária e técnico-profissional; instituição do ensino religioso; educação sanitária; educação

		orgânica de 1930 a 1934	moral e cívica; liberdade didática e a liberdade administrativa das universidades Ocasão da mensagem: manifesto à nação, em junho de 1934
--	--	-------------------------	--

Fonte: elaborado pela autora com base em Getúlio Vargas (1935a; 1935b; 1938) e Emiliana Vargas (2007).

Na mensagem lida na Esplanada do Castelo em 02 de janeiro de 1930, sob o título *A Plataforma da Aliança Liberal*, Getúlio Vargas, na condição de candidato às eleições presidenciais de 1930, defendeu a plataforma liberal e apresentou suas propostas de governo, que estabeleciam a importância do acesso aos bens materiais e a solução de problemas cívicos e morais. Ele defendeu a valorização do homem pela educação e pela higiene, a criação de escolas agrárias e técnico-industriais, políticas de higienização, especialmente destinadas a centenas de milhares de brasileiros que vivem nos sertões, a liberdade didática e a liberdade administrativa das universidades e a criação de um Ministério específico para a educação.

No discurso de posse como Chefe do Governo Provisório, perante a junta governativa, *Nova Organização Administrativa*, do país, ele defendeu, como ideias centrais do programa de reconstrução nacional a educação sanitária, o aperfeiçoamento do capital humano para produzir mais e melhor com consciência de sua valia, o saneamento, a educação, a difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional, que implicava a criação de um sistema de estímulo e colaboração direta com os estados e, por fim, a criação do Ministério de Instrução e Saúde Pública, sem aumento de despesas.

No Manifesto à nação lido em sessão solene no teatro municipal, *O primeiro ano do Governo provisório e as suas diretrizes*, Getúlio Vargas fez um levantamento das ações de governo, a título de prestação de contas e de promoção, enfatizando a Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, por meio do qual unificou os serviços da instrução e da assistência sanitária, a reforma do sistema universitário e do ensino secundário, o retorno do ensino religioso nas escolas, a instrução primária e técnico-profissional. Descartou a necessidade de enfrentar os problemas do ensino primário de letras e técnico-profissional e do desenvolvimento econômico.

No discurso pronunciado na Bahia, em 18 de agosto de 1933, *A instrução profissional e a educação moral, cívica e agrícola*, Vargas defendeu o progresso pela educação higienista, eugênica, física, moral e cívica, industrial e agrícola, tendo por base a instrução primária de letras e a técnica e profissional. Ademais, destacou a necessidade de uma educação moral e de higiene. Manifestou novamente sua preocupação com o sertanejo, compreendido como sujeito

carente de consciência de seus direitos e deveres e de higiene. Considerou o homem do sertão “matéria prima excelente” (Vargas, 1935a, p.328).

Portanto, a educação deveria atender aos anseios de cada região e do regime de trabalho dos seus habitantes: “nos centros urbanos, populosos e industriais - o técnico- profissional, em forma de institutos especializados e liceus de artes e ofícios; no interior - rural e agrícola, em forma de escolas, patronatos e internatos” (Vargas, 1935a, p.328).

Na Mensagem lida em 15 de novembro de 1933, no ato de *Instalação da Assembleia Nacional Constituinte*, Getúlio Vargas repetiu a tônica e o conteúdo de discursos passados. Dentre os vários feitos, também a título de prestação de contas e de promoção no campo da educação e do desenvolvimento econômico, enfatizou a Reforma no ensino secundário e superior e a regulamentação da instrução religiosa. Foi tema do discurso a liberdade de ensino nos institutos de ensino superior, a educação sanitária, a educação moral e cívica e o desenvolvimento da primária e profissional.

No Manifesto destinado à nação, *O Brasil em 1930 e as realizações do Governo Provisório*, ele mostrou os avanços educacionais em termos de legislação, dando destaque ao cumprimento de metas no programa da Aliança Liberal. A temática da liberdade de ensino foi destacada no discurso, bem como a criação dos institutos de ensino superior, sujeitos a controle do Estado para os efeitos de reconhecimento oficial dos diplomas por eles expedidos. Destacamos que toda a legislação citada como conquista no campo da educação foi devidamente pesquisada, analisada e elencada no quadro sistemático contido no Apêndice B.

Como é possível notar, as mesmas temáticas se repetem nos discursos ao longo dos anos de 1930 a 1934. Não se trata de poucos feitos repetidos, senão de uma metodologia utilizada em discursos políticos, já destacada nesta tese, a saber, a repetição metódica do discurso em formas e linguagens diferentes como meio de objetivação do pensamento na disputa pela opinião pública (Gramsci, 2006).

Segundo Charaudeau (2018), isso é característico das práticas discursivas, pois os discursos são replicados em diferentes situações de comunicação. O discurso, em geral, é construído de maneira rigorosa, racional e teorizada, impelido pelo desafio de expressar um pensamento e uma posição diante do real.

Ao se manifestar e passar pela opinião de diferentes comunidades, pode sofrer alterações em face da necessidade de se reconstruir de forma diferente da apresentação originária, mas mantém seu conteúdo. Por isso, a repetição metódica é uma forma de reafirmar a opinião e a posição sobre determinada questão social.

A essência dual da escola foi fielmente defendida em diversos discursos. A ênfase na instrução profissional e técnica e dos trabalhadores dos grandes centros urbanos eram seus pontos de defesa, bem como a educação para que a população rural pudesse desenvolver hábitos de higiene e conforto com o sustento advindo da terra. A educação no sentido amplo e social compreendia a “física e moral, eugênica e cívica, industrial e agrícola, tendo por base a instrução primária de letras e a técnica e profissional⁷⁵” (Vargas, 2004, p.60).

Postas as considerações do Chefe do Governo Provisório, para uma Assembleia composta em sua maioria por representantes do próprio Governo, após o texto final da Comissão Itamaraty ser apresentado à votação em 16/11/1933, iniciou-se uma burocrática e articulada disputa de forças políticas na Assembleia Nacional Constituinte para a apresentação de substitutivos e emendas até a promulgação do texto final.

Vejamos o Quadro 18:

Quadro 18. Cronologia das fases de trabalho da Assembleia Nacional Constituinte 1933-1934

Período	Evento
Da 1ª sessão Preparatória, em 10 de novembro de 1933 à 5ª sessão Preparatória, em 14 de novembro de 1933 (vol.1)	Das sessões preparatórias- 05 sessões preparatórias antecedentes à instalação solene da Assembleia Nacional Constituinte (art. 1 do Decreto nº 22.621 de 07 de abril de 1933)
Sessão de instalação da Assembleia Nacional Constituinte em 15 de novembro de 1933 (vol.1)	Sessão solene de Instalação da Assembleia Nacional Constituinte
1ª sessão em 16 de novembro de 1933 (vol.1)	Início do Funcionamento da Constituinte e formação da Comissão Constitucional dos 26
Da 2ª sessão, em 17 de novembro de 1933, à 9ª sessão, em 25 de novembro de 1933 (vol.1)	Prazo de 08 dias para a Apresentação de Emendas ao Anteprojeto da Comissão do Itamaraty (art. 17 do Decreto nº 22.621 de 07 de abril de 1933)
93ª sessão em 13 de março de 1934 (vol.11)	Apresentação do Substitutivo 1- A, realizada no Plenário da Assembleia, oriundo da Comissão Constitucional dos 26
Da 94ª sessão, em 14 de março de 1934, à 125ª sessão, em 19 de abril de 1934 (vol.11 a vol.15)	Emendas de 1º turno do Plenário ao texto do Substitutivo 1 – A, oriundo da Comissão Constitucional dos 26

⁷⁵ A Instrução Profissional e a Educação Moral, Cívica e Agrícola, Discurso Pronunciado na Bahia, Em 18 de Agosto de 1933. Fonte: https://www2.al.rs.gov.br/biblioteca/LinkClick.aspx?fileticket=NwIT_V_gzsM%3D&tabid=6457

Da 126ª sessão, em 20 de abril de 1934, à 137ª sessão, em 05 de maio de 1934 (vol.15 e vol.16)	Explicações pessoais de autores de emendas de 1º turno ao texto do Substitutivo 1 – A em defesa de suas teses no Plenário
Da 138ª sessão, em 7 de maio de 1934, à 160ª sessão, em 01 de junho de 1934 (vol.20 a vol.22)	Pareceres às Emenda de 1º turno ao texto do Substitutivo 1 – A e Apresentação do projeto Substitutivo 1 - B, de 1934, de Constituição, com emendas de 2º turno
201ª sessão, em 16 de julho de 1934	Promulgação da Constituição
202ª sessão, em 17 de julho de 1934	Eleição pela Assembleia do Presidente da República
205ª sessão, em 20 de julho de 1934	Posse do Presidente da República e Encerramento dos Trabalhos Constituintes

Fonte: elaborada pela autora a partir dos Brasil (1934; 1936; 1937).

De acordo com o Decreto nº 22.621, de 05 de abril de 1933, referente ao Regimento Interno da Assembleia Nacional Constituinte (Brasil, 1934, vol. I, p. XXIII) para a deliberação sobre o texto proposto pela Comissão Itamaraty, foi nomeada pelo Presidente da Assembleia Nacional uma Comissão Constitucional composta por 26 membros. O ato inaugural deu-se em 16 de novembro de 1933. A Comissão era formada por um representante de cada bancada estadual, do Distrito Federal e do Território do Acre, no total de vinte e dois assentos, além de quatro vagas destinadas à bancada representativa das associações profissionais” (Andrade, 1990, p. 291). Foram nomeados Carlos Maximiliano, para Presidente da Comissão, Levi Carneiro, para Vice-Presidente e Raul Fernandes, para Relator Geral.

Getúlio Vargas cerceava por vários meios os trabalhos da constituinte, imprimindo suas marcas com diretrizes autoritárias, desde a manutenção da censura à imprensa até a elaboração do Regimento Interno da Assembleia Nacional Constituinte meses antes de sua instauração, com nítido propósito de controle. Somente em março de 1934, já na fase final dos trabalhos, a Assembleia Nacional votou a Resolução nº 3 do Regimento Interno, reclamando por sua independência e desobrigando-se de prazos e da forma de processamento das emendas proposta por Getúlio Vargas (Andrade, 1990).

A mesa da Assembleia recebia pedidos de emenda diariamente, os quais foram publicados em anais (Brasil, 1936, vol. X).

A Comissão Constitucional dos 26, dividida internamente em comitês por matéria, teve relatores parciais designados para expor os temas diversos. A Comissão poderia rejeitar o texto e as emendas dos comitês. Enquanto isso, os deputados congressistas, que não faziam parte da Comissão Constitucional dos 26, poderiam apresentar emendas ao texto da Comissão Itamaraty

diretamente à Comissão Constitucional dos 26, as quais eram remetidas posteriormente ao Plenário da Assembleia para deliberação final com o parecer dos membros da Comissão Constitucional dos 26.

A estratégia para que um membro da Comissão Constitucional dos 26 tivesse a aprovação de uma emenda era reunir sua bancada e organizar a votação no Plenário da Assembleia. A Comissão Constitucional dos 26 poderia, inclusive, propor emendas substitutivas.

Cada relator trará no mais breve prazo possível um projeto parcial, incorporando as proposições da Assembleia dignas de aprovação, isto é, construirá o capítulo que lhe foi confiado. O seu trabalho será impresso e distribuído pela Comissão que tem a faculdade de defender sugestões por ele não aceitas, e fazer novas. O vencido será enviado ao plenário, acompanhado de uma exposição justificativa (Brasil, 1936, vol. X, p. 33).

Direcionando nossa pesquisa para o capítulo constitucional da Educação, especialmente para os artigos que retratavam o princípio constitucional da laicidade e da liberdade de ensino, destacamos que o relator parcial do tema foi o congressista Adolpho Eugênio Soares Filho. Das mil duzentas e quarenta e quatro emendas apresentadas ao Anteprojeto da Comissão Itamaraty, 62 emendas foram para o Título XI - "Da Cultura e do Ensino" (Brasil, 1936, vol. X, p. 440).

Em 06 de fevereiro de 1934, o relator parcial entregou à Comissão Constitucional dos 26 a versão do capítulo após a análise das 62 emendas, com parecer⁷⁶. A indignação com a volumosa quantidade de emendas levou o relator a justificar a impossibilidade técnica de emitir parecer sobre cada uma delas. Ele afirmou que não queria ser ofensivo, mas que entendeu que os princípios religiosos “não devem ser aceitos e nem repelidos *in limine et in totum*”⁷⁷, porque se tocam em alguns pontos, contendo todos eles razões e opiniões aceitáveis e inaceitáveis, umas dignas de bom acolhimento e outras merecedoras de repulsa” (Brasil, 1936, vol. X, p. 440).

Explicou o relator que sua posição era resultado da V Conferência Nacional de Educação, 1932/1933, na qual a Associação Brasileira de Educação elaborou sugestões à Assembleia Nacional Constituinte. Desse modo, o ensino religioso facultativo nas escolas públicas ou oficiais, conforme era previsto no anteprojeto da Comissão Itamaraty, foi excluído no substitutivo que traçou no Plano Nacional de Educação uma educação pública leiga, não

⁷⁶ O texto segue completo no Apêndice D.

⁷⁷ Expressão latina que significa no limiar e no todo. (tradução nossa).

permitindo o ensino religioso nas escolas, por se tratar de um Estado leigo que proclamava a liberdade de cultos.

Dizia o relator:

É, em suma, a faculdade do ensino religioso nas escolas oficiaes e equiparadas, uma aberração do regime republicano, incompatível com toda e qualquer religião, uma disfarçada aliança com igrejas, um golpe profundo de desrespeito á liberdade de cultos, que, certamente ficará receituada na Constituição. O termo facultativo será apenas no papel e será desvirtuado na prática. É nos lares, no seio da família e nos templos, que se prega, que se ensina religião (Brasil, 1936, vol. X, p. 448).

O texto substituto do relator parcial, Adolpho Eugênio Soares Filho, no entanto, não era a versão final.

Após a entrega de sua versão, foi instituída uma Comissão Revisora, composta pelo Presidente da Assembleia, Carlos Maximiliano, o Vice-presidente, Levi Carneiro, o relator geral, Raul Fernandes, e o relator parcial, Adolpho Eugênio Soares Filho, os quais, trabalhando durante os meses de janeiro e fevereiro de 1934⁷⁸, remeteram o texto constitucional revisado para a Comissão Constitucional dos 26 em março de 1933 (Gomes, 2023).

Entre idas e vindas, novas estratégias de emendas foram aprovadas e, em 14 de março de 1934, o novo substitutivo foi finalizado e encaminhado para votação no Plenário da Assembleia Nacional. Para melhor visualização, apresentamos no Anexo E os artigos referentes à educação do Projeto substitutivo N. 1-A de 1934.

No Parecer e Substitutivo da Comissão Constitucional dos 26 ao anteprojeto de Constituição Itamaraty e às Emendas apresentadas em primeira discussão sobre educação, aprovados pela maioria, constava: “a faculdade do ensino religioso nas escolas públicas, exceto nas superiores, quando ministrado por pessoas estranhas ao magistério oficial e sem prejuízo do horário escolar, de acôrdo com a confissão religiosa dos alunos, quando os pais ou responsáveis o requeiram” (Brasil, vol. X, 1936, p. 557).

O segundo tempo de discussões na Assembleia Nacional Constituinte iniciou-se em março de 1934. Após o Plenário receber o Projeto substitutivo N. 1- A de 1934 da Comissão Constitucional dos 26, foram elaboradas novas emendas e, em tempo, votada a versão final do texto constitucional e realizadas as eleições presidenciais (Gomes, 2023).

⁷⁸ Sobre a Comissão Revisora, há apontamentos nas atas da 68ª. sessão, de 06 de fevereiro de 1934, da 81ª. sessão, de 27 de fevereiro de 1934 e no Parecer e Substitutivo da Comissão Constitucional ao Anteprojeto de Constituição e às Emendas Apresentadas em Primeira Discussão (Brasil, 1936, vol. VII, VIII e X).

Desse modo, em 07 de maio de 1934, iniciou-se a votação da última versão do substitutivo constitucional. O substitutivo proposto colocado para votação demonstra o perfil progressista da Comissão Itamaraty e o perfil conservador da Assembleia Nacional Constituinte alinhada com o Governo Provisório.

O Projeto substitutivo N. 1–A de 1934 da Comissão Constitucional dos 26 marcou a posição situacionista da Assembleia Nacional Constituinte, que diante da bancada da maioria - oligarquias agrárias, ou seja, dos estados mais influentes (Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul e Bahia) - garantiu o perfil conciliador e conservador de Getúlio Vargas. A bancada das minorias, opositoristas, conhecida como “Coligações”, reunia tenentistas e as demais bancadas estaduais, com ideais centralizadores e antiliberais (Gomes, 2023).

As marcas deixadas pela Comissão Itamaraty são as primeiras impressões de um país que experienciava o espírito republicano, progressista, que pretendia ser liberal em um Estado minimamente intervencionista e garantidor dos direitos sociais. A improvável mescla já era uma tendência desde a Constituição alemã de Weimar de 1919 e a da Espanha de 1931, ambas necessárias ao período constitucional republicano.

A influência da moderna ideologia constitucionalista do pós-guerra e o reflexo das grandes constituições sociais (Lei mexicana de 1917 e, de modo específico, a Carta de Weimar de 1919 e a Constituição espanhola de 1931) far-se-ão presentes nos trabalhos da Comissão Constitucional, fundamentalmente acentuando o espírito das grandes inovações de ordem econômica e social, consideradas em função das novas postulações históricas das massas trabalhadoras e da crescente participação do Estado na esfera econômica (Wolkmer, 1984, p. 51).

João Mangabeira avaliou a amplitude do substitutivo N. 1 – A de 1934 da Comissão Constitucional dos 26 em comparação com o anteprojeto da Comissão Itamaraty. “Dos 136 artigos e 8 disposições transitórias, se compunha este; ao passo que aquelle se desdobra em 183, e mais 18 dispositivos das suas especies referidas. Em resumo: 144, contra 201 artigos” (Mangabeira, 2019, p. 168). A nova redação dada pela Comissão substitutiva tornou o texto constitucional um dos mais longos para o período.

O vigésimo segundo volume dos anais, disponibilizado para consulta no *site* da Câmara dos Deputados, contém os registros até a 160ª sessão, de 01 de junho de 1934, quando tramitava a votação do projeto N. 1-B da Constituição, com emendas de 2º turno. A publicidade dos demais atos da Assembleia Nacional Constituinte está nos Diários da Assembleia Nacional Constituinte de 1933/34 e também no *site* da Câmara dos Deputados entre 10 de novembro de 1933 a 20 de julho de 1934.

Concordamos com a informação de Silva (2019) de que, entre 11 de junho a 14 de julho de 1934, foram votadas as emendas da Comissão de Redação que não alteravam o conteúdo da matéria votada. O projeto final, já com as emendas de Redação aprovadas pelo Plenário, foi entregue em 14 de julho de 1934. Para melhor elucidação do capítulo da Educação e Cultura, apresentamos o substitutivo N. 1 – B no Anexo C.

Os defensores de maior expressão na Assembleia Nacional Constituinte, no tema da educação como meio de unidade nacional, foram Leitão da Cunha, Miguel Couto, Roberto Simonsen, Celso do Prado Kelly, que (Brasil, 1935, vol. III, VII, VIII). A laicização do ensino foi defendida por representantes ligados à ABE e por representantes classistas que também defendiam a educação pública e gratuita.

Emendas Religiosas

Defendeu-se na Assembleia Nacional Constituinte que, nas questões de consciência religiosa, a ideologia revolucionária de 1930 traçou diretrizes político-sociais sacrificadas pela constituição de 1891. Procurou-se “estabelecer um *modus vivendi* para esses dois poderes [poder espiritual e poder temporal], *modus vivendi* que, não implicando em aliança da Igreja com o Estado, admita, entretanto, a colaboração recíproca, em vista do interesse coletivo” (Brasil, 1936, vol. XII, p. 44).

Esse também foi o posicionamento do deputado Xavier de Oliveira na sala das Sessões, em 31 de Maio de 1934. Segundo ele, a Primeira República acrisolou a expressão católica, mas não a destruiu: “A reação que ora se faz, nesta Constituinte, no bom sentido brasileiro, é menos uma reivindicação católica da quasi totalidade da Nação do que uma necessidade vital que diz com a sua própria existência material e moral” (Brasil, 1936, vol. XX, p. 403-404).

Nas emendas religiosas defendia-se a colaboração religiosa nos serviços públicos. Scampini (1978, p. 151) informa que, ao projeto da Comissão Itamaraty, a Assembleia Nacional Constituinte apresentou “48 emendas religiosas: 16 ao título Religião, 20 ao título Família, e 12 ao título Cultura e Ensino”.

No Quadro 19, identificamos as teses favoráveis e contrárias ao ensino religioso, e eventualmente, as que adotaram a temática da liberdade de ensino nas emendas de 1º turno do Plenário da Assembleia Nacional Constituinte ao texto do Substitutivo 1 – A, apresentadas pela Comissão Constitucional dos 26.

Quadro 19. Teses favoráveis ao ensino religioso votadas pela maioria da Assembleia Nacional Constituinte 1933-1934

Número da emenda; autor; e, data	Teses
Emenda n. 1.204, de Francisco Veras e Carlos Reis, 20 de março de 1934 (Brasil, 1936, vol. XII, p. 45)	Tese favorável à liberdade religiosa, colaboração recíproca entre as religiões e independência entre os poderes temporal e espiritual.
Emenda n. 469, de Lemgruber Filho, 02 de abril de 1934 (Brasil, 1936 vol. XIX, p. 452)	Tese favorável ao ensino religioso facultativo, ministrado em escolas públicas e privadas, por pessoas estranhas ao estabelecimento, de acordo com a religião dos pais.
Emenda n. 135, de Fernando de Abreu, 17 de março de 1934. (Brasil, 1936, vol. XIX, p. 446)	Tese favorável ao ensino religioso: ministrado em escolas públicas e privadas pela comunidade religiosa, de acordo com a religião dos pais, horário letivo.
Emenda n. 1.823, de Moraes de Andrade, Corrêa de Oliveira, Almeida Camargo, Th. Monteiro de Barros Filho, Cardoso de Mello Neto, José Ulpiano, Abelardo Vergueiro Cesar, 13 de abril de 1934 (Brasil, 1936, vol. XIX, p. 455)	Tese favorável ao ensino religioso: facultativo, ministrado em escolas públicas e privadas, de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais, horário letivo.
Emenda n. 1366, de Henrique Dodsworth. - J. J. Seabra, 20 de março de 1934 (Brasil, 1936, vol. XIX, p. 454).	Tese favorável ao direito dos pais de educar os filhos de acordo com suas crenças religiosas em estabelecimento públicos e particulares.
Emenda n. 592, de Antônio Covello, 06 de abril de 1934. (Brasil, 1936, vol. XIX, p. 453)	Tese contemplou o ensino leigo e livre, associado ao ensino religioso facultativo, ministrado por convicções do aluno, solicitado pelos pais, sem prejuízo do horário das aulas oficiais.

Fonte: elaborada pela autora a partir de Brasil (1936, vol. XII e XIX).

As emendas religiosas no campo da educação não possuem parecer de prejudicialidade, rejeição ou aprovação pelo relator do capítulo da educação, Euvaldo Lodi. A compreensão do tema somente foi possível pela análise da totalidade dos discursos dos parlamentares dos vinte e dois volumes dos anais. Vale considerar que o relator era favorável ao ensino religioso facultativo, ministrado em escolas públicas e privadas, por pessoas estranhas ao estabelecimento, de acordo com a religião dos pais, e que este não poderia gerar despesa para os cofres públicos (Brasil, 1936, vol. XIX).

Nessas emendas as relações entre Estado e Igreja eram defendidas em um Estado livre para uma Igreja livre, de forma que se pudesse proclamar a livre expressão de cultos e crenças.

A ausência de colaboração recíproca era entendida como uma posição confessional do Estado, antiliberal e antidemocrática.

Quadro 20. Teses contrárias ao ensino religioso apresentadas pela minoria da Assembleia Nacional Constituinte

Número da emenda; autor; e, data	Teses contrárias ao ensino religioso
Emenda 166, de Godofredo Menezes, março de 1934 (Brasil, 1936, vol. XIX, p. 447);	O ensino religioso nas escolas converteria os espaços em “campos de lutas religiosas”.
Emenda n. 346, de Guaracy Silveira, 26 de março de 1934 (Brasil, 1936, vol. XIX, p. 450);	O “clericalismo é o maior perigo que póde ameaçar uma pobre nação”.
Emenda sem identificação numérica, de Plínio Tourinho, 31 de março de 1934 (Brasil, 1936, vol. XIX, p. 452)	Requeru a substituição do ensino religioso contido no artigo 171 do Substitutivo 1- A, pela educação moral e cívica. O ensino do catecismo deveria estar limitado aos templos. O Estado Leigo deveria manter o ensino leigo.
Emenda 1.879, de Cesar Tinoco, abril de 1934 (Brasil, 1936, vol. XIX, p. 454)	Defendeu o ensino leigo. A escola não deveria colocar a obediência espiritual acima dos interesses da pátria.
Emenda n. 490, Thomaz Lobo e Osorio Borba, 03 de abril de 1934, (Brasil, 1936, vol. XIX, p. 452)	Contra as emendas do ensino religioso e a favor da laicidade do ensino, por ser uma conquista liberal consagrada na Carta Republicana.
Emenda 1.004, de Lacerda Werneck, 10 de abril de 1934 (Brasil, 1936, vol. XIX, p. 454)	Contrário à aprovação do ensino religioso, defendeu o ensino leigo, haja vista a proibição da aliança ou dependência do Estado com qualquer culto ou igreja.
Emenda n. 1.798, de Asdrubal Gwyer de Azevedo, 13 de abril de 1934 (Brasil, 1936, vol. XIX, p. 454)	Pedindo a supressão do artigo 171 do anteprojeto do Substitutivo 1-A, criticou a ação internacional católica que pleiteava cultos nas escolas com o ensino religioso.
Emenda n. 1261, da Federação do Trabalho de Distrito Federal, assinada por João Miguel Vitada, 13 de abril de 1934 (Brasil, 1936, vol. XIX, p. 310)	Defendeu o ensino leigo.

Fonte: elaborada pela autora a partir de Brasil (1936, vol. XIX).

De idêntica forma às emendas apontadas no Quadro 20, o Relator Euvaldo Lodi não apresentou parecer de prejudicialidade, rejeição ou aprovação às emendas apontadas no Quadro 21. Equivocadamente, no entanto, houve parecer de prejudicialidade da emenda nº 1261, pelo Relator Euvaldo Lodi, com fundamento na aceitação da emenda nº 1951, que trata apenas da matéria de ordem econômica e social. A matéria sobre educação e cultura não foi objeto de parecer.

Outros discursos contrários às emendas religiosas podem ser observados. No pronunciamento de Guaracy Silveira nos debates de 1º turno ao texto do Substitutivo 1 – A consta: “coação permanente aos alunos de outros credos” (Brasil, 1936, vol. XVI, p. 85). Thomaz Lobo, em idêntica oportunidade, ressaltou o “monopólio disfarçado do ensino católico nas escolas públicas” (Brasil, 1936, vol. XVI, p. 84).

O ano de 1934 foi marcado pelas discussões em torno das emendas religiosas. Asdrubal Gwyer de Azevedo, contrário ao ensino religioso previsto no anteprojeto da Comissão Itamaraty, em 17 de março de 1934 (Brasil, 1936, vol. XI, p. 507) teceu severas críticas à campanha de ódio de Dom Sebastião Leme contra os protestantes e fiéis de outros credos e ao uso de dinheiro e de espaços públicos para os católicos pregarem sua doutrina.

Zoroastro Gouveia discursou contrariamente às emendas do ensino religioso de 1º turno ao texto do Substitutivo N. 1 – A, em 27 de abril de 1934: “ensino religioso nas escolas, contrariará, justamente, essa finalidade democrática e confraternizadora da escola primária moderna” (Brasil, 1936, vol. XVI, p. 85). Aloísio em 27 de abril de 1934, afirmou que o ensino religioso provocaria “coação, balburdia nas escolas” (Brasil, 1936, vol. XVI, p. 85). Em sentido idêntico, em 30 de maio de 1934, Lacerda Werneck declarou: “revogação simulada mas evidente, do artigo em que, nesta mesma carta, se assegura a liberdade de consciência” (Brasil, 1937, vol. XXII, p. 398).

Ainda que enfáticos e detentores de ideologias liberais na defesa do Estado laico e das conquistas de liberdade alcançadas com a Primeira República, os parlamentares citados eram minoria e seus discursos foram rapidamente abafados pela corrente católica que unia a maioria dos membros da Assembleia Nacional Constituinte. Eles eram diuturnamente vigiados por membros da própria constituinte ligados à LEC, fielmente compromissados com a eleição para o Congresso Nacional que se daria após a aprovação da Carta Constitucional.

O texto do Substitutivo 1-A votado e aprovado foi contrário ao texto da Comissão Itamaraty (ensino religioso facultativo, ministrado nos estabelecimentos oficiais, fora do horário escolar e por professores não vinculados ao magistério oficial). Vejamos: “Art. 171. O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acôrdo com os princípios da

confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, constituindo matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais” (Brasil, 1936, vol. XI, p. 253-254).

Afirmou o congressista Tomaz Lobo:

A onda clerical, avolumou-se no recinto desta Casa e, com abaixo-assinado de mãos em mão, colhendo assinaturas de bancada em bancada, conseguiu ela, com o apoio de 14 membros da Comissão Constitucional [dos 26] enxertar esse dispositivo monstro que aí está e estabelecer o ensino dos princípios de todas as religiões dentro do horário escolar e pelo próprio professor (Brasil, 1936, XVI, p. 84).

Enquanto isso, no cenário de defesa das emendas católicas, até mesmo por aqueles que desconheciam a doutrina católica, mas a encampavam por representar a moralidade e a ordem, a defesa do princípio da liberdade de ensino foi enfraquecida.

Os debates sobre dispensa da Igreja Católica em apresentar certificados exigidos pelo Estado para os docentes católicos exercerem a profissão; a abertura e o funcionamento de escolas católicas em atendimento às normas de fiscalização e inspeção do controle estatal e das garantidas prestadas ao ensino público; subvenção estatal, sob a denominação de cooperação recíproca, às escolas privadas; e, o direito de cátedra foram sufocados pela avalanche de discursos afamados e retóricos sobre uma nação majoritariamente católica que ansiava por uma educação moral, disciplinadora e de ordem.

Assim, a retomada do ensino religioso facultativo nas escolas públicas foi o sentido e o alcance da concepção político ideológica contida no princípio da liberdade de ensino na Assembleia Nacional Constituinte de 1933-1934. Ou seja, a concepção do Estado era a católica.

Vejamos no quadro abaixo as poucas inserções do tema da liberdade de ensino pelos parlamentares além da já demonstrada preocupação com o ensino religioso:

Quadro 21. Discurso em defesa da liberdade de ensino nos Anais

Autor; sessão e data:	Conteúdo da defesa da liberdade de ensino
Emenda n. 1.881, de Edgard Sanches, 13 de abril de 1934. (Brasil, 1936, vol. XIX, p. 241)	Redação proposta com base no texto do Conselho Universitário da Universidade do Rio de Janeiro, na figura do reitor Candido de Oliveira Filho, em 28 de março de 1934, apresenta emendas e justificativas de votos referente à liberdade de ensino compreendendo este como o princípio que dá ao exercício do magistério liberdade do controle dos exames finais do ensino

	primário, e exigem do Estado fiscalizar o magistério das instituições particulares.
Emenda nº 407, de Mário de Andrade Ramos, 24 de março de 1934 (Brasil, 1936, vol. XIX, p. 440)	Proposta de emenda de segundo turno ao art. 170 do substitutivo I-A. Defesa do livre ensino de iniciativa privada, desde que regularizado e fiscalizado pelos programas oficiais do Estado
Emenda 1.845, Prado Kelly, 26 de março de 1934 (Brasil, 1937, vol. XXII, p. 301-310)	A emenda defende a liberdade de cátedra no plano nacional de educação, respeitadas as convicções pessoais dos discípulos e excluída toda a doutrinação contrária à ideia ou ao sentimento de Pátria, como sendo uma das teses da Associação Brasileira de Educação.

Fonte: elaborada pela autora a partir de Brasil (1936, vol. XIX; 1937, vol. XXII).

A proposta de Emenda n. 1.881 recebeu parecer de prejudicialidade, justificado pela aceitação das emendas n. 1952, 1934, 1753 e 223, por Euvaldo Lodi. A proposta de Emenda n. 407 recebeu manifestação de prejudicialidade por Euvaldo Lodi, sem apresentação de fundamento.

A liberdade de cátedra inserida em discussão pela proposta de Emenda nº 1.845 foi amplamente debatida e retirada da proposta de redação para a regulamentação da matéria pelo plano nacional de educação, prevalecendo a liberdade de cátedra ampla em matéria constitucional.

Percebemos, enfim, que o ensino religioso retornou ao texto constitucional como uma decorrência da liberdade de ensino e como vitória das reivindicações mínimas da Igreja Católica. Cury (2004) refere-se à necessidade de compreendermos dois verbetes que compõem a locução *ensino religioso facultativo*. O verbete *religião*, que advém do verbo religar, designa ou um momento originário sem a dualidade sujeito/objeto ou um elo primário (ligar) que, uma vez desfeito, admite uma nova ligação (re-ligar).

Quanto ao termo *facultativo* do ensino religioso e seu significado no contexto histórico e legislativo, a ideia de faculdade do exercício desse direito, pretende, ao menos, em caráter formal, a preservação da laicidade, em contradição com a ideia de obrigatório (ensino religioso obrigatório). Nesse sentido, resta uma relevante discussão acerca da liberdade de ensino, com a garantia de ensino facultativo, quando, em verdade, no Brasil, por uma questão cultural e

econômica, a Igreja Católica nos anos de 1930 (especialmente com o projeto de expansão/reeuropeização/recatolização) assegurou a si a hegemonia do debate. Vejamos:

Ora, para que o caráter facultativo seja efetivo e a possibilidade de escolha se exerça como tal, é necessário que, dentro de um espaço regado como o é o das instituições escolares, haja a oportunidade de opção entre o ensino religioso e outra atividade pedagógica igualmente significativa para tantos quantos que não fizerem a escolha pelo primeiro (Cury, 2004, p. 189).

Investigando com que frequência e com qual temática a defesa da liberdade de ensino aparece correlacionada nos anais da Constituinte de 1933-1934, percebemos que a ênfase da defesa está atrelada ao ensino religioso e à compreensão deste como um direito facultativo ou obrigatório nas escolas públicas e privadas, o que deu continuidade ao que estava sendo concebido pela sociedade desde o Decreto Federal nº 19.941/1931. As locuções *ensino leigo* e *ensino livre* surgem como posicionamentos em oposição à defesa do ensino religioso, obrigatório ou facultativo, sob a justificativa da laicidade do Estado, e, portanto, da neutralidade do ensino. Os dados são os seguintes:

Quadro 22. Temas frequentes correlacionados ao princípio da liberdade de ensino presente nos vinte e dois volumes dos anais da constituinte de 1933-1934

Volume anais	nos	Temas correlacionados à liberdade de ensino ⁷⁹			
		Ensino religioso ⁸⁰	Ensino leigo	Ensino livre	Liberdade de ensino
Vol. I		6	-	-	-
Vol. II		38	1	1	-
Vol. III		3	-	-	-
Vol. IV		17	5	1	-
Vol. V		62	9	-	-
Vol. VI		6	-	-	-
Vol. VII		26	-	-	-
Vol. VIII		3	3	-	-
Vol. IX		7	-	-	-
Vol. X		8	1	-	-
Vol. XI		5	-	2	-
Vol. XII		38	6	-	-
Vol. XIII		9	-	-	-
Vol. XIV		14	1	-	-
Vol. XV		51	3	-	-

⁷⁹ Os temas foram elencados tomando por base os verbetes indicados no índice remissivo e nas temáticas debatidas nas sessões.

⁸⁰ Derivações da locução *ensino religioso*: *religião* e *ensino de religião*.

Vol. XVI	12	-	-	-
Vol. XVII	-	1	-	-
Vol. XVIII	-	-	-	-
Vol. XIX	29	3	1	4
Vol. XX	2	-	-	-
Vol. XXI	1	1	-	-
Vol. XXII	91	3	3	6
Total	428	37	8	10

Fonte: elaborado pela autora a partir dos Brasil (1934; 1936).

Esse levantamento quantitativo auxilia na compreensão da evolução da terminologia do princípio da liberdade de ensino durante os discursos na Assembleia Nacional Constituinte. Pelo que nos parece, nos primeiros meses de discussão na Assembleia Nacional, a liberdade de ensino foi considerada apenas quanto à previsão do ensino religioso, de tal modo que com este se confundia. A defesa do ensino leigo e livre estava atrelada à retomada da compreensão de Estado laico; já o princípio da liberdade de ensino, na faceta da subvenção, da fiscalização, do monopólio estatal e do direito natural dos pais pela educação dos filhos, foi construído no segundo terço dos debates parlamentares.

A síntese legislativa da inserção do princípio da liberdade de ensino nos anos de 1933 e 1934 podem ser assim compreendidas no Quadro 23:

Quadro 23. A trajetória do debate sobre liberdade de ensino: do anteprojeto do governo ao texto final da Constituição Federal de 1934

Documento e Ano de elaboração	Liberdade de ensino	Ensino religioso	Direito Natural dos pais à educação dos filhos
Anteprojeto governamental (Projeto Itamaraty)	Art. 112, <i>caput</i> , § 2º	Art. 112, <i>caput</i> , § 8º	-
Versão substitutiva ao Projeto Itamaraty	Art. 162	Art. 163	Art. 157, alínea ‘a’
Constituição Federal de 1934, promulgada em 16/07/1934	Art. 150, parágrafo único, alínea ‘c’	Art. 153	Art. 149

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados colhidos em ABE (1934) e Brasil (1934).

É possível identificar que a unicidade entre as emendas religiosas era dada pelo tema do ensino religioso. Não identificamos correlação entre os congressistas acerca do ensino religioso e a ampliação da escola para as classes trabalhadoras. O debate sobre liberdade de ensino estava correlacionado ao da liberdade de crença, de culto, e ao da aliança ou subvenção do estado à

Igreja Católica. Enquanto isso, a maioria dos membros congressistas representava a posição dos setores tradicionais da sociedade que, em apoio político a Getúlio Vargas, pretendiam a manutenção de seu próprio poder nas eleições que se desenhavam para a reestruturação do Estado.

As incursões políticas da Liga Eleitoral Católica e da ABE na Assembleia Nacional Constituinte de 1933-1934

O ponto fixo de nossa pesquisa é a concepção político-ideológica católica que sustentou a discussão da liberdade de ensino na Assembleia Nacional de 1933-1934. Em harmonia com o que temos realizado ao longo do presente texto, adotamos a mecânica de um pêndulo, que oscila em movimentos alternados, no estudo das forças políticas católicas e liberais em torno de nosso objeto. No momento, pretendemos compreender o papel da LEC como órgão do complexo institucional interno da Igreja Católica na década de 1920 e 1930 e as “estratégias de grupos de pressão” (Bruneau 1974, p. 82) católicos na Assembleia Nacional de 1933 e 1934, sob a direção do Cardeal Dom Sebastião Leme. De outro lado, analisamos as incursões da ABE no mesmo cenário, procurando compreender a defesa da liberdade de ensino nas visões de mundo cristã e liberal.

As atividades do grupo de pressão católico (Bruneau, 1974) culminou na instituição da Liga Eleitoral Católica em 08 de setembro de 1932. Para além da aparência de um grupo de intelectuais habilitados à defesa dos interesses católicos nos discursos políticos, essa liga foi uma demonstração de competência, prestígio e de harmonia entre os católicos em torno da Ação Católica (Dias, 1996).

Dois documentos estruturaram o funcionamento da LEC na década de 1930, o seu Estatuto e seu Programa⁸¹. O primeiro, publicado em 1932, caracterizou-se pela defesa do exercício do direito de voto segundo os ideais católicos, para o que foram alistados e unidos, na maior quantidade possível, os eleitores. A organização da LEC foi dividida em quatro juntas: a nacional (com sede no Rio de Janeiro), a estadual (com sede em cada Estado), a regional (com sede em cada Bispado) e a local (com sede em cada paróquia).

O Programa da LEC de 1933 ampliou a lista das reivindicações mínimas da Igreja Católica publicadas por Tristão de Athayde em 1930 na revista *A Ordem* e considerou como

⁸¹ O Estatuto da Liga Eleitoral Católica (1932) e o Programa (1933), entre outros documentos, são citados na íntegra na obra de Lustosa (1983). Os deputados da Assembleia Nacional Constituinte favoráveis aos princípios católicos fizeram contar nos anais o Programa da LEC (Brasil, 1935, vol. IV, p. 317-335).

base política para a República de 1930 a educação moral e religiosa, desde o ensino primário ao superior. Com esse programa, visava-se o combate ao laicismo pedagógico, doméstico e militar, bem como às legislações opositoras do catolicismo fundadas no ecletismo político do Estado, fruto da liberdade. Nele estavam contidos dez preceitos:

- 1.º - promulgação da Constituição em nome de Deus;
- 2.º - defesa da indissolubilidade do laço matrimonial, com a assistência às famílias numerosas, e reconhecimento de efeitos civis ao casamento religioso;
- 3.º - incorporação legal do ensino religioso, facultativo, nos programas das escolas públicas primárias, secundárias, e normais da União, dos Estados e dos Municípios;
- 4.º - regulamentação da assistência religiosa facultativa às classes armadas, prisões, hospitais etc.;
- 5.º - liberdade de sindicalização, de modo que os Sindicatos Católicos, legalmente organizados, tenham as mesmas garantias dos Sindicatos neutros;
- 6.º - reconhecimento do serviço eclesiástico, de assistência espiritual às forças armadas, e às populações civis, como equivalente ao serviço militar;
- 7.º - decretação de legislação do trabalho inspirada nos preceitos da justiça social, e nos princípios da ordem cristã;
- 8.º - defesa dos direitos e deveres da propriedade individual;
- 9.º - decretação de lei de garantia da ordem social contra quaisquer atividades subversivas, respeitadas as exigências das legítimas liberdades políticas e civis;
- 10.º - combate a toda e qualquer legislação que contrarie, expressa ou implicitamente, os princípios fundamentais da doutrina católica (Lustosa, 1983, p. 106).

Nesse programa, enfatizava-se que não era um anseio dos católicos a criação de um partido político, mas sim a arregimentação de eleitores fora e acima dos partidos. No entanto, é possível identificar, nos anais da Assembleia de 1933-1934 (vol. I e II), a lista nominal dos deputados e suas filiações partidárias, dos quais pelo menos seis integrantes foram diplomados sob a legenda da LEC⁸². Além disso, vários partidos políticos inscreveram em seus estatutos a defesa das reivindicações mínimas apresentadas pela LEC.

Em meio às agitações sociais para a formação da nova constituinte, havia posicionamentos contrários e favoráveis à criação de um partido político católico. Tristão de Athayde era fiel ao posicionamento da Cúria Romana, contido na Carta Encíclica *Dia Ilud* acerca da autoridade política de Leão XIII, e não vislumbrava benefícios para a filiação única de católicos a um partido. Ele enfatizava que o dever dos católicos seria permear todos os grupos políticos para a ação de recristianização, para fins de integração dos valores naturais e os

⁸² Deputados diplomados representantes do estado do Ceará: “Lista nominal, completa, dos Constituintes, em 15 de Maio de 1934, [...] 24. Waldemar Falcão (Liga Eleitoral Catholica); [...] 26. Leão Sampaio (Liga Eleitoral Catholica); 27. Jeovah Motta (Liga Eleitoral Catholica); [...] 29. José Antonio de Figueiredo Rodrigues (Liga Eleitoral Catholica); 30. Antonio Xavier de Oliveira (Liga Eleitoral Catholica) (Brasil, 1934, vol. I, p. IV).

sobrenaturais no homem político. Desse modo, indicou quais seriam os princípios fundamentais da constituição cristã e da tradição católica:

OS PRINCÍPIOS SUPREMOS DA ARREGIMENTAÇÃO CATHOLICA

Em tudo, porém, que representar reivindicação fundamental da consciência catholica brasileira na vida política e social, como seja a luta contra o divórcio, a execução até hoje burlada do decreto sobre o ensino religioso facultativo nas escolas publicas, a opposição ao monopólio syndical do Estado ou a defesa da liberdade justa de ensino, [...] (Athayde, 1932, p.391).

O líder nacional da ação católica, Dom Leme, certo de que o Brasil era majoritariamente católico, aspirando alcançar a totalidade da nação, não se seduziu pela constituição de um partido católico, tal como foi autorizado pelo Código Eleitoral de 1932 (Decreto nº 21.076/1932). A “LEC tinha como propósito maior assegurar o voto católico para os candidatos que aceitassem o programa da Igreja e concordassem em defendê-lo na convenção da futura assembleia constituinte” (Bruneau, 1974, p. 82).

A Carta Pastoral de 1916 de Dom Sebastião Leme serviu de motivação para que Heitor da Silva Costa, membro do Centro Dom Vital, modelasse a Ação Católica à defesa dos princípios católicos na nova constituinte e à criação da Liga Eleitoral Católica, vinculada ao próprio Centro. Conjuntamente, atuou Tristão de Athayde na definição das missões da LEC:

Deante desse quadro da sociedade brasileira contemporânea é que se delineou como dupla a tarefa da Liga Eleitoral Catholica:

- 1º — os catholicos da indiferença em que viviam, em face dos problemas políticos e
- 2.º — obter dos partidos e candidatos indiferentes ou hesitantes, em matéria de orientação social superior (problemas de familia, educação, religião) compromissos formaes de votarem com a doutrina social catholica, que coincide, felizmente para nós, com a tradição histórica brasileira e com uma das renovações mais modernas do pensamento universal (Athayde, 1933, p. 325).

A propósito do primeiro fim institucional da Liga Eleitoral Católica, Romualdo Dias (1996) esclarece que ela visava mobilizar o eleitorado católico para apoiar candidatos filiados à doutrina católica, nas eleições tanto de âmbito federal quanto estadual. Para tanto, a mencionada Liga foi organizada em quatro juntas:

[...] a nacional, que “atuava como grupo decisório em assuntos de política nacional, de publicidade e de direcionamento dos esforços e atividades da organização”; as estaduais, cuja “função era tornar pública as decisões da instância superior no tocante aos partidos e candidatos aprovados pela LEC”; as regionais para informar sobre as decisões das juntas estaduais e resolver os conflitos regionais; e as juntas locais que arregimentavam “os votos dos católicos, com auxílio dos padres”, facilitavam o registros dos eleitores na

LEC, divulgavam e explicavam o programa (Santo Rosário, 1962, p. 315, apud Dias, 1996, p.97).

Perspicaz, o Cardeal Dom Leme, no projeto de mobilização das massas de fiéis e da própria hierarquia da Igreja para se integrarem na ordem política, constituiu um grupo de conselheiros para acompanhar as propostas de reformulação das leis do Estado por Getúlio Vargas. A estrutura complexa continha a convocação de bispos e padres para pregar sobre política em suas dioceses e sermões, formar listas de possíveis candidatos às eleições e divulgar seus ideais na imprensa católica.

Para reforçar o grupo da elite católica filiado à Ação Católica merece destaque a presença de Dom João Becker na década de 1930. Bispo desde 1908 e responsável pelo pastoreio da Arquidiocese de Porto Alegre desde 1912, esse bispo teve sua trajetória marcada por cartas pastorais e discursos nos quais enfatizava os erros da sociedade moderna e a defesa da unidade entre o poder religioso e o Estado fundamentada na lei de Deus, para moralizar a sociedade.

Em setembro de 1931, o Arcebispo Dom João Becker publicou sua 21ª Carta Pastoral – O Laicismo e o Estado Moderno – “como convite aos congressistas da constituinte a banir da pátria os males” (Dias, 1996, p.63), tendo em vista que o laicismo invocaria uma liberdade de pensamento que desaguaria no socialismo.

Um ano após, em setembro de 1932, Dom João Becker publicou a 22ª. Carta Pastoral – Os Católicos e a Futura Constituição –, ao mesmo tempo em que liderou a junta eleitoral pelo Estado do Rio Grande do Sul em favor da Liga Eleitoral Católica e reforçou o campo de ação eclesiástica nas questões de cunho político, em defesa dos princípios da ordem moral e da autoridade.

De acordo com Mainwaring (2004) a criação de uma liga eleitoral pelos católicos representava o modelo de Igreja da neocristandade que “era uma forma de se lidar com a fragilidade da instituição em modificar de maneira significativa a natureza conservadora da mesma” (Mainwaring, 2004, p.43). Por tal fato, a Igreja Católica se alicerçava em ações políticas buscando, em última instância, a dominação como elemento constituinte da hegemonia.

Neste sentido, “Muitas figuras históricas importantes do século XIX eram padres e, durante anos de domínio da Igreja da neocristandade, clérigos destacados cultivaram amizades com políticos com o fito de extrair favores do Estado” (Mainwaring, 2004, p.11). Vê-se que “o compromisso tradicional da Igreja com a salvação universal (em oposição à salvação de poucos

eleitos) é fundamental em sua tentativa de incluir em si todas as classes sociais e indivíduos de credos políticos extremamente diversos” (Mainwaring, 2004, p. 16).

Dom Sebastião Leme não mediu esforços para cumprir a segunda tarefa da Liga Eleitoral Católica definida por Tristão de Atayde (1933) e obteve de partidos e candidatos distintos os compromissos formais de votarem com a doutrina social católica. A Ação Católica, nesse aspecto, utilizou-se dos instrumentos políticos para fazer constar na pauta da Assembleia Nacional Constituinte as reivindicações católicas, que, em última instância, visavam sacralizar a sociedade. A Igreja Católica, por intermédio da LEC, pôde acompanhar os trabalhos da constituinte e fazer registrar nas pautas dos parlamentares católicos a invocação de Deus e a defesa da religião.

Nos debates da Assembleia, o parlamentar oposicionista Gwyer de Azevedo, denunciou o próprio Superior Tribunal de Justiça Eleitoral que permitiu o registro de ligas constitutivas da Igreja Católica. Ele observou ainda que, “Deslisando suavemente pelo terreno do mimetismo e da simulação, os senhores representantes das ligas eleitorais vieram desenvolver nesta Casa o programa da ação católica” (Brasil, 1936, vol. XI, p. 506).

O alistamento de emergência de parlamentares afeiçãoados à Igreja Católica foi observado pelo oposicionista Guaracy Silveira, que questionou: “Quem reclama o ensino religioso nas escolas? Exclusivamente as Ligas Católicas”. (Brasil, 1936, vol. XIX, p. 449).

De forma indireta, em 26 de março de 1934, Guaracy Silveira comentou o alistamento de parlamentares católicos filiados à LEC:

Ainda agora, em vésperas de eleição, em semanario do Rio, órgão de responsabilidade católica, semanário porquê a grande e falada maioria não pode sustentar um diário de aceitação popular, está anunciando o alistamento das Ligas Católicas e publicando os nomes dos que apoiam a igreja, como que exigindo dos outros igual fidelidade, sob pena de excomunhão eleitoral no proximo pleito. (Brasil, 1936, vol. XIX, p. 449)

O voto dos católicos foi defendido pela LEC como sagrado, sendo veementemente repudiados os parlamentares não adeptos das emendas católicas. A verdadeira revolução do pensamento católico foi introduzir “o espírito cristão em todos os atos da vida pública do país” (Matos, 1990, p. 251).

A ação católica em 1934 não admitia reproduzir o resultado negativo das propostas católicas da Reforma de 1926, quando não foram obtidos os dois terços de votos na Câmara e no Senado exigidos pela Constituição de 1891.

Do outro lado do debate, temos as proposições da ABE, elaboradas a partir da V Conferência em Niterói- RJ entre 26 de dezembro de 1932 e 08 de janeiro de 1933. Um grupo de dez educadores filiados à ABE, sob a presidência de Anísio Teixeira, e vinte e dois representantes oficiais dos estados da Federação elaboraram um anteprojeto no intuito de dar respostas ao tema: quais as atribuições respectivas do governo federal, estadual e municipal relativamente à educação?

Em seu parecer acerca da visão da ABE sobre a educação nacional, Anísio Teixeira defendeu o ensino democrático, humano, geral, leigo e gratuito, “destinado a não estabelecer, entre os educandos, nenhuma restrição ou diversificação seja de ordem social, doutrinária ou religiosa, ou economica” (ABE, 1934, p. 13). A minuta do anteprojeto da ABE⁸³ foi encaminhada por Anísio Teixeira ao grupo total de conferencistas. A ênfase era a criação do plano nacional de educação leigo e gratuito e a organização do Conselho Nacional de Educação⁸⁴ assegurando a liberdade aos técnicos, docentes e administrativos do aparelho educacional. Ademais, foi assegurado um controle por leis estaduais e da União sobre a organização e o funcionamento da educação privada.

“As aspirações da ABE”, em texto aprovado pelo Conselho Diretor, era que os Conselhos de Educação assegurassem a “independência da escola e a liberdade espiritual” (ABE, 1934, p. 34). Sobre o ensino religioso, a direção da ABE expressamente se decidiu pela neutralidade, conforme a seguinte nota:

De conformidade com os seus estatutos, entendeu o Conselho Diretor da A. B. E. não opinar sobre a inclusão do ensino religioso no texto constitucional, bem como não se manifestar sobre a conveniencia ou inconveniencia do ensino leigo. Por esta razão, não consta de suas sugestões quaisquer referencias, nesse particular, á organização publica do ensino. Assim, não foram comentadas as redações, nem do ante-projeto nem de seus sucessivos substitutivos, que regulassem o ensino religioso. Reafirmou, pois, a A. B. E., o seu proposito de absoluta e integral neutralidade (ABE, 1934, p. 38).

Deste modo, sob a justificativa de neutralidade, o debate sobre a liberdade de ensino pelo grupo de educadores da ABE foi reduzido às perspectivas de libertar o corpo técnico do

⁸³ Para melhor visualização do anteprojeto da ABE encaminhado por Anísio Teixeira à comissão geral de trinta e dois membros (dez vinculados à Associação e vinte e dois representantes estaduais), bem como da versão final da comissão, apresentamos os textos em Apêndice. As sugestões da V Conferência Nacional de Educação, entre outras notas e discursos de deputados vinculados à ABE na Assembleia Nacional Constituinte de 1933 foram compiladas na obra *O Problema Educacional e a nova Constituição*, organizado pela ABE em 1934.

⁸⁴ O Conselho Nacional de Educação, vinculado ao Ministério de Educação e Saúde Pública, foi criado pelo Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931.

aparelho educacional de “quaisquer influencias perturbadoras”, e da descentralização do controle da União sobre a organização e o funcionamento das escolas privadas, delegando ao poder legislativo estadual e federal tais competências.

Entendemos que a posição da direção da ABE na V Conferência acerca do ensino religioso e/ou leigo enfraqueceu o debate proposto pela visão liberal do ensino. A neutralidade pode ser compreendida como uma escusa conveniente, haja vista ser esperado do grupo posicionamento político e teórico sobre o tema.

Depreendemos que a defesa da liberdade de quaisquer influências perturbadoras refira-se à liberdade de cátedra (pensamento e opinião). As notas de justificativa da ABE, no entanto, não aprofundaram sobre o que seja a liberdade espiritual, fugindo da redação da técnica empreendida para tratar das competências e finalidades do plano nacional de educação dos Conselhos Nacionais de Educação.

Texto promulgado e os campos vitoriosos

Em 16 de julho foi promulgada a Constituição de 1934; em 17 de julho Getúlio Vargas venceu o processo eleitoral. A constituinte expressou uma composição de forças ideológicas, políticas e sociais, sendo os campos vitoriosos resultantes de conciliações e consensos. A disputa por hegemonia no campo da educação, envolvendo especialmente o princípio da liberdade de ensino, foi resultante de um período de ausência ou privação de liberdade.

Tanto a fase preparatória da constituinte, quanto a da elaboração da Constituição e a da eleição presidencial foram marcadas por um “estado geral de desassossego e insegurança, derivado da censura à imprensa e da privação em que os meios de opinião ficavam para criticar o Governo e acompanhar com veracidade crítica os trabalhos da magna assembleia” (Andrade, 1990, p. 282).

As vitórias dos grupos em debate, cristão e liberais, foram comemoradas por ambos, cada qual sob sua perspectiva de embate. Desse modo, primeiramente, destacamos o posicionamento da Revista *A Ordem* e, posteriormente, o da ABE.

Quando consideramos a Revista *A Ordem* como fonte de pesquisa para a compreensão da concepção política ideológica católica sobre a liberdade de ensino, não pensamos em exigir que ela nos entregasse uma visão oposicionista ao Governo Provisório. No segundo capítulo, dedicamos espaço para a compreensão do processo histórico e criativo da arregimentação do pensamento católico na revista e ressaltamos que os artigos de Tristão de Athayde *Primeiras*

victórias, de maio de 1934, *O sentido da nossa victoria*, de junho de 1934 e *Os perigos da victoria*, de julho de 1934 seriam analisados no final da tese.

Os três textos⁸⁵ são um conduto das vitórias católicas, que percorrem do sentimento de euforia ao de alerta aos católicos. Em *Primeiras victórias*, Tristão de Athayde comemora as duas primeiras conquistas católicas aprovadas pela Assembleia Nacional de 1933-1934: 1. o preâmbulo da Constituição, no qual os deputados, enquanto representantes do povo, destinam seus trabalhos à confiança de Deus, com 180 votos favoráveis; 2. a colaboração recíproca do Estado e da Igreja em prol do interesse coletivo, com 111 votos favoráveis.

Na visão católica, tais vitórias representavam o sentimento social de afeição à doutrina da origem da autoridade. A colaboração recíproca, para o princípio da liberdade de ensino na concepção político-ideológica católica, é de fato uma conquista que marca a nova formatação da aliança entre o Estado e a Igreja no período republicano. Para Tristão de Athayde, foi a constitucionalização dos fatos sociais e da civilização.

Repudiando as alegações oposicionistas de que as primeiras conquistas católicas não tinham sido fruto das pressões políticas católicas e sim um natural e consciente processo democrático, a revista *A Ordem* traduziu interessante reconhecimento da colaboração recíproca: esta não incorporava o decálogo de reivindicações mínimas apresentados pela LEC.

O tema foi apresentado ao Plenário originalmente no Substitutivo 1- A, em 08 de março de 1934, nos seguintes termos:

Art. 10. É vedado á União e aos Estados:

[...]

b) estabelecer, subvencionar, ou embaraçar o exercício de cultos religiosos, ou ter relação de aliança ou dependência com qualquer culto ou igreja - sem prejuízo, todavia, da representação diplomática junto á Santa Sé; e admitida a colaboração recíproca em vista do interesse coletivo; (Brasil, 1936, vol. X, p. 562).

Desse modo, o sentimento do povo brasileiro era a colaboração recíproca como uma via de justiça distributiva para o Estado, e de justiça social para a Igreja.

No segundo artigo, *O sentido da nossa victoria*, de junho de 1934, Tristão de Athayde comemorou a vitória da Igreja Católica na questão da liberdade de ensino religiosa, alcançada na votação de 30 de maio, na 158ª. sessão plenária. Em incansável e resistente discussão, a maioria aprovou, em segundo turno (159 votos favoráveis, contra 58 contrários), o ensino

⁸⁵ Os artigos de Tristão de Athayde integram a obra *Indicações Políticas*, publicada no ano de 1936. O livro é por ele caracterizado como um memorial dos acontecimentos políticos da década de 1930 e um registro da ação católica.

religioso com a seguinte redação: “O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais” (Brasil, 1937, vol. XXII, p. 465).

Os deputados defensores do postulado acima comemoravam o “louvável respeito aos sentimentos religiosos da nação, á liberdade de consciência e de ensino e ao direito natural e sagrado dos pais á educação dos filhos” (Brasil, 1937, vol. XXII, p. 340), tal como fora formulado pelo programa da LEC.

Tristão de Athayde comemorou o triunfo da doutrina católica, que em três momentos anteriores havia sido derrotada: em 1823 pela maçonaria, em 1891 pelo positivismo e, em 1926, pelo Estado leigo. A vitória foi cercada de ceticismo do povo, porém do campo das armas para o campo das urnas, os católicos permaneceram confiantes.

De fato, o processo de elaboração e de votação da Revisão Constitucional de 1926, em meio à decretação do estado de sítio, como instituto de regulação social do governo de Arthur Bernardes, preparou a Igreja Católica para diversos cenários de disputa pela manutenção da ordem.

A revista *A Ordem* cuidou de elencar as vitórias:

A Constituição com o nome de Deus invocado em seu preambulo; a “collaboração reciproca” entre a Igreja e o Estado; o serviço militar do clero, sob a fôrma de assistencia espiritual ou hospitalar ás forças armadas, o voto dos religiosos (retirado, a certo momento, dos trabalhos constituintes), a liberdade dos syndicatos operários catholicos, o descanso dominical, o reconhecimento do casamento religioso para effeitos civis, a autorização para cemiterios religiosos, - todas essas aspirações catholicas – **além dos tres postulados minimos**, objecto dos compromissos dos candidatos e partidos, por ocasião das eleições – tudo isso foi votado pela quarta Constituinte, **sempre por maioria de dois terços** ou mais de deputados! (Athayde, 1934, p. 421).

O último texto de Tristão de Athayde, *Os perigos da victoria*, de julho de 1934, alertava os católicos para os perigos internos das conquistas: 1. o da ilusão da facilidade da vitória, sem levar em consideração a campanha sistemática da ação católica ao longo de anos; 2. o da força, em acreditar que a Igreja Católica era hegemônica em todos os debates e, com isto, gerar um desinteresse dos católicos pelos problemas políticos; 3 o do comodismo, que levava o católico ao sentimento individualista em detrimento das organizações coletivas católicas; 4. a deturpação da LEC, caso os movimentos políticos viessem a usar da força da LEC desvirtuando o caráter religioso.

Mais uma vez, a liberdade de ensino foi talhada pela perspectiva da liberdade de ensino religiosa de Tristão de Athayde. Ele criticou as “mãos livres” (Athayde, 1934, p. 8) que os anticatólicos e laicistas conquistaram com a liberdade de cátedra na constituinte⁸⁶. Criticou, em especial, as concepções marxistas, sob a insígnia da liberdade de cátedra nos cursos superiores de direito⁸⁷. A liberdade de opinião e de pensamento da relação aluno-professor não era uma bandeira católica, que pretendia centralizar e controlar o ensino da moral e da religião por meio de sua doutrina.

A ABE destacou sua vitória nos “[...] pontos fundamentais de suas legítimas reivindicações e lamenta a adoção de algumas disposições improprias a um texto constitucional, contrarias em si e inconvenientes ao ensino” (ABE, 1934, p.91). Assim, elencou seis grandes conquistas: 1. a atribuição ao Conselho Nacional de Educação da competência e do dever de traçar as Diretrizes Gerais do ensino e de elaborar o Plano Nacional de Educação⁸⁸; 2. a descentralização das competências para a organização dos sistemas públicos de ensino⁸⁹; 3. a atribuição ao poder público do direito à educação a todos os cidadãos⁹⁰; 4. a destinação de recursos financeiros públicos exclusivamente aos serviços de educação⁹¹. 5. a garantia da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino primário pela União⁹²; 6. a competência legislativa para a regulamentação de conselhos de educação em nível estadual e distrital⁹³.

⁸⁶ Artigo 155 da CF/1934: “É garantida a liberdade de cátedra” (Brasil, 1934).

⁸⁷ Em 1931, na obra *Debates Pedagógicos*, Tristão de Athayde criticou as nuances marxistas adotadas nos cursos de direito que preferiam a ordem econômica à ordem jurídica, quando a nação brasileira reestabelecia compromissos com o direito natural, fruto do Decreto nº 19.941/1931 de Francisco Campos.

⁸⁸ Art 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

⁸⁹ Art 151 - Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.

⁹⁰ Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação e desenvolva no espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

⁹¹ Art 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

⁹² Art 150 - Compete à União: [...] Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a* e *e*, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos.

⁹³ Art 152. [...] Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino.

A ABE indicou também o que denominou de inconvenientes aprovados pela Constituinte: 1. em contradição com a descentralização aprovada e comemorada no item 2 do parágrafo acima, a Constituição manteve o controle e a fiscalização do ensino em todo território nacional a União⁹⁴; 2. A garantia de vitaliciedade e inamovibilidade dos professores nomeados por concurso⁹⁵.

Nesses pontos elencados pela ABE, entre elogios e críticas, de um lado, identificamos a ausência de críticas e enfrentamentos acerca da liberdade de ensino no campo do ensino religioso e de sua derivação quanto à subvenção estatal (colaboração recíproca entre Igreja e Estado). De outro lado, a liberdade de cátedra (liberdade de opinião e pensamento) parece-nos não recepcionada pelo grupo que protestou sobre os possíveis embaraços que o *privilégio* concedido ao magistério oficial pudesse causar à administração do ensino.

As bandeiras da Igreja Católica convergiam com a renovação da teoria constitucional proposta pela Comissão Itamaraty. Não que esta atuasse em nome ou em prol daquela, mas a Comissão pautava o novo marco constitucional no campo social, precursora no direito pátrio das propostas sobre família e educação. A convergência não ocorreu com a liberdade de cátedra, que, surgindo no texto da Comissão Itamaraty⁹⁶, prevaleceu no texto promulgado, sendo duramente criticada por Thistão de Athayde e pela ABE.

Concordamos com Andrade (1990, p. 230), que afirma: “Princípios antagônicos (formulados antagonicamente, inclusive) são postos lado a lado”, como é o caso do princípio da liberdade de ensino e da liberdade de consciência, de crença e do livre exercício dos cultos religiosos. Em síntese, a liberdade de ensino e o Estado Laico estampavam as concepções ideológicas distintas do liberalismo e do cristianismo.

Vale considerar que Getúlio Vargas não garantiu um projeto político hegemônico para o país, e a Igreja Católica não conquistou esse projeto em âmbito religioso. No entanto, prevaleceu a ordem e a autoridade varguista e católica no projeto da sociedade moderna (Matos, 1990). Nas décadas de 1920 e 1930 foram legitimadas as concepções político- ideológicas de

⁹⁴ Art 150 - Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País; b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização.

⁹⁵ Art 158. [...] § 2º - Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra em que se mostre habilitado.

⁹⁶ Art. 112. § 6º Fica reconhecida e garantida a liberdade de cátedra, não podendo, porém, o professor, ao ministrar o ensino, ferir os sentimentos dos que pensam de modo diverso.

Getúlio Vargas e da Igreja Católica sobre o poder e a autoridade. A inquietante questão social da liberdade de ensino foi ferramenta de uso de poder.

Os direitos sociais foram amplamente debatidos nos anais e a qualificação explícita de direitos outrora não contemplados permitiu a mescla do socialismo no projeto de Estado liberal. O período democrático social instaurado com a Constituição de 1934 teve pouco fôlego; em 1937, ideologias revolucionárias autoritárias de Getúlio Vargas ensejaram o golpe Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sucinto estudo da história da Igreja Católica no Brasil e a análise da bem-sucedida reestruturação da Igreja nas décadas de 1920 e 1930 conduziram-nos ao entendimento de que a defesa da liberdade de ensino para os católicos no período republicano surgiu como uma necessidade relacionada ao fim do Padroado (Decreto nº 119-A, de 07 de janeiro de 1890) e à declaração de laicidade do Estado com a Constituição Republicana de 1891.

O sistema de Padroado tinha inserido a Igreja Católica em um processo de apatia e dependência, no qual permanecia às margens do Império, sob sua tutela administrativa, financeira e gerencial. Posteriormente, os católicos viram nos princípios republicanos liberais uma ameaça à Igreja enquanto instituição e ao próprio Deus. O positivismo, a ciência, a racionalidade e o individualismo, inerentes aos princípios liberais, conduziriam à secularização da nação.

Na virada para o século XX, a Igreja Católica se fortaleceu sob a liderança do pontificado de Pio X, defensor dos dogmas tradicionais e do movimento ultramontano, encontrando, na personalidade de alguns representantes, clérigos e leigos, o impulso para uma reação católica aos princípios liberais que tanto a ameaçavam. O fundamento a (re)ação católica reside no rompimento da aliança entre a Igreja Católica e o Estado e, em termos de ordem social, na nova condição a que se viu submetida a partir de 1891: a religião católica em igualdade com todas as demais.

A incompatibilidade entre as doutrinas liberal e católica articulou uma contraditória teia de relações entre o poder temporal e o espiritual na Primeira República. É insatisfatória qualquer tentativa de simplificar teoricamente o conceito de liberdade de ensino no Brasil. Subsistiria a dificuldade de compreender a concepção político-ideológica católica sobre a liberdade de ensino se não adentrássemos na história da Igreja Católica. Somente por esta via foi possível compreender e distinguir os mecanismos utilizados por ela para engendrar legislações educacionais nas décadas de 1920 e 1930 compatíveis com sua doutrina e adequadas aos seus objetivos religiosos.

A atração por definir de forma objetiva a liberdade de ensino nas visões de mundo liberal e cristã não nos pareceu segura. O resultado de um estudo sobre o tema nos documentos oficiais da Igreja Católica não pode ser determinista. Vejamos, considerando a história da Igreja Católica no Brasil, os documentos mais importantes para compreensão do tema foram as Cartas Pastorais Coletivas de 1890, 1900 e 1922, pois nelas estavam marcadas as impressões impositivas sobre os anseios do episcopado e suas irresignações sobre a separação do Estado e

da Igreja e a laicidade estatal. As nuances entre as mencionadas cartas e os acontecimentos políticos e sociais no país, atreladas às encíclicas do Papa Leão XIII sobre o liberalismo (*Libertas*), conduziram a visão de mundo cristã à aceitação das liberdades com moderação e ordem, sempre enaltecendo a soberania de Deus.

Vale consignar que as acepções da liberdade de ensino são várias, se consideradas da perspectiva dos direitos da pessoa humana e do regime democrático: 1. Liberdade de abrir escolas e de conceder títulos oficiais, em oposição ao monopólio estatal da educação, como expressão da livre concorrência; 2. Liberdade de educar segundo a orientação escolhida pelos pais, e ao direito natural dos pais sob a prole como expressão da liberdade de consciência; 3. Liberdade de ensino conhecida como liberdade de cátedra, limitada à ordem democrática e à própria liberdade, como expressão da liberdade de pensamento e de opinião; 4. Liberdade ideológica e religiosa, a favor da liberdade de ensino das religiões; 5. Subvenção estatal como critério de cooperação recíproca em prol do interesse coletivo entre o Estado e os estabelecimentos particulares de educação gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, para a materialização da liberdade de ensino.

O Estado democrático e laico considera a liberdade religiosa (de culto) como um aspecto privado da consciência do indivíduo. No campo da educação, almeja-se o controle estatal sobre as atividades de ensino, no aspecto da higiene, da saúde, da tutela e da guarda das liberdades de pensamento, mas não se pretende gerir todas as escolas, regulamentando a livre concorrência. No entanto, quando perguntamos *por que a liberdade de ensino passou a ser tema da Igreja Católica na República*, soa a contradição entre as doutrinas e a realidade experienciada. Outra questão relacionada a essa contradição é: *se historicamente a defesa das liberdades individuais e seus desdobramentos estão relacionados com a secularização da sociedade e a laicização do Estado, em que circunstâncias o ensino religioso retorna ao texto constitucional de 1934 como uma vertente da liberdade de ensino e como vitória das reivindicações mínimas da Igreja Católica?*

Identificamos nesta tese que a Igreja Católica se valeu da liberdade para reestabelecer suas relações com o Estado, apesar de condenar veementemente o liberalismo. Longe de reduzir a liberdade de ensino a uma ideologia (liberal ou católica), a um ajustamento social das primeiras décadas do século XX, ou a uma tática dos atores sociais, buscamos estruturar a pesquisa tendo como pano de fundo a história da Igreja e da educação, pois, assim, nos aproximamos da compreensão do todo e das partes específicas do debate posto.

O desenvolvimento metodológico e epistemológico da pesquisa permitiu-nos associar os discursos religiosos e os políticos, notadamente na imprensa católica, nas epístolas pastorais,

encíclicas papais e nos anais da Assembleia Nacional de 1933-1934. Assim, pudemos compreender o contraditório e benéfico uso da laicidade estatal, da separação entre Estado e Igreja e do liberalismo para a consolidação do retorno dos católicos ao cenário político e educacional oficial.

Em face das crises dos estados, em razão da descentralização provocada pela Constituição de 1891, a sociedade brasileira nas décadas de 1920 e 1930 ansiava por uma centralização, com o Estado minimamente interventor, fruto das relações sociais das primeiras décadas da Primeira República. O republicanismo, portanto, foi o elemento comum presente no Anteprojeto da Comissão Itamaraty, no substitutivo constitucional e, finalmente, no texto promulgado da Constituição Federal de 1934.

Além da criação da Revista *A Ordem* (1921), do Centro Dom Vital (1922), da Associação dos Universitários Católicos (1929), da Liga Eleitoral Católica (1932), a Igreja fez uma releitura do modelo tradicional e conservador até então adotado. Por exemplo, apoiando o direito de voto dos maiores de 18 anos na reforma do sistema eleitoral (Código Eleitoral), ela ampliou sua frente de participação social. Já com a defesa do voto feminino, a Igreja tangenciava a preservação da família e, logo adiante, o direito natural da família na escolha da orientação escolar para os filhos.

A centralidade de família nas décadas de 1920 e 1930 para a Igreja Católica é a base para sua definição sociológica. Ao dar socialmente espaço para mulheres e recrutar normalistas, que seriam multiplicadoras da doutrina no exercício da docência em escolas públicas, os católicos ampliavam os números de fies e freavam os avanços de outras denominações religiosas.

O momento foi oportuno para a Igreja Católica no campo da educação. Getúlio Vargas, ao criar o Ministério de Educação e Saúde Pública em 1930, nomeou Francisco Campos como ministro. A campanha desencadeada pela Igreja Católica para a revisão constitucional de 1926 contou com o apoio do então deputado Francisco Campos na defesa das emendas religiosas. As concepções liberais de Francisco Campos sobre educação, por mais contraditórias que possam parecer, encontraram harmonia na composição com o ensino religioso. A ideologia modernizadora caminhou ao lado do tradicionalismo cristão sob a batuta desse intelectual.

Do lado católico, o destaque foi Dom Sebastião Leme. A inauguração da estátua do Cristo Redentor no Rio de Janeiro, em 12 de outubro de 1931, chancelou a faceta política de Dom Sebastião Leme. As reivindicações mínimas da Igreja Católica para o futuro foram entregues para o Chefe do Governo Provisório, Getúlio Vargas, e posteriormente, replicadas na

revista *A Ordem*, nas proposições da Liga Eleitoral Católica e nos escritos de Tristão de Athayde.

Os debates das comissões constitucionais, criadas para a elaboração do anteprojeto até o texto final da Constituição, promulgado em 1934, cotejado por pressão de grupos externos à Assembleia Nacional Constituinte, delinearam o que se esperava de uma carta constitucional social em um país sobrecarregado por revoltas populares e controlado por um Governo Provisório.

O ensino laico ou religioso acalorou os ânimos dos membros da Comissão Itamaraty do Governo Provisório. Os temas de gratuidade, obrigatoriedade, competência, financiamento, entre outros, apesar de serem princípios dos defensores da Escola Nova, fielmente acatados pelos comissionários, não ensejaram profundos debates; em alguns casos, sequer houve pronunciamento dos integrantes, apenas aprovação por unanimidade. Os interesses e as propostas da Igreja Católica ocuparam tempo e espaço dos comissionários e foram responsáveis por uma transação de ideias, defesas e interesses.

Esses apontamentos põem em relevo as linhas mestras da disputa entre católicos e liberais no capítulo destinado à educação na Assembleia Nacional de 1933: 1. Aliança entre o Estado e a Igreja; 2. Laicidade; 3. Ensino religioso.

Personalidades políticas, como Oswaldo Aranha, Francisco Campos, João Mangabeira e Oliveira Vianna, representaram as diversas intelectualidades do período liberal e sócio democrático das décadas de 1920 e 1930. Juntos, ainda que em lado oposto ao dos intelectuais católicos, como Alceu Amoroso, Dom Sebastião Leme e outros nomes ligados ao cristianismo católico na Assembleia Nacional Constituinte, eles representam a constitucionalização do Governo Provisório.

A vasta quantidade de decretos do executivo do Governo Provisório e a ampliação de matérias passíveis de complementação legislativa prevista na Constituição de 1934, também representam um anseio da sociedade brasileira, a qual confiava a ordem, a moral e a regulação da vida coletiva ao ordenamento jurídico. A judicialização do período liberal foi uma vitória para a Igreja Católica, à qual faltava apenas a garantia legal, no âmbito constitucional, para consolidar suas conquistas educacionais dos anos de 1920 e de 1930.

Todos os pleitos da Igreja Católica orquestrados pela Liga Eleitoral Católica foram vitoriosos, pois, por meio do uso da estrutura pública, ela exerceu influência na constituição da sociedade moderna e na manutenção do poder. A lei maior, sob a proteção de Deus, tangia a mútua cooperação entre o poder espiritual e o temporal com financiamento público, sendo permitido ao Estado subvencionar as escolas católicas.

Ademais, o alto índice de analfabetismo, o baixo número de escolas estatais e até mesmo a crise de competência instalada desde a Constituição Federal de 1891 para a educação primária inflamavam o debate sobre a ausência do Estado nas questões educacionais. Daí as iniciativas de reforma no ensino em âmbito estadual, marcando nomes como Sampaio Dória em São Paulo, Lourenço Filho no Ceará e Fernando de Azevedo no Distrito Federal, defensores da Escola Nova e signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, cujos princípios assentavam na laicidade, na gratuidade e na coeducação do ensino.

A Igreja Católica, que esteve ausente do espaço educacional oficial estatal em razão dos embargos decorrentes do rompimento do regime do Padroado e da declaração da laicidade em janeiro 1890, oficializada pela Constituição da República de 1891, almejava a retomada do protagonismo por meio da centralização do poder no executivo federal. No auge do processo de reeuropeização (Araújo, 1986), não foi exatamente na educação primária e na luta pela oficialização do ensino religioso que a Igreja Católica no Brasil investiu esforços no início do século XX, mas sim na formação intelectual de leigos e na conscientização do eleitorado católico.

Nas décadas de 1910 e 1920, a Igreja Católica já predominava no setor educacional e a liberdade de ensino não era sua principal reclamação, nem mesmo a prioritária. O interesse da Igreja no setor educacional não estava na formação dos sujeitos das classes sociais mais populares, e sim na das classes dominantes. Suas principais iniciativas educacionais se materializaram no ensino secundário e suas aspirações no ensino superior.

No entanto, os intelectuais católicos, diante das crises do Estado liberal na década de 1920, propuseram à Igreja Católica o realinhamento de seus objetivos políticos e a reivindicação de sua entrada no bloco do poder (Beozzo, 1984). Esta foi a revolução espiritual, por nós considerada um empreendimento publicista dos intelectuais do Centro Dom Vital e de Dom Sebastião Leme.

O Cardeal “Dom Leme exigia que se recatolizasse o Brasil de cima para baixo” (Della Cava, 1975, p. 11), e com isso intensificou a formação de leigos da classe média para comporem as bases políticas da Igreja. Como aliados aos interesses cristãos, os intelectuais leigos integraram o modelo elitista e vertical da Liga Eleitoral Católica, que não se achatava na definição eleitoral de partido político, e sim, em um complexo grupo articulado aos interesses católicos.

No plano de ação da referida revolução espiritual para a educação, Dom Sebastião Dom Sebastião Leme publicou a Carta Pastoral de 1916. Nessa carta anunciava a necessidade de a evangelização ocorrer também no interior do aparelho escolar, no lar, além do catecismo. A

escola de ensino primário passou a ser reconhecida como uma potência civilizatória. A partir de então, o que vimos foi o ensino secundário e superior não serem pontos de reivindicação política da Igreja Católica, e sim o primário.

Como razão desta virada, antes mesmo da Revolução de 1930, a Igreja Católica já havia identificado que a pequena burguesia e o operariado estavam ligados às revoltas sociais, aos ideais e projetos socialistas e comunistas. Por isso, na década de 1930, os esforços espirituais e ideológicos foram orientados para o fortalecimento do Estado e do bloco das classes dominantes (Beozzo, 1984). Ao mesmo tempo, o povo era mobilizado recorrentemente pela Igreja Católica em prol de seus propósitos eclesiásticos em busca da hegemonia.

Na virada do século XIX para o século XX presenciamos o crescimento significativo do fluxo europeu de congregações e ordens para o Brasil, as quais, ao se instalar, criavam instituições e prestavam serviços às comunidades locais. Como vimos ao longo da tese, a Igreja Católica já possuía seus colégios, instituições destinadas à formação dos filhos das classes sociais mais abastadas. Também possuía diversas instituições destinadas à caridade e ao atendimento às classes sociais populares, seja no campo da educação, seja no campo da saúde.

O ensino primário estatal passou, então, a ser alvo das investidas políticas dos católicos em razão de suas características de massa e da obrigatoriedade e gratuidade asseguradas em lei (Horta, 1993; Bittencourt, 1986). O ensino religioso seria o meio e o ensino primário estatal o terreno para o alcance do objetivo primeiro da Igreja Católica, que não era político ou pedagógico, senão religioso, a saber, a evangelização.

Como vimos, alcançar os objetivos religiosos exigiu da Igreja Católica mediações e novas estratégias políticas. O projeto de nova cristandade significou a opção da Igreja Católica por utilizar a mediação da sociedade política, com seus aparelhos coercitivos, como meio para se colocar fortemente na disputa e reconquista de sua hegemonia na sociedade civil (aparelhos de hegemonia) (Beozzo, 1984).

Como reforço do entendimento acima, concordamos com a teoria do poder indireto de Vianna (1999), segundo o qual a Igreja Católica usou da liberdade outorgada à sociedade civil pelo Estado liberal como estratégia para recuperar sua hegemonia e reforçar sua posição doutrinária, a partir de uma pressão por baixo, ou seja, pelas camadas populares.

O Estado laico restabeleceu, com outra roupagem, a dependência financeira da Igreja Católica. Pela colaboração recíproca, as interfaces da concepção de Igreja como Cristandade reapareceram quando o poder público edificou escolas católicas, subvencionou suas obras assistenciais e permitiu o uso da estrutura educacional pública para a ministração do ensino religioso. A relação entre Getúlio Vargas e Dom Sebastião Leme ressignificou a separação entre

o poder temporal e espiritual. Em harmonia com a concepção de Sociedade Perfeita, esses dois poderes são autônomos e soberanos, e cooperam entre si.

Essa estratégia política da Igreja Católica pode ser entendida como uma iniciativa para criar formas de presença cristã na sociedade brasileira, em vista da reconquista da hegemonia. A partir de então, o problema político de fundamental importância e urgente para a hierarquia eclesiástica foi precisamente recuperar, por meio do trabalho de seus próprios intelectuais e lideranças, a hegemonia ideológica, social e política que estava comprometida desde o período imperial.

Por fim, destacamos que os resultados de nossa pesquisa foram na forma da seguinte tese: em um contexto de expansão do número de escolas, públicas e privadas, o retorno do ensino religioso aos estabelecimentos estatais de ensino foi uma conquista da Igreja Católica, que utilizou o princípio da liberdade de ensino como meio para atingir seu fim, a evangelização. A análise dos discursos parlamentares e dos documentos norteadores da pesquisa nos permitiram concluir que a liberdade de ensino para os católicos foi a fórmula liberal conciliatória para que a Igreja Católica tivesse garantidos no texto constitucional os caminhos para a restauração cristã da educação, em especial no ensino primário, por meio do qual as novas gerações seriam formadas com base nos princípios e deveres cristãos.

Diante disso, compreendemos que, no Brasil, no contexto definido em nossa pesquisa – Primeira República e Governo Provisório –, o princípio da liberdade de ensino não esteve vinculado à defesa da escola pública estatal, universal, obrigatória e laica, senão a interesses de grupos privados, dentre eles, a Igreja Católica.

A liberdade de ensino demonstrou-se um princípio que carrega consigo a contradição própria da sociedade capitalista e de sua forma de Estado. Tal contradição se manifesta na difícil tarefa de equalizar na Constituição Federal de 1934 os fundamentos e as bandeiras do liberalismo com os interesses católicos em torno da educação nacional. Portanto, defendemos que o desafio posto na constituinte de 1933-1934 foi o de conciliar os interesses conflitantes dos dois principais grupos sociais hegemônicos (católicos e liberais) que disputavam a hegemonia no campo da direção intelectual e moral da sociedade.

Nesta perspectiva, a Igreja Católica reivindicava a manutenção de seus privilégios e enxergava na escola estatal e privada confessional um espaço privilegiado para a difusão ideológica de seus princípios e valores, de sua visão de mundo. A manutenção e a concentração do poder e o viés autoritário e conservador foram, portanto, as bases que sustentaram o Estado e a Igreja Católica como instituições dominantes no período. A defesa da liberdade de ensino em um Estado laico foi, portanto, uma tática da Igreja Católica para objetivar na legislação

nacional sua função evangelizadora por meio do ensino religioso. A direção política do país, com respaldo nos princípios católicos, permitiria o ensino dos deveres cristãos e de sua visão de mundo por meio da escola pública.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABREU, Geyza Spitz Alcoforado de. *A trajetória de Lysímaco Ferreira da Costa: educador, reformador e político no cenário da educação brasileira*. (Final do século XIX e primeiras décadas do século XX). Doutorado em Educação. PUC-SP. 2007. 222f.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *O problema educacional e a nova Constituição*. São Paulo: Editora Nacional, 1934.

ACKER, Leonardo Van. Educação Nacional e Acção Catholica. *A Ordem*, Rio de Janeiro, n. 47, p. 20-25, jan. 1934

ANDRADE, Paulo Bonavides Paes de. *História Constitucional do Brasil*. 2ª ed. Brasília: Paz e Terra Política, 1990.

ARAÚJO, José Carlos Souza. *A Igreja Católica no Brasil: um estudo de mentalidade ideológica*. São Paulo: Edições Paulinas, 1986.

ARAÚJO, José Carlos Souza. As instituições escolares na Primeira República ou os projetos educativos em busca de hegemonia. In. NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados, 2007.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa? In. CARVALHO, Carlos Henrique de; MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de; ARAÚJO, José Carlos Souza. (Orgs.). *A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia: Edufu, 2007.

ARAÚJO, José Carlos Souza. O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2ª edição. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Religiosidade e educação segundo o episcopado brasileiro (1890-1922). In: Terezinha Oliveira. (Org.). *Religiosidade e educação na história*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2010, v. 1, p. 83-100.

ARAÚJO, José Carlos Souza; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. Clamores pela escola pública no Brasil republicano (1890-2018). In. ALVES, Míriam Fábila; PINTO, Rubia-Mar Nunes. (Orgs.). *Trajetoária, memória e história da educação pública na América do Sul*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2020.

ARAÚJO, Maria Cristina de Albuquerque. A Reforma Carneiro Leão em Pernambuco. In. MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VITAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza. (Orgs.). *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EdUFU, 2011.

ARAÚJO, Marta Maria de. A educação tradicional e a educação nova no Manifesto dos pioneiros (1932). In. XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2004.

ARAÚJO, Marta Maria. A educação escolar citadina (Rio Grande do Norte, 1924-1927). In. MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VITAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza. (Orgs.). *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EdUFU, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *O problema educacional e a nova Constituição*. São Paulo: Editora Nacional, 1934.

ATHAYDE, Tristão de. Notas para a história do Centro Dom Vital (IV). *A Ordem*, Rio de Janeiro, v. LXI, n. 01, p. 63-68, jan. 1958.

ATHAYDE, Tristão de. A lição do momento, *A Ordem*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 241-244, out. 1932.

ATHAYDE, Tristão de. Apologetica e Sociologia de H. de Tourville (1). *A Ordem*, Rio de Janeiro, v. 2 (nova série), n. 5, p. 22-34, fev. 1930.

ATHAYDE, Tristão de. Chronica de transcrições, *A Ordem*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 390-391, mai. 1932.

ATHAYDE, Tristão de. Dever cultural dos catholicos, *A Ordem*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 241- 246, mar. 1932.

ATHAYDE, Tristão de. Dever político dos catholicos. *A Ordem*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 161-166, mar. 1932.

ATHAYDE, Tristão de. Indicações. *A Ordem*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 189-197, dez. 1930.

ATHAYDE, Tristão de. O pleito de 3 de maio, *A Ordem*, Rio de Janeiro, n. 39 e 40, p. 323-327, mai. a jun. 1933.

ATHAYDE, Tristão de. Obedecendo. *A Ordem*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1 e 2, p. 5-6, jan. a agos. 1929.

ATHAYDE, Tristão de. Indicações, *A Ordem*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 189-197, dez. 1930.

ATHAYDE, Tristão de. Triplice decalogo, *A Ordem*, Rio de Janeiro, n. 33, p. 340-344, nov. 1933.

ATHAYDE, Tristão de. Primeiras victórias, *A Ordem*, Rio de Janeiro, n. 51, p. 333-339, maio 1934.

ATHAYDE, Tristão de. O sentido da nossa victoria, *A Ordem*, Rio de Janeiro, n. 52, p. 417-432, jun. 1934.

ATHAYDE, Tristão de. Os perigos da victoria, *A Ordem*, Rio de Janeiro, n. 53, p. 3-11, jul. 1934.

ATHAYDE, Tristão de. *Debates pedagógicos*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1931.

AURELI, Pe. Augusto Estanislau. *O “Syllabus”*: a sua história e o seu valor. Flumine Janeiro, 1944.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 4ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

AZEVEDO, Fernando de. *A educação e seus problemas*. São Paulo: Melhoramentos, 1948.

AZEVEDO, Fernando de. *Novos caminhos e novos fins*. São Paulo: Melhoramentos, 1932.

AZEVEDO, José Afonso de Mendonça. *Elaborando a Constituição Nacional*: atas da Subcomissão elaboradora do anteprojeto 1932-1933. Brasília: Senado Federal, 2004.

AZZI, Riolando. *A Neocristandade*: um projeto restaurador. São Paulo: Paulus, 1994.

AZZI, Riolando. *O altar unido ao trono*: um projeto conservador (História do pensamento católica no Brasil- III). São Paulo: Paulus, 1992.

AZZI, Riolando. *O estado leigo e o projeto ultramontano* (História do pensamento católica no Brasil- IV). São Paulo: Paulus, 1994.

AZZI, Riolando. *O fortalecimento da restauração católica no Brasil (1930-1940)*. Revista de Filosofia – Síntese, v. 6, n. 17, p. 69-85, 1979.

AZZI, Riolando. *O início da restauração católica no Brasil - 1920-1930 (II)*. Revista de Filosofia – Síntese, n. 11, p. 73-101, 1977.

AZZI, Riolando. *O início da restauração católica no Brasil (1920-1930)*. Revista de Filosofia – Síntese, v. 4, n. 10, p. 61-89, 1977.

BARBOSA, Manoel de. *A Igreja no Brasil (notas para a sua história)*. Rio de Janeiro: Editora e Obras Gráfica A Noite, 1945.

BARCELLAR, Carlos. Fontes documentais – o uso e mau uso dos arquivos. In. PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). *Fontes históricas*. 2 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

BARRETO FILHO. O sentido da tragédia em Jackson de Figueiredo, *A Ordem*, Rio de Janeiro, n. 01 e 02, p. 332-340, jan. e fev. 1929.

BEOZZO, José Oscar. Decadência e morte, restauração e multiplicação das ordens e congregações religiosas no Brasil (1870-1930). In. AZZI, Riolando (Org.). *A vida religiosa no Brasil*: enfoques históricos. São Paulo: Paulinas, 1983.

BICCAS, Maurilane de Souza. Reforma Francisco Campos: estratégias de formação de professores e modernização da escola mineira. In. MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VITAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza. (Orgs.). *Reformas educacionais*: as

manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946). Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EdUFU, 2011.

BITTENCOURT, Agueda Bernardette. A era das congregações – pensamento social, educação e catolicismo. *Pro-posições*, v.28, n.3(84), set./dez., 2017.
<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0117>

BOBBIO, Noberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Políticas*. 11 ed. São Paulo: Editora UNB, 1998.

BRASIL. *Annaes da Assembléa Nacional Constituinte 1933-1934*. Volume I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1934.

BRASIL. *Annaes da Assembléa Nacional Constituinte 1933-1934*. Volumes II ao VIII. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1935.

BRASIL. *Annaes da Assembléa Nacional Constituinte 1933-1934*. Volumes IX ao XX. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1936.

BRASIL. *Annaes da Assembléa Nacional Constituinte 1933-1934*. Volumes XXI e XXII. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1937.

BRASIL. *A Igreja na República*. Seleção e introdução de Anna Maria Moog Rodrigues. Coleção pensamento político republicano. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 20 de jan. 2021.

BRASIL. Documentos parlamentares. *Revisão Constitucional*, v.1, 2, 3. Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Commercio, 1927.

BRASIL. Decreto nº 19.941 de 12/11/1930. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, DF, 12 nov. 1930, seção 1, p. 20663.

BRASIL. Exposição de motivos. Decreto nº 19.941 de 30/04/31. Boletim do Ministério da Educação e da Saúde Pública, nº 1 e 2, p. 312-314, 1931.

BRASIL. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Decreto designando membros da Comissão encarregada de elaborar o anteprojeto da Constituição Brasileira. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, DF, 12 jul. 1932, p.13370.

BRASIL. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Decreto designando membros da Comissão encarregada de elaborar o anteprojeto da Constituição Brasileira. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, DF, 29 out. 1932, p. 19987.

BRASIL. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Decreto designando membros da Comissão encarregada de elaborar o anteprojeto da Constituição Brasileira. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, DF, 11 nov. 1932, p. 20757, 20760-20761.

BRAUDEL, Fernand. História e ciências sociais: a longa duração. Trad. Ana Maria Camargo. *Revista de História*, vol. 30, n. 62, abril-junho de 1965, pp. 261-194. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.1965.123422>

BUISSON, Ferdinand. *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Librairie Hachette et Cie, 1911.

CAMARA, Sônia. A Reforma Fernando de Azevedo e as Colmeias Laboriosas no Distrito Federal de 1927 a 1930. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VITAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza. (Orgs.). *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EdUFU, 2011.

CAMARA, Sônia. “Progredir ou desaparecer”: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 como itinerário para a reconstrução do Brasil moderno. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José G. (Org.). *A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 29-44.

CAMPIGNOTO, José Adilçon. *Interpretação de Textos, de História e de Intérprete*. Revista Brasileira de História, São Paulo, SP, vol. 23, n. 46, p. 229-252, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882003000200010>

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. História e Análise de Textos. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1997, p. 375-399.

CARNEIRO LEÃO. Antonio Carneiro Leão. In. Biografia. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/antonio-carneiro-leao/biografia> .Acesso em: 02 de dez. de 2023.

CARTA DO EPISCOPADO BRAZILEIRO ao clero e aos fieis da Igreja no Brazil. São Paulo: Typographia A Vapor de Jorge Seckler & Comp., 1890.

CARTA PASTORAL COLETIVA DO EPISCOPADO BRASILEIRO ao Clero e aos fiéis das duas províncias eclesiásticas do Brasil. São Paulo: Escola Tipográfica Salesiana, 1900.

CARTA PASTORAL DO EPISCOPADO BRASILEIRO ao Clero e aos fiéis de suas Dioceses por ocasião do Centenário da Independência. Rio de Janeiro: Papelaria e Tipografia Marques, Araújo e Cia, 1922.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados. O Rio de Janeiro e a República que não foi*. 4 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Reforma Sampaio Dória, política e pedagogia: problematizando uma tradição interpretativa. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VITAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza. (Orgs.). *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EdUFU, 2011.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. A reforma da instrução pública de 1922 no Ceará: impacto sobre Lourenço Filho, a Escola Normal e a elite ilustrada. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VITAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza. (Orgs.). *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EdUFU, 2011.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. Criação da Pontifícia Universidade Católica. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/PUC>. Acesso em: 12 de janeiro de 2022.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso Político*. 4ª. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CHAVES, Eduardo O. C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 1-60.

COLLECÇÃO das Leis do Imperio do Brazil de 1823. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Anuário Católico do Brasil 1960*. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1960.

CORRÊA, Mariza. *As ilusões da liberdade: a escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013. <https://doi.org/10.7476/9788575415696>

COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República*. Momentos decisivos. 9 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

CUNHA, Célio da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.

CUNHA, Luiz Antônio. *A educação brasileira na primeira onda laica: do Império à República*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A educação na revisão constitucional de 1925-1926*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação na Revisão Constitucional de 1926. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente*. Revista Brasileira de Educação, n. 27, p. 183-191, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300013>

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez & Moraes Ltda, 1978.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Um olhar sobre o Manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932. In. XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2004.

Della Cava, Ralph. *Igreja e Estado no Brasil do Século XX: Sete monografias recentes sobre o Catolicismo Brasileiro*. IN *Estudos Cebrap*. N. 12, SP, junho, 1975

DIAS, Romualdo. *Imagens de ordem: a doutrina católica sobre autoridade no Brasil (1922-1933)*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

ENGELS, Friedrich. Prefácio [ao *As lutas de classes na França de 1848 a 1850*, de Karl Marx (1895)]. In. MARX, Karl. *As lutas de classes na França de 1848 a 1850*. Tradução Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. 2. ed. Coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

FONSECA, Tito Prates da. O direito natural na elaboração do direito positivo, n. 26, p. 265-271, fev. 1932.

FRANCA, Leonel. Ensino Religioso e Ensino Leigo. In: *Polêmicas*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1953 [Obras Completas do Pe. Leonel Franca S.J. Vol. III].

FRANCO, Afonso Arinos de Melo. *Um estadista da República*. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1976.

FRANCO, Gustavo H. B.; LAGO, Luiz Aranha Corrêa do. O processo econômico / a economia da Primeira República, 1889-1930. In. SCHWARCZ, Lilia Moritz. (Coord.). *A abertura para o mundo: 1889-1930*, volume 3. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. (História do Brasil Nação: 1808-2010).

FREDERICO, Celso. A sociologia da literatura de Lucien Goldmann. *Estudos Avançados*, n.19, v.54, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000200022>

FREIRE, Jacqueline Lopes. *Expectativas norteadoras da educação em direitos humanos para a educação básica*. 2018. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2018.

GOLDMANN, Lucien. *Ciências Humanas e Filosofia – O que é Sociologia?* Tradução de Lupe Cotrim Garaude e José Arthur Giannotti. 10 ed. São Paulo: DIFEL, 1986.

GOLDMANN, Lucien. *Dialéctica e Ciências Humanas I*. Tradução de João Arsênio Nunes. Lisboa: Editorial Presença, 1972.

GOLDMANN, Lucien. *Dialética e cultura*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso, Carlos Nelson Coutinho e Giseh Vianna Konder. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOLDMANN, Lucien. *Structures mentales et création culturelle*. Paris: Éditions Anthropos, 1970.

GOMES, Ângela Maria de Castro. Assembleia Nacional Constituinte de 1934. In. *Atlas Histórico do Brasil*. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbete/5740>. Acesso em: 08 ago. 2023.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. Anísio Teixeira. In. Coleção *Navegando pela História da Educação Brasileira*, HISTEDBR, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/anisio-teixeira>. Acesso em: 02 de dez. de 2023.

GOMES, Perillo. Os catholicos e a Revolução. *A Ordem*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 153-154, fev. 1932.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007a.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Volume 4: Temas de cultura. Ação Católica. Americanismo e fordismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007b.

GUEDES, José Ayrtton. Igreja livre no Estado livre. *A Ordem*. Ed. nº 35. Rio de Janeiro, jan. 1933.

HORTA, José Silvério Baía. A constituinte de 1934: comentários. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Séries estatísticas retrospectivas*. Vol. 1. Rio de Janeiro: IBGE, 1986.

JOSÉ AUGUSTO BEZERRA DE MEDEIROS. José Augusto Bezerra de Medeiros. In. *Sócios falecidos brasileiros*. Disponível em: <https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/jabdmedeiros.html>>. Acesso em: 02 de dez. 2023.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: Contribuições à Semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LACOMBE, Laura Jacobina. Atitude dos catholicos em face das correntes actuaes do pensamento. *A Ordem*, Rio de Janeiro, n. 48 (nova série), p. 98-108, fev. 1934.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora UNICAMP, 1990.

LEÃO XIII. *Carta Encíclica Dia Ilud*- Acerca da autoridade política, Leão XIII, de 29 de junho de 1881. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_29061881_diuturnum.html>. Acesso em: 13 fev. 2022.

LEÃO XIII. *Carta Encíclica Imortal Dei* - Acerca da constituição cristã do Estado, 1º de novembro de 1885. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_01111885_immortale-dei.html>. Acesso em: 13 fev. 2022.

LEÃO XIII. *Carta Encíclica Libertas Praestantissimum* – Acerca da liberdade e liberalismo, de 20 de junho de 1888. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_20061888_libertas.html>. Acesso em: 13 fev. 2022.

LEÃO XIII. *Carta Encíclica Litteras a Vobis*- Sobre o Clero no Brasil, de 02 de julho de 1894. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/leo-xiii/en/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_02071894_litteras-a-vobis.html>. Acesso em: 04 jan. 2022.

LEÃO XIII. *Carta Encíclica Rerum Novarum*- Sobre a Condição dos Operários, 15 de maio de 1891. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html>. Acesso em: 04 jan. 2022.

LEÃO XIII. *Carta Encíclica Sapientiae Christianae*- Sobre os Principais Deveres do Cidadão Cristão, 10 de janeiro de 1890. Disponível em: < https://www.vatican.va/content/leo-xiii/it/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_10011890_sapientiae-christianae.html >. Acesso em: 04 jan. 2022.

LEME, Dom Sebastião. Jackson de Figueiredo. *A Ordem*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1 e 2, p. 117-119, jan. a agos. 1929.

LEME, Sebastião, Cardeal. *Católicos, ao combate!* A carta pastoral de 1916. Rio de Janeiro: Ed. CDB, 2019

LIMA, Alceu Amoroso. *Indicações Políticas: da Revolução à Constituição*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936.

LIMA, Alceu Amoroso. *Política*. Petrópolis, Ed. Vozes-Educam, 1999.

LOMBARDI, José Claudinei. *Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas, 2010. Tese (Livre Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

LOURENÇO FILHO. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 17, n. 1, p. 53–53, 1997.
<https://doi.org/10.1590/S1414-98931997000100009>

LUSTOSA, Oscar de Figueiredo. *A presença da igreja no Brasil*. São Paulo: Ed. Giro, 1977.

LUSTOSA, Oscar Figueiredo. *Igreja e Política no Brasil: do Partido Católico à L.E.C. (1874-1945)*. São Paulo: Edições Loyola/CEPEHIB, 1983.

LUZURIAGA, Lorenzo. *Diccionario de pedagogía*. 3 ed. Buenos Aires: Editorial Lousada, 2001.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

MAINWARING, Scott. *Igreja Católica e política no Brasil (1916-1985)*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MALIN, Mauro. Francisco Campos. In. *Atlas Histórico do Brasil*. Fundação Getúlio Vargas, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (FGV/CPDOC). Disponível em: < <https://atlas.fgv.br/verbete/1005> >. Acesso em: 02 de dez. de 2023.

MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MANGABEIRA, João. *Em torno da Constituição*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2019.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução de Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. Organização e introdução de Osvaldo Coggiola; tradução de Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATOS, Henrique Cristiano José. *Caminhando pela história da Igreja*. Belo Horizonte: O Lutador, 1996. 3 v.

MATOS, Henrique Cristiano José. *Nossa história: 500 anos de presença da Igreja Católica no Brasil*. Tomo 2 – Período Imperial e Transição Republicana. São Paulo: Paulinas, 2002.

MATOS, Henrique Cristiano José. *Um estudo histórico sobre o catolicismo militante em Minas, entre 1922 e 1936*. Belo Horizonte: O Lutador, 1990.

MICELI, Sérgio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo: Difel, 1979.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A reforma da Escola Nova no Paraná: as atuações de Lysímaco Ferreira da Costa e de Erasmo Pilotto. In. MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VITAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza. (Orgs.). *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EdUFU, 2011.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VITAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza. Apresentação. In. MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VITAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza. (Orgs.). *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EdUFU, 2011.

MONTENEGRO, João Alfredo. *Evolução do catolicismo no Brasil: novo enfoque da história do catolicismo no Brasil*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1972.

MOURA, Carlos André Silva de. *A pastoral de Dom Sebastião Leme em 1916 e o projeto de politização do Clero*. Revista Brasileira De História Das Religiões, v. 9, n. 25, p. 23-38, 2016. <https://doi.org/10.4025/rbhranpuh.v9i25.31119>

MOURA, Pe. Laércio Dias de. *A educação católica no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 3 ed. São Paulo: EdUSP, 2009.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Antonio de Sampaio Doria. In. Coleção *Navegando pela História da Educação Brasileira*, HISTEDBR, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/antonio-de-sampaio-doria>. Acesso em: 02 de dez. de 2023.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Manuel Lourenço Filho. In. Coleção *Navegando pela História da Educação Brasileira*, HISTEDBR, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/manuel-lourenco-filho>. Acesso em: 02 de dez. de 2023.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

OLIVEIRA, J. Lourenço de. Saudação, *A Ordem*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 33- 36, jul. 1932.

OLIVEIRA, Pâmela Faria. *Ações modernizadoras em Minas Gerais: a reforma educacional Francisco Campos (1926-1930)*. 2011. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

PAULILO, André Luiz. A Reforma Carneiro Leão no Distrito Federal (1922-1926). In. MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VITAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza. (Orgs.). *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EdUFU, 2011.

PENNA, Maria Luiza. *Fernando de Azevedo*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

PIO IX. Carta Encíclica *Quanta Cura e Syllabus errorum*. 8 de dezembro de 1864. Disponível em: <<http://www.filosofia.org/mfa/far864a.htm>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

PIO X. Carta Encíclica *Motu Proprio Sacrorum Antistitum*- Sobre algumas normas para repelir o perigo do modernismo, de 1º de dezembro de 1910. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/pius-x/la/motu_proprio/documents/hf_p-x_motu-proprio_19100901_sacrorum-antistitum.html>. Acesso em: 12 nov. 2023.

PIO X. Carta Encíclica *Pascendi Dominici Gregis*- Sobre as doutrinas modernistas, de 8 de setembro de 1907. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/pius-x/pt/encyclicals/documents/hf_p-x_enc_19070908_pascendi-dominici-gregis.html>. Acesso em: 13 fev. 2022.

PIO XI. Carta Encíclica *Quadragesimo Anno*- Sobre a restauração e aperfeiçoamento da ordem social em conformidade com a lei evangélica no XL aniversário da Encíclica de Leão XIII *Rerum Novarum*, de 15 de maio de 1931. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19310515_quadragesimo-anno.html>. Acesso em: 13 fev. 2022.

POLETTI, Ronaldo. *Constituições Brasileiras*. v. III: 1934. 3 ed. Brasília: Senado Federal, 2012.

PORTO, Walter Costa. Prefácio. In. AZEVEDO, José Afonso de Mendonça. *Elaborando a Constituição Nacional*: atas da Subcomissão elaboradora do anteprojeto 1932-1933. Brasília: Senado Federal, 2004

REDAÇÃO. Centro D. Vital. *A Ordem*, Rio de Janeiro, n. 1 e 2, p. 537, jan. a agos. 1929.

REDAÇÃO. Centro D. Vital. *A Ordem*, Rio de Janeiro, n. 1 e 2, p. 95-100, jan. a agos. 1929.

REDAÇÃO. Chronica de Transcrições. *A Ordem*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 160-176, out. 1930.

REDAÇÃO. Mais um anno de trabalho. *A Ordem*, Rio de Janeiro, n. 33, p. 325- 338, nov. 1932.

REDAÇÃO. Os religiosos congregados e a nova Lei eleitoral. *A Ordem*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 229, mar. 1932.

REDAÇÃO. Secção Universitaria. *A Ordem*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 260-266, jun. 1930.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira*: a organização escolar. 21 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

ROCHA, Lucia Maria da Franca. A instrução Pública na Bahia 1924-1928: Anísio Teixeira. In. MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VITAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza. (Orgs.). *Reformas educacionais*: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946). Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EdUFU, 2011.

RODRIGUES, Cândido Moreira. *A Ordem: uma revista de intelectuais católicos (1934-1945)*. Belo Horizonte: Autêntica/Fapesp, 2005.

ROUX, Rodolfo R. de. La romanización de la Iglesia católica en América Latina: una estrategia de larga duración. *Pro-Posições*, v.25, n.1(73), jan./abr., 2014. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000100003>

SCAMPINI, José, Padre. *A liberdade religiosa nas Constituições brasileiras*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SALOMON, Dêlcio Vieira. *A maravilhosa incerteza: ensaio de metodologia dialética sobre a problematização no processo de pensar, pesquisar e criar*. 2 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 – 1930)*. 16 reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O público e o privado como categoria de análise em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei, et al. (Orgs.). *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Aldemir Barbosa da. *Projetos em disputa: o manual noções de história da filosofia do Padre Leonel Franca (S.J.), nas décadas de 1910 a 1940*. 2020. Tese (doutorado)- Doutorado em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2020.

SILVA, Amanda Teixeira. A Escola Nova no interior do Ceará: desafios enfrentados pela Reforma de Lourenço Filho na cidade de Sobral. *Temporalidades – Revista de História*, v.11, n.2, 2019.

SILVA, Estevão Alves da. *A Assembleia Nacional Constituinte de 1933 – 34: O processo de formulação da Constituição de 1934*. Tese – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

SILVA, Eugenio Domingos da. *O texto de época: uma proposta possível de leitura e produção textual*. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História, Londrina, PR, 2005, CD-ROM. Disponível em: <https://anais.anpuh.org/?p=14271>. Acesso em: 31 mai. 2021.

SIQUEIRA, Gustavo Silveira. *O parecer de Kelsen sobre a Constituinte brasileira de 1933-1934*. Revista Direito e Práxis, vol. 6, n. 11. 2015. <https://doi.org/10.12957/rfd.2016.26905>

SIRACUSA, Mariana. Fernando de Azevedo. In. *Bionotas*. Sociedade Brasileira de Sociologia. Disponível em: <<https://sbsociologia.com.br/project/fernando-azevedo/>>. Acesso em 02 de dez. de 2023.

SOUSA, Rosa Fátima de. Demandas populares pela educação na Primeira República: aspectos da modernidade brasileira. *Educação e Filosofia*, n.6, v.12, jan./dez., 1992.

TÔRRES, João Camillo de Oliveira. *História das idéias religiosas no Brasil* (A Igreja e a Sociedade Brasileira). São Paulo: Editorial Grijalbo Ltda, 1968.

TÔRRES, João Camillo de Oliveira. *História de Minas Gerais*. 2º ed. Belo Horizonte: Difusão Pan-Americana do Livro, [1966?]. v.5.

VARGAS, Emiliana. *Os discursos de Vargas e as políticas sociais no Brasil de 1930 a 1940*. Dissertação. Mestrado em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2007.

VARGAS, Getúlio. *A nova política III*. A realidade nacional em 1933. Retrospecto das realizações do governo, em 1934. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1938.

VARGAS, Getúlio. *Discursos, mensagens e manifestos*. Primeira parte. 1930-1934. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1935a.

VARGAS, Getúlio. *Discursos, mensagens e manifestos*. Segunda parte. 1930-1934. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1935b.

VARGAS, Getúlio. *O pensamento político de Getúlio Vargas*. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul; Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul; Museu Julio de Castilho, 2004.

VELLOSO, Mônica Pimenta. A Ordem: uma revista de doutrina, política e cultura católica. *Revista de Ciências Políticas*, Fundação Getúlio Vargas, n.º 3, vol. 21, setembro de 1978.

VIANNA, Luiz Werneck. *O liberalismo e Sindicato no Brasil*. 4ª ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

VILLAÇA, Antônio Carlos. *O Pensamento Católico no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

WAINWARING, Scott. *Igreja Católica e política no Brasil (1916-1985)*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

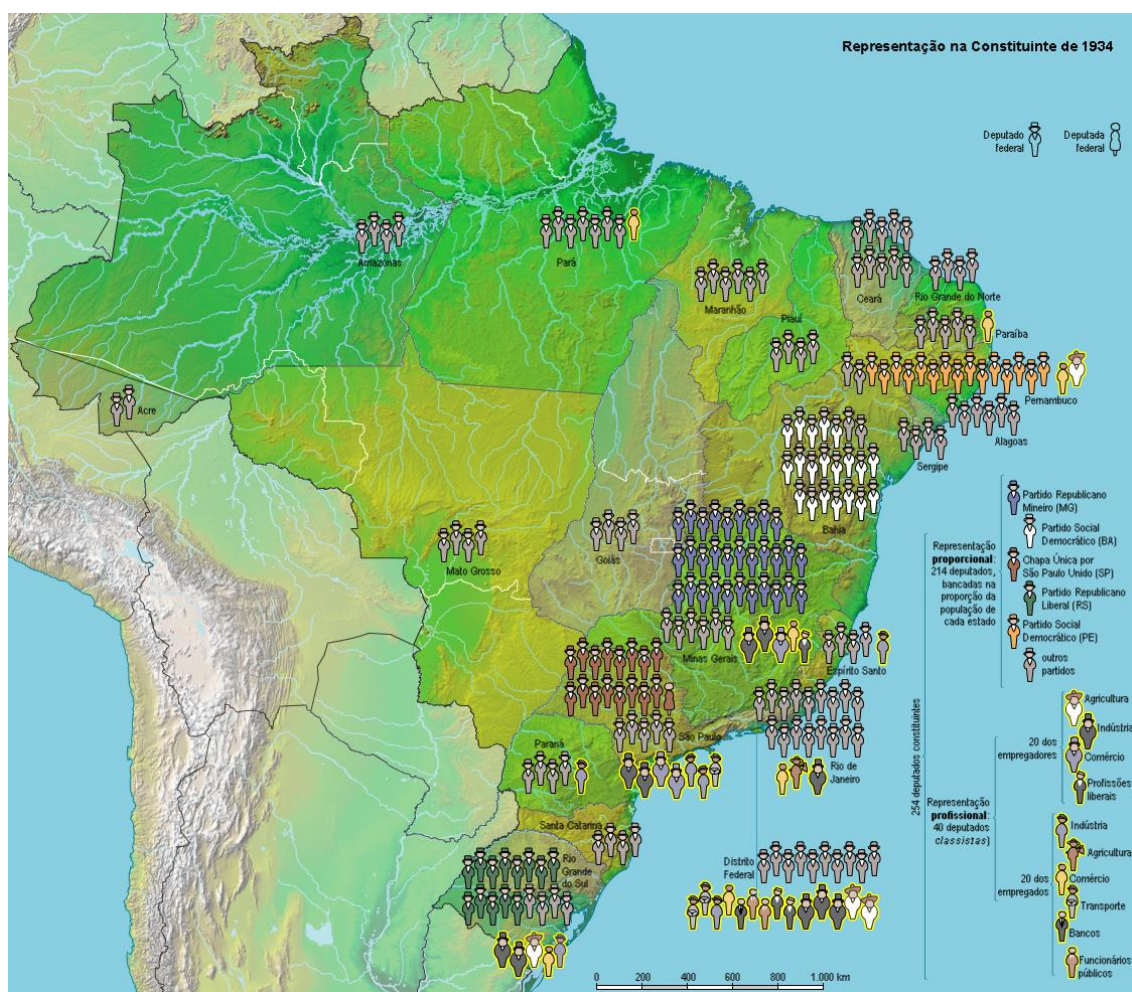
WOLKMER, Antônio Carlos. *A questão dos direitos sociais na Comissão Itamarati*. *Revista de Ciência Política*, v. 27, n. 3, set-dez, 1984.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In. XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ZAGHENI, Guido. *A idade contemporânea: curso de história da Igreja*. Trad. José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus. 1999. v.4.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Representação quantitativa dos deputados estaduais e classistas na Constituinte de 1933-1934

Fonte: ATLAS HISTÓRICO DO BRASIL. Representação quantitativa dos Deputados estaduais e classistas na Constituinte de 1933-1934. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/marcos/assembleia-constituente-e-constituicao-de-1934/mapas/representacao-na-constituente-de-1934>. Acesso em: agosto de 2023.

APÊNDICE B

Tabela com os principais decretos expedidos por Getúlio Vargas sobre as reformas educacionais no Governo Provisório:

<i>Ato normativo</i>	<i>Assunto/ementa</i>
Decreto n.º 10.402, de 14 de novembro de 1930 (Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/11/1930, Página 20883)	Cria Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Assinado por Getúlio Vargas e Oswaldo Aranha.
Decreto n.º 19.850, de 11 de abril de 1931 (Diário Oficial - 15/4/1931, Página 5799)	Criação do Conselho Nacional de Educação. Assinado por Getúlio Vargas e Francisco Campos.
Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931 (Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/4/1931)	Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Assinado por Getúlio Vargas e Francisco Campos.
Decreto n.º 19.852, de 11 de abril de 1931 (Diário Oficial - 4/6/1931, Página 9219)	Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Assinado por Getúlio Vargas e Francisco Campos.
Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931 (Diário Oficial - 1/5/1931, Página 6945)	Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Assinado por Getúlio Vargas e Francisco Campos.
Decreto n.º 19.941, de 30 de abril de 1931 (Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/5/1931, Página 7191)	Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Assinado por Getúlio Vargas e Francisco Campos.
Decreto n.º 20.109, de 15 de junho de 1931. (Diário Oficial da União – Seção 1 – 28/06/1931, página 10516)	Regulamenta a enfermagem no Brasil e as condições para equiparação das escolas de enfermagem. Assinado por Getúlio Vargas e Francisco Campos.

Decreto n.º 20.158, de 30 de junho de 1931 (Diário Oficial - 13/2/1932, Página 2625)	Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador. Assinado por Getúlio Vargas e Francisco Campos.
Decreto n.º 20.179, de 06 de julho de 1931 (Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/7/1931, Página 11186).	Dispõe sobre a equiparação de institutos de ensino superior mantidos pelos governos dos Estados e sobre a inspeção de institutos livres, para os efeitos de reconhecimento oficial dos diplomas por eles expedidos. Assinado por Getúlio Vargas e Francisco Campos.
Decreto n.º 20.496, de 7 de outubro de 1931 (Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/10/1931, Página 16097)	Dispõe sobre a inspeção de ensino secundário. Assinado por Getúlio Vargas e Belisário Penna.
Decreto n.º 20.630, de 9 de novembro de 1931 (Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/11/1931, Página 17881)	Modifica as condições para o registro provisório de professores. Assinado por Getúlio Vargas e Belisario Penna.
Decreto n.º 20.673, de 17 de novembro de 1931. (Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/11/1931, Página 18475)	Restabelece, na Biblioteca Nacional, o curso de biblioteconomia e dá outras providências. Assinado por Getúlio Vargas e Belisario Penna.
Decreto n.º 20.826, de 20 de dezembro de 1931 (Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1931, Página 20544)	Aprova e ratifica o convênio entre a União e as unidades políticas da Federação para o desenvolvimento e a uniformização das estatísticas educacionais e conexas. Assinado por Getúlio Vargas e Francisco Campos.
Decreto n.º 20.865, de 28 de dezembro de 1931. (Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/1/1932, Página 817)	Aprova os regulamentos da Faculdade de Medicina, da Escola Politécnica e da Escola de Minas. Assinado por Francisco Campos.
Decreto n.º 21.129, de 07 de março de 1932. (Diário Oficial da União - Seção 1 - 11/3/1932, Página 4414)	Cria no Museu Histórico Nacional o "Curso de Museus". Assinado por Getúlio Vargas e Francisco Campos.
Decreto n.º 21.173, de 19 de março de 1932. (Diário Oficial da União - Seção 1 - 31/3/1932, Página 5929).	Converte o atual Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas, no Engenho de Dentro, em Instituto de Psicologia. Assinado por Francisco Campos.

Decreto n.º 21.240, de 04 de abril de 1932. (Diário Oficial da União – Seção 1 – 15/4/1932, página 7146)	Nacionalizar o serviço de censura dos filmes cinematográficos, cria a "Taxa Cinematográfica para a educação popular e dá outras providências. Assinado por Getúlio Vargas, Francisco Campos e Oswaldo Aranha.
Decreto n.º 21.241, de 4 de abril de 1932 (Diário Oficial - 9/4/1932, Página 6666)	Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário. Assinado por Getúlio Vargas e Francisco Campos.
Decreto n.º 21.244, de 04 de abril de 1932 (Diário Oficial da União - Seção 1 - 9/4/1932, Página 6673).	Dispõe sobre a organização do Colégio Universitário. Assinado por Getúlio Vargas e Francisco Campos.
Decreto n.º 21.353, de 3 de maio de 1932 (Diário Oficial da União - Seção 1 - 7/5/1932, Página 8753)	Aprova o regulamento da Inspeção do Ensino Profissional Técnico. Assinado por Getúlio Vargas e Francisco Campos.
Decreto n.º 22.084, de 14 de novembro de 1932. (Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/11/1932, Página 21082).	Transforma em Diretoria Geral de Educação o atual Departamento Nacional de Ensino. Assinado por Getúlio Vargas e Washington F. Pires.
Decreto n.º 22.897, de 06 de julho de 1933. (Diário Oficial da União - Seção 1 - 8/7/1933, Página 13532).	Altera disposições do decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931, na parte referente à organização do ensino artístico ministrado pela Escola Nacional de Belas Artes, e dá outras providências. Assinado por Getúlio Vargas e Washington Pires.
Decreto n.º 24.738, de 14 de julho de 1934.	Dispõe sobre a criação e a organização da universidade técnica federal e dá outras providências.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados extraídos da Imprensa Nacional.

APÊNDICE C

Tabela comparativa da redação dos artigos propostos pela Comissão Itamaraty e a versão apresentada na abertura da Assembleia Nacional, como sendo a versão final da Comissão Itamaraty:

<i>Versão da Comissão Itamaraty discutidas nas sessões</i>	<i>Versão apresentada na abertura da Assembleia Nacional</i>
Cultura e Ensino Nacional Art. 1º. São livres a arte, a sciencia, e o seu ensino. § 1º Incumbe á União, aos Estados e aos Municipios dar-lhes protecção e favorecer-lhes o desenvolvimento.	TÍTULO XI Da Cultura e do Ensino Art. 111. São livres a arte, a ciência, e o seu ensino. § 1º Incumbe á União, aos Estados e aos Municípios dar-lhes proteção e favorecer-lhes o desenvolvimento.
Art. 1º. § 2º Gozam do amparo e solicitude dos poderes publicos os monumentos artisticos, e historicos, bem como os monunentos e quadros naturaes.	Art. 111. § 2º Gozam do amparo e solicitude dos poderes públicos os monumentos artísticos, bem como os históricos e os naturais.
Art. 1º. § 3º Cabe á União impedir a emigração do patrimônio artistico nacional.	Art. 111. § 3º Cabe á União impedir a emigração do patrimônio artístico nacional.
Art. 2º. A instrucção é ministrada em estabelecimentos públicos e particulares: Art. 2º. § 1º O regimento escolar obedecerá um plano uniforme de organização nacional, elevando-se, sobre o ensino primario comum o secundário, o profissional e o superior.	Art. 112. O ensino será público ou particular, cabendo àquele, concorrentemente á União, aos Estados e aos Municípios. O regime do ensino, porém, obedecerá a um plano geral traçado pela União, que estabelecerá os princípios normativos da organização escolar e fiscalizará, por funcionários técnicos privativos, a sua execução.
Art. 2º. § 2º O ensino público, em qualquer dos seus gráus, pertence concorrentemente á União e aos Estados, cabendo, porém, áquella o estabelecimento dos princípios normativos da organização escolar.	
Art. 2º. § 3º É livre o estabelecimento de ecolas particulares paralelas ás publicas, ficando sujeitas á fiscalização da União e podendo ser por esta oficializadas ou equiparadas para o efeito de concederem	Art. 112. § 1º Para o efeito de concederem diplomas, poderá a União oficializar ou equiparar ás suas escolas particulares, cujo programa e professorado forem

diplomas, quando os seus programas e categorias do respectivo pessoal docente não forem inferiores aos dos estabelecimentos officiaes similares.	equivalentes aos dos estabelecimentos officiaes congêneres.
Art. 2º. § 4º O plano geral do regimen escolar fica sob a fiscalização suprema da União, devendo a inspecção do ensino publico e particular ser exercida por profissionaes privativos e technicamente preparados.	
Art. 2º. § 5º São determinadas, em lei especial da União, as condições do ensino e sua fiscalização, bem como as equiparação e oficialização das escolas.	
Art. 3º O ensino primario é obrigatorio, podendo fazer-se no lar domestico, em escolas officiaes ou particulares.	Art. 112. § 2º O ensino primário é obrigatório, podendo ser ministrado no lar doméstico e em escolas officiaes ou particulares.
Art. 3º Parágrafo único: É gratuito o ensino e aos pobres o material escolar, nas escolas primarias.	Art. 112. § 3º É gratuito o ensino nas escolas públicas primárias. Nelas será fornecido gratuitamente aos pobres o material escolar.
Art. 4º- Para permittir, aos menos favorecidos da sorte, o acesso ás escolas secundarias, <i>profissionais</i> (emenda Themistocles Cavalcanti) e superiores, devem a União, os Estados e os Municipios estabelecer verbas em seus orçamentos de auxilio ao ensino, destinadas aos pae, cujos filhos sejam reconhecidos aptos para a instrucção nas referidas escolas, <i>sempre que o merecer</i> (emenda João Mangabeira). Menter-se-á até o fim do curso a concessão desse auxilio.	Art. 112. § 4º Para lhes permitir o acesso ás escolas secundária e superiores, a União, os Estados e os Municípios estabelecerão m seus orçamentos verbas destinadas aos alunos aptos para tais estudos e sem recursos para neles se manterem. O auxílio será dado até o fim do curso, sempre que o educando demonstrar aproveitamento.
Art. 5º Para a admissão de um candidato em uma escola publica secundaria, profissional e superior, serão levadas em conta as suas disposições, aptidões, nada influindo a situação econômica e social ou a confissão religiosa dos paes.	Art. 112. § 5º Para a admissão de um candidato em escola pública, profissional, secundária ou superior, levar-se-á em conta somente o merecimento, nada influindo a condição dos pais.

Artigo 6º Fica reconhecida e garantida a liberdade de cathedra. Parágrafo único. Os professores, <i>porém</i> , das escolas publicas tem os direitos e deveres dos funcionários públicos.	Art. 112. § 6º Fica reconhecida e garantida a liberdade de cátedra, não podendo, porém, o professor, ao ministrar o ensino, ferir os sentimentos dos que pensam de modo diverso.
Art. 7º Na ministração do ensino não pode ferir os sentimentos dos que pensam de modo diverso”.	
Artigo 8º Deverá constituir finalidade precípua de toas as escolas públicas e particulares o desenvolvimento da educação <i>phylosofica</i> (emenda de Goes Monteiro) moral, do civismo e do valor pessoal e profissiona, em harmonia com o espirito de brasilidade e de concordia ente os povos”.	
Artigo 9º O ensino cívico, a educação <i>phylosofica</i> física e o trabalho manual são materias obrigatórias.	Art. 112. § 7.º O ensino cívico, a educação física e o trabalho manual são matérias obrigatórias nas escolas primárias, secundárias, profissionais ou normais.
Artigo 10º A religião é matéria de ensino nas escolas públicas, primárias, e secundárias, profissionais e normaes. Paragrafo único: Nas escolas particulares será livre, e nas escolas publicas subordinado á confissão religiosa dos alumnos.	Art. 112. § 8º A religião é matéria facultativa de ensino, nas escolas públicas, primárias, secundárias, profissionais ou normais, subordinado á confissão religiosa dos alunos.

Fonte: criado pela autora com base em Azevedo (2004) e Brasil (1936, vol. I, p. 160-161).

ANEXOS

ANEXO A⁹⁷

Substitutivo do relator parcial ao Título XI - "Da Cultura e do Ensino", Adolpho Eugênio Soares Filho, em 06 de fevereiro de 1934:

TÍTULO XI

Da cultura e do ensino

Art. A. A educação é um direito de todos que vivem no território nacional e uma obrigação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e da família, pelos seus órgãos competentes, e deve ser ministrada, no lar, pela família e, nas escolas públicas, pelo Estado, e facultada a institutos particulares.

Art. B. São livres a arte, a ciência e seu ensino.

§ 1º Incumbe, obrigatoriamente, á União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, independente ou conjuntamente dar-lhe proteção de iniciativa e desenvolvimento; zelar pela conservação dos monumentos públicos, artísticos, históricos e pelas belezas naturais, impedindo a sua destruição.

§ 2º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem impedir a emigração do patrimônio nacional artístico, científico e literário, bem como objetos estrangeiros dêsses gêneros incorporados á propriedade pública e os de propriedade particular de raro valor, de estímulo ou utilidade pública.

Art. C. A educação em todo o País obedece a um plano nacional, uniforme técnico, de ensino leigo, traçado por lei federal, de escolas de alfabetização, clássicas, primárias, secundárias profissionais-técnicas e de tipo rural e superiores, ministrando lições de moral e civismo, educação física sanitária, utilidades econômicas, letras, ciência. e o que for preciso á formação do aluno e do cidadão, tornando-o capaz: para a luta pela vida, desenvolvendo-lhe o sentimento de amor á Pátria e a consciência de solidariedade humana.

§ 1º São gratuitos o ensino e fornecimento de material escolar, em todos os seus graus sem distinção de condições pecuniárias e sociais dos alunos, e isento de qualquer tributação, bem como os diplomas.

⁹⁷ Brasil, 1936, vol. X, p. 440-441.

§ 2º O plano nacional de educação não pode sofrer modificação sinão após seis anos da sua completa execução.

Art. D. A União deve criar um Conselho Nacional de Educação e respectivo órgão técnico e executivo, sendo um terço dos seus membros nomeados pelo Govêrno e os outros terços eleitos por seus pares todos vitalícios, autônomo, administrando o fundo escolar proveniente das rendas da União, superintendendo e fiscalizando todo o ensino do País.

Art. E. Aos Estados e Distrito Federal cumpre organizar administrar e custear os seus sistemas educacionais, dentro dos princípios e normas estabelecidos no plano federal, e criar conselhos de educação nos mesmos moldes ao nacional e com objetivo idêntico.

Art. F. A' União incumbe fundar escolas em todo o território nacional e aos Estados, Distrito Federal e aos Municípios nas suas respectivas circunscrições territoriais, devendo a União subvencionar os Estados, ou exercer ação supletiva, quando não possam custear o seu sistema educacional.

Art. G. A alfabetização e a aprendizagem, no ensino primário, são obrigatórios a todos os que residem no País até a idade de 21 anos.

Art. H. O ensino particular deve submeter-se, na sua organização e funcionamento, às normas fixadas nas leis federais, estaduais e do Distrito Federal, sendo obrigatório 'nas escolas de estrangeiros o ensino de português, geografia física, política e história do Brasil.

Art. L Não é admitida a aprovação por média nos exames finais, quer nas escolas públicas, quer nas particulares, de qualquer grau, sendo obrigatórios, todos êles, perante mesas de institutos oficiais.

Art. J. A União, os Estados e o Distrito Federal devem fixar normas específicas para a organização dos corpos docentes, técnicos e administrativos dos seus aparelhos educacionais, assegurando-lhes as melhores condições de recrutamento e o máximo de estímulo á sua especialização e eficiência.

Art. K. Para manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais, a União, os Estados e o Distrito Federal e os Municípios criarão fundos de educação.

§ 1º O fundo de educação nacional é constituído de uma ,percentagem nunca inferior a 10 % sobre a renda bruta e arrecadada da União, de impostos especiais, dotações e doações, taxas e outros recursos financeiros eventuais.

§ 2º Os fundos de educação dos Estados e do Distrito Federal e dos Municípios são constituídos de uma percentagem nunca inferior a 20 % sobre as suas rendas, brutas e arrecadadas de impostos especiais, dotações e doações, taxas e recursos financeiros eventuais.

§ 3º Os fundos de educação ficarão sob a guarda da União dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios respectivamente às suas contribuições.

§ 4º Dos fundos de educação, uma percentagem, fixada em leis federal, estaduais e do Distrito Federal, deverá ser destinada á criação de bolsas de auxílio para custear a manutenção, educação e especialização, em cursos de todos os graus, de alunos pobres de excepcional capacidade.

Art. L. É garantida a liberdade de cátedra nas escolas públicas, não podendo o professor ferir os sentimentos de quem quer que seja; prégar doutrinas hostis ao regime e forma de governo adotados nesta Constituição e nem tratar de assuntos religiosos.

Art. M. Os corpos docentes federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal, nomeados mediante concurso, são vitalícios e irredutíveis os seus vencimentos, e só perderão o seu cargo em virtude de sentença judicial cível ou crime.

Art. N. Incumbe á União, aos Estados e ao Distrito Federal, em leis ordinárias , proteger a produção intelectual que venha a enriquecer o patrimônio nacional e todo invento de alto engenho científico e de utilidade pública.

Art. O. A educação militar, em tudo que disser respeito ás suas instituições de ensino será organizada em lei federal. (Brasil, 1936, vol. X, p. 440).

ANEXO B⁹⁸

Projeto substitutivo N. 1 -A (1934)
Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil

Titulo VI

Dos direitos e deveres

Capitulo IV

DA FAMÍLIA E EDUCAÇÃO

Art. 170. É livre o ensino em todos os graus, observadas as normas da legislação federal, mas os exames finais do ensino secundário e do superior serão prestados em institutos oficiais ou reconhecidos pelo Governo Federal, na forma da lei e onde não houver instituto oficial.

Art. 171. O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acôrdo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, constituindo matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

Art. 172. O ensino primário é obrigatório, inclusive para os adultos e os cegos, abrangendo o ensino profissional.

Art. 173. O plano nacional de educação somente poderá ser modificado de seis em seis anos.

Art. 174. É vedada a dispensa de provas escolares de habilitação, determinadas em leis ou regulamentos especiais.

Art. 175. Nos institutos oficiais de ensino, o provimento dos cargos do magistério se fará sempre por concurso de provas. Os professores, assim nomeados, são vitalícios e terão vencimentos irredutíveis, só perdendo seus cargos em virtude de sentença judiciária.

⁹⁸ Brasil, 1936, vol. XI, p. 253-254

Art. 176. Com os serviços de educação, inclusive auxílio a estudantes de capacidade excepcional, que dele necessitarem, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios dispendirão, anualmente, nunca menos de 10% da importância dos impostos arrecadados.

Art. 177. É garantida ampla liberdade de cátedra.

Art. 178. Os estabelecimentos particulares de educação primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo.

Art. 179. A educação moral e cívica, a educação física, a higiene e os trabalhos manuais constituem matérias obrigatórias em todas as escolas, exceto nos cursos superiores. Nas escolas primárias é, ainda, obrigatório o ensino do idioma nacional e de noções de geografia e história do Brasil. (Brasil, 1936, vol. XI, p. 253-254)

ANEXO C⁹⁹*Projeto substitutivo N. 1 – B (1934)**Da Educação e da Cultura*

Art. 1º. Cabe á União, aos Estados e aos Municípios favorecer e incentivar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interêsse histórico e o patrimônio artístico da Nação, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.

Art. 2º. A educação é direito de todos os cidadãos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

Parágrafo único. Será proporcionada a todos, natos ou domiciliados no território nacional, a conveniente e necessária educação capaz de possibilitar ao País eficientes fatores da sua vida moral e econômica, desenvolvendo no espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana

Art. 3º. Compete á União:

- a) Fixar um plano nacional de educação, em todos os seus graus que só poderá renovar-se em prazos determinados;
- b) fiscalizar e coordenar a execução do plano nacional de educação, em todo o território nacional;
- c) organizar e manter, nos territórios, sistemas educacionais apropriados aos mesmos;
- d) exercer ação supletiva onde quer que se faça necessário, por deficiência de iniciativa ou de recurso;
- e) manter no Distrito Federal ensino secundário, superior e universitário;
- f) estimular a obra educacional em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções;
- g) fixar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino, exercendo sôbre êles a necessária fiscalização.

⁹⁹ Brasil, 1937, XXII, 1934, p. 463-465.

Art. 4º. Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educacionais nos territórios respectivos, dentro dos princípios adotados pela União.

Parágrafo único. Compete aos Municípios auxiliar os poderes estaduais em tudo que se refira ao ensino primário, secundário e profissional, instalação de escolas e instituições que assegurem a frequência escolar. Os Estados estabelecerão as normas por que com elas colaborem no custeio e na administração do ensino.

Art. 5º. O plano nacional compreenderá: escolas de todos os graus, comuns e especializados e obedecerão ao seguinte:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, atendendo também aos adultos;

b) acessibilidade do ensino educativo ulterior ao primário pela tendência á gratuidade.

§ 1º. A matrícula será limitada á capacidade didática do estabelecimento e a seleção da matrícula far-se-á por meio de provas de inteligência e aproveitamento ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso.

§ 2º. Não serão reconhecidos os estabelecimentos particulares de ensino que não assegurem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

Art. 6º. Caberá precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado de acôrdo com a lei ordinária, firmar as diretrizes gerais do ensino em todos os seus graus e ramos, sugerir ao Govêrno as providências que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos e a distribuição mais conveniente dos fundos especiais que forem criados.

Parágrafo único. Os Estados e o Distrito Federal estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares dentro do território respectivo, e departamentos autônomos de administração, na forma que a lei determinar.

Art. 7º. A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento (10%), e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento (20%), da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educacionais.

§ 1º. As sóbras das dotações orçamentárias, para a educação, acrescida das doações, percentagens sôbre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, fundos especiais, cuja aplicação será feita exclusivamente em obras educativas determinadas em lei.

§ 2º. A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte de seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos educacionais.

§ 3º. Dos fundos de educação, uma percentagem fixada em lei ordinária destinar-se-á especialmente a garantir a assistência aos alunos necessitados, proporcionando assim oportunidades iguais á infância e á juventude de todas as classes; êsse fundo de assistência garantirá o fornecimento gratuito do material escolar, o custeio das bolsas escolares, a assistência alimentar, dentária e médica e a estada em colônias de férias, aos alunos desprovidos de recursos financeiros.

§ 4º. Para a realização do ensino nas zonas rurais a União reservará, no mínimo, 20% das quotas destinadas á educação no respectivo orçamento anual.

Art. 8º. É livre o ensino em todos os graus, observadas as normas da legislação federal. Parágrafo único. O ensino particular, salvo em se tratando de línguas estrangeiras, será ministrado no idioma pátrio.

Art. 9º. É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como a de provas escolares de habilitação, em qualquer curso, determinada em lei ou regulamentos especiais.

Parágrafo único. Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais, cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto nos artigos 86 e seguintes. Em caso de extinção da cadeira, será o professor aproveitado para a regência de outra, que se mostre habilitado a exercer.

Art. 10º. É garantida a liberdade de cátedra.

Art. 11. Os estabelecimentos particulares de educação gratuita, primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo.

Art. 12. Os órgãos de cultura poderão contratar mestres de nomeada, nacionais ou estrangeiros, com atenção a *todos* os requisitos ordinariamente exigidos para o provimento dos cargos.

Art. 13. O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acôrdo com os princípios da confissão religiosa, do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis,

constituindo matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais ou normais.

Sala das Sessões, 1 de junho de 1934. - *Euvaldo Lodi* (Brasil, 1937, XXII, 1934, p. 463-465).

ANEXO D¹⁰⁰

1. Ante-projeto do capítulo “Da educação nacional” para a Constituição Brasileira, encaminhado por Anísio Teixeira à mesa diretora da V Conferência Nacional de Educação em 1932

2. As aspirações da ABE aprovadas em sessão do Conselho Diretor

1. Ante-projeto do capítulo “Da educação nacional” para a Constituição Brasileira encaminhado por Anísio Teixeira à mesa diretora da V Conferência Nacional de Educação em 1932

Art. 1º. – Aos Estados e ao Distrito Federal compete organizar, administrar e custear os seus sistemas educacionais, dentro dos princípios adotados pela União.

§ único – Aos Municípios que dispuserem de rendas, suficientes, poderão os Estados delegar, por lei ordinária, a função de administrar os respectivos aparelhos educacionais.

Art. 2º. – Compete à União:

- a) fixar um plano nacional de Educação, que tenha por objetivo oferecer a quantos, habitem o território brasileiro, oportunidades iguais, segundo as suas capacidades;
- b) estimular e coordenar a obra educacional em todo o país;
- c) exercer, onde quer que se faça preciso, por deficiência de meios ou de iniciativas, uma ação supletiva;
- d) instituir e manter, nas circunscrições territoriais não autônomas sistemas educacionais análogos aos dos Estados.

Art. 3º. – O plano nacional de Educação será executado por meio de sistemas gerais, leigos e gratuitos, que compreendam escolas de todos os graus, comuns e especiais, e quaisquer outras instituições de propositos educativos que venham a ser criadas.

§ 1º. – A educação nos estabelecimentos públicos e privados visará a formação integral do homem e do cidadão, desenvolvendo, num espírito brasileiro, a consciência da solidariedade entre os povos.

¹⁰⁰ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *O problema educacional e a nova Constituição*. São Paulo: Editora Nacional, 1934.

§ 2º. – A educação primária será obrigatória, estendendo-se a obrigatoriedade progressivamente até os 18 anos, no processo educativo ulterior.

§ 3º. – O ensino particular deve submeter-se, na sua organização e no seu funcionamento, às normas fixadas nas leis ordinarias da União e dos Estados.

Art. 4º. – O plano nacional de Educação a que se refere o artigo 2º, uma vez promulgado, não poderá sofrer qualquer alteração senão após seis anos completos de execução.

§ único – Modificado, no todo ou em parte, nos termos deste artigo, só após identico prazo de seis anos poderá sofrer nova alteração.

Art. 5º. – Para manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais, a União, os Estados e o Distrito Federal constituirão os respectivos fundos de educação.

§ 1º. – O fundo de educação nacional será constituído de uma percentagem não inferior a 10% da renda dos impostos da União, de impostos e taxas especiais e outros recursos financeiros eventuais.

§ 2º. – O fundo de educação dos Estados e do Distrito Federal será constituído de percentagem das rendas de impostos estaduais e municipais não inferiores a 20% do total das respectivas receitas, de impostos e taxas especiais que lhe forem destinados e de outros recursos financeiros eventuais.

§ 3º. – Dos fundos da educação uma percentagem fixa em lei ordinária será destinada ao custeio de bolsas de estudos municipais, estaduais e nacionais para prover a educação, em todos os graus e especialidades, dos alunos de excepcional capacidade.

Art. 6º. – A União estabelecerá no Ministerio apropriado um Conselho Nacional de Educação, como respectivo órgão executivo e técnico.

§ 1º. – Ao Conselho Nacional de Educação compete exercer a função, que cabe à União, de estimular e coordenar a obra educacional em todo o país, administrar o fundo de Educação, e superintender as demais atividades educativas federais.

§ 2º. – Fica ressalvada a autonomia da administração militar, no que disser respeito às suas instituições de ensino de carater especializado.

Art. 7º. – Os Estados e o Distrito Federal manterão Conselhos e Departamentos de Educação, com autonomia técnica, administrativa e financeira.

§ 1º. – Aos Conselhos de Educação dos Estados e Distrito Federal compete administrar e superintender os respectivos sistemas educacionais, por intermedio de departamentos de Educação, seus órgãos executivos.

§ 2º. – Compete privativamente aos Conselhos de Educação aprovar os regulamentos e planos apresentados pelos Departamentos e fazer a necessaria distribuição de despesas.

Art. 8º. – Em leis ordinarias da União, dos Estados e do Distrito Federal, propostas pelos Conselhos de Educação, serão fixados normas especificas para a organização dos corpos técnicos, docentes e administrativos do aparelho educacional, com o fim de liberta-lo de quaisquer influencias perturbadoras e assegurar ao seu [página 23] pessoal, em regime próprio, as melhores condições de recrutamento e o maximo estímulos permanentes á sua especialização e eficiencia.

Sala de Sessões da V Conferencia Nacional de Educação aos 31 de Dezembro de 1932, em Niteroi, Estado do Rio de Janeiro.

Pela Comissão dos 32, a mesa diretora dos trabalhos

(aa) Fernando de Azevedo, Presidente.

Diniz Junior, Secretario.

Americo Wanick, Secretario. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1934)

2. *AS ASPIRAÇÕES DA ABE aprovadas em sessão do Conselho Diretor*

Art. – A educação é direito de todos os que vivem no territorio brasileiro e deverá ser ministrada pela família e pelo Estado.

§1º. – O Estado terá obrigação de oferecer oportunidade de educação escolar a quantos habitem o territorio brasileiro.

§2º. – A superintendencia e a direção da Educação escolar serão exercidas por meio de Conselhos de Educação organizados com autonomias e isenção necessarias para assegurar, contra quaisquer influencias, independencia da escola e a liberdade espiritual.

§3º. – Aos Estados e ao Distrito Federal competem organizar, administrar e custear os seus sistemas educacionais, dentro dos principios adotados pela União.

§4º. – A' União compete:

- a) Fixar um Plano Nacional de Educação que tenha por objetivo ministrar a educação nos termos dos parágrafos anteriores;
- b) Estimular e coordenar a obra educacional em todo país;
- c) Exercer onde quer que se faça preciso, por deficiência de meios ou de iniciativas, uma ação supletiva;
- d) Constituir e manter nas circunscrições territoriais não autônomas, sistemas educacionais análogos aos Estados.

Art. – O Plano Nacional de Educação será executado por meio de Sistemas Gerais públicos e gratuitos, que compreendam escolas de todos os graus, comuns e especiais, e quaisquer outras instituições de propósitos educativos que venham a ser criadas.

§1º. – A educação nos estabelecimentos públicos e privados visará a formação integral do homem e do cidadão, desenvolvendo, num espírito brasileiro, a consciência de solidariedade entre os povos.

§2º. – A educação primária e secundária serão obrigatórias;

§ 3º. – O ensino particular deve submeter-se, na sua organização e no seu funcionamento, às normas fixadas nas leis da União, dos Estados e do Distrito Federal.

§4º. – Para a manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais, a União, os Estados e o Distrito Federal constituirão os respectivos fundos da educação.

§5º. – O fundo de educação nacional será constituído de uma percentagem não inferior a 10% da renda dos impostos da União, de impostos e taxas especiais e outros recursos financeiros eventuais.

§6º. – O fundo de educação dos Estados e do Distrito Federal será constituído de percentagens das rendas de impostos estaduais e municipais não inferiores a 2% do total das respectivas receitas, de impostos e taxas especiais que lhe forem destinados e de outros recursos financeiros eventuais.

§7º. – Dos fundos de educação uma percentagem fixada em lei ordinária será destinada ao custeio de bolsas de estudos municipais, estaduais e nacionais para prover a educação, em todos os graus e especialidades, dos alunos de excepcional capacidade.

§8º. – A União estabelecerá no Ministério apropriado um Conselho Nacional de Educação, com o respectivo órgão executivo e técnico.

9º. – Ao Conselho Nacional de Educação compete exercer a função que cabe à União, de estimular e coordenar a obra educacional em todo o país, administrar o fundo de Educação e superintender as demais atividades educativas federais,

§10º. – Os Estados e o Distrito Federal manterão Conselhos e Departamentos de Educação com autonomia técnica administrativa e financeira.

§11º. – Aos Conselhos de Educação, dos Estados e do Distrito Federal compete administrar e superintender os respectivos sistemas educacionais por intermedio de departamentos de Educação, seus órgãos executivos.

§12º. – Compete privativamente aos Conselhos de Educação aprovar os regulamentos e planos apresentados pelos Departamentos e fazer a necessaria distribuição de despesas.

§13º. – Em leis ordinarias da União, dos Estados e do Distrito Federal, propostas pelos Conselhos de Educação, serão fixadas normas específicas para a organização dos corpos técnicos, docentes e administrativos do aparelho educacional, com o fim de liberta-lo de quaisquer influencias perturbadoras, e assegurar ao seu pessoal, em regime proprio as melhores condições de recrutamento e o máximo de estímulo permanentes á sua especialização e eficiencia.

Nota. A redação acima foi aprovada em sessão do Conselho Diretor, sob a presidencia do Professor Menezes de Oliveira, com a presença dos seguintes membros daquele Conselho: D. Branca Fialho, D. Armanda Alvaro Alberto, Dr. Arthur Moses, prof. Mario de Brito, prof. Melo Leitão, prof. Anísio Teixeira, prof. Carneiro Leão, prof. Jonathas Serrano, profa. Marina Corimbaba, prof. Paulo Carneiro, profa. Juracy Silveira, prof. Olinto de Oliveira, prof. Alvaro Alberto, prof. Lourenço Filho, D. Sara Rodrigues Lima, profa. Conceição de Barros Barreto, prof. Nelson Romero, prof. Gustavo Lessa, profa. Olga de Melo Braga, prof. Edgard Sussekind de Mendonça, prof. Venancio Filho, prof. Delgado de Carvalho e prof. José Piragibe (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1934).