

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

João Victor Jesus Oliveira Nogueira

**EDUCAÇÃO MORAL: um estudo sobre as disputas entre educadores
católicos e liberais nas décadas de 1920 e 1930**

Belo Horizonte

2020

João Victor Jesus Oliveira Nogueira

**EDUCAÇÃO MORAL: um estudo sobre as disputas entre educadores
católicos e liberais nas décadas de 1920 e 1930**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cynthia Greive Veiga

Belo Horizonte

2020

N778e T Nogueira, João Victor Jesus Oliveira, 1991-
Educação moral [manuscrito] : um estudo sobre as disputas entre educadores católicos e liberais nas décadas de 1920 e 1930 / João Victor Jesus Oliveira Nogueira. - Belo Horizonte, 2020.
207 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Cynthia Greive Veiga.

Bibliografia: f. 197-207.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- História -- Teses.
3. Educação moral -- História -- Teses. 4. Educação cristã -- História -- Teses. 5. Católicos -- Aspectos educacionais -- Teses. 6. Liberalismo -- Aspectos educacionais -- Teses. 7. Ideologia -- Aspectos educacionais -- Teses. 8. Igreja e educação -- Teses.

I. Título. II. Veiga, Cynthia Greive. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.9

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

Educação moral: um estudo sobre as disputas entre educadores católicos e liberais nas décadas de 1920 e 1930

JOÃO VICTOR JESUS OLIVEIRA NOGUEIRA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 18 de dezembro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Cynthia Greive Veiga - Orientador
UFMG

Prof(a). Marcus Aurelio Taborda de Oliveira
UFMG

Prof(a). Carlos Roberto Jamil Cury
PUC Minas

Prof(a). Vanessa Ferraz Almeida Neves
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Belo Horizonte, 18 de janeiro de 2021.

A Ele, a ela, a eles...

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente à minha orientadora, a professora Cynthia Greive Veiga, pela generosidade e, sobretudo, paciência em me orientar nestes anos de pós-graduação. Realmente, não foi uma tarefa fácil, mas sempre pude contar com a compreensão e, principalmente, com a grande pessoa que você é, Cynthia! Admiro você demais, profissionalmente e pessoalmente. Você é um exemplo! Agradeço também aos professores Carlos Roberto Jamil Cury, Marcus Aurélio Taborda, Maysa Gomes e Luciano Mendes de Faria Filho pelas contribuições e observações generosas a esta pesquisa. Agradeço, também à CAPES/PROEX, pelo apoio ao Programa de Pós-Graduação.

Agradeço a minha esposa, Érika Janine, por me amar sem reservas. Seu amor me constrange a ser um homem melhor, porque mulher melhor que você não há. Essa pesquisa é fruto direto do seu incentivo e companheirismo, da sua doação e entrega. Ela é sua também!

Agradeço aos meus pais, João e Selma, que me ensinaram com seu amor leal o valor que o conhecimento tem. Sem vocês eu não seria um estudante. Sem vocês eu não existiria. Ao meu pai, gostaria de agradecer o exemplo de homem que sempre foi para mim. Homem de luta, que sempre se colocou do lado dos despossuídos e que fez da própria vida uma vida de sacrifícios. Este título é para você! À minha mãe, por ter doado os melhores anos de sua vida em meu benefício, para que eu pudesse ter uma vida melhor. Mais que isso, mãe, você treinou meu olhar para que eu pudesse enxergar um valor em mim que muitas vezes eu mesmo não enxergava. Sem seu amor abnegado, esta dissertação não se tornaria realidade, afinal, ela tem muito de você. Agradeço a minha irmã, Bárbara, por ser a minha grande amiga. Seu exemplo foi fundamental para mim. Você me incentivou à leitura desde que eu era criança e continuou me incentivando por toda minha vida. Isso foi fundamental para eu não desistir de ser um estudante. Essa dissertação é um pouco sua também.

Gostaria de agradecer às minhas famílias, por parte de pai, de mãe e de esposa. Vocês são a causa de tudo isso. Vocês tornaram tudo isso possível e vocês são por quem Érika e eu lutamos. Dessa forma, à minha sogra, cunhado, concunhada, todos nossos tios, tias, primos, primas, avós e agregados. Os amamos muito!!!

Agradeço a meus amigos, não citarei todos para não cometer nenhuma injustiça, seria indefensável cometê-la. No entanto, mencionarei alguns nomes de pessoas que nesse processo me ajudaram a ser um homem mais sã, possibilitando que ele fosse concluído. Todos sã igualmente importantes para mim, mas os que abaixo seguem contribuíram diretamente para que minha mente não traísse minha razão.

Aos queridos; Antônio Santos, Bernardo, Camila Marques, Enéas Alixandrino, Felipe De Paula, Felipe Malacco, Flávio Alberto, Frederico Garcia, Gabriel Chagas, Heloíse Delavenne, Isaac Gomes, Jonas Melo, Luiz Felipe Xavier, Matheus Pimenta, Ninô, Pedro Diniz, Thiago Ribeiro, Tulus, Wilton Cruz e Zélia Santos.

Muito obrigado por me manter de pé, mesmo que meus pensamentos por vezes me fizessem perder o chão. Cito-os em ordem alfabética para que não se pressuponha hierarquia de afinidades, todos sã importantes para mim.

Aos amigos mais que queridos que a História me trouxe, nas pessoas de Camila Monção, Nathália Tomagnini, Priscila Marra, Ludmila Torres, Francilene Soares e Lorena Dias; vocês têm me ensinado muito com a convivência ao longo dos anos, sobre o valor da História, sobre o valor de ser historiador e, principalmente, sobre o valor do companheirismo. Isso é fundamental em nossa profissão.

Aos amigos do Colégio Tiradentes, pelo aprendizado e parceria constantes. Gostaria de citar, mais uma vez, Gabriel, Flávio e Jonas, mas também Carlos, Nathália e Vergílio, por me ensinarem, em muito, sobre a importância de se ter sensibilidade crítica, mesmo em meio às adversidades. Sem vocês, esta pesquisa se empobreceria. Agradeço também aos meus alunos desta mesma instituição, que têm me ensinado profundamente desde que me tornei professor. Tenho aprendido a ser educador sendo educado por vocês, pois, como dizia Paulo Freire, patrono da educação de nosso país, “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, não é mesmo? Vocês me ensinam lições a cada dia.

Gostaria de agradecer também a todos os meus professores, desde o maternal até à faculdade. Sou o produto deles. Um agradecimento especial à professora Tânia e ao professor Rodrigo, de História, que me fizeram despertar a paixão pela História ainda no ensino fundamental. Ao professor João Paulo, que nessa mesma faixa de ensino, iniciou-me de modo irrevogável nos mares da Filosofia. À professora Beatriz,

que no Ensino Médio, em um período de maior tristeza na minha vida, estendeu a mão para mim, acenando com possibilidades. Aos professores Luiz Carlos Villalta, Cristina Campolina, Douglas Attila Marcelino e Ana Paula Caldeira, que na graduação me auxiliaram em momentos de muita dificuldade. À professora Maria Elisa de Araújo Grossi, que no estágio que marcou a minha vida, se tornou meu exemplo de profissional na docência. E agradeço, mais uma vez, aos professores Cynthia Greive Veiga e Marcus Aurélio Taborda pelas orientações e indicações nas disciplinas que cursei na pós-graduação, agradecimento que estendo também à professora Thaís Nívea Lima e Fonseca, à professora Ana Paula novamente, bem como às professoras Mônica Yumi, Andréa Moreno, Luciano Mendes de Faria Filho e todos os professores do GEPHE.

Agradeço também a todos os amigos que fiz na pós graduação, especialmente no GEPHE, dentre os quais não poderia deixar de mencionar Lara, Fernanda, Anna Luíza, João Pedro, Nádia, Pedro, Ana Cláudia, Bruna, Eliana, Fabi, Renata, Ana, Felipe, Ivangilda, Alyson, Jardel, Kelly, Maysa, e todo o pessoal do grupo de estudos sobre processos civilizadores.

Aos funcionários da Faculdade de Educação, das bibliotecas da UFMG, da PUC-Minas e do Arquivo Público Mineiro, o auxílio abnegado e constante que me forneceram foi de suma importância para esta pesquisa tomar corpo.

À Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, aos coletivos e comissões de ações afirmativas na pós, bem como aos movimentos sociais e governos comprometidos com o povo que tornaram possível que um estudante pardo, pobre e periférico entrasse na universidade, concluísse uma pós-graduação e pudesse hoje encher de orgulho toda sua família. Essa conquista é uma mensagem importante, a de que ao homem negro é possível um destino diferente que não o de ser a carne mais barata do mercado. É por este motivo que gostaria de agradecer às meninas das ações afirmativas e aos professores Rodrigo Edenilson e Nilma Gomes pelo apoio que me deram, gostaria de fazer uma homenagem à Andréa também, que me acolhera calorosamente, mas infelizmente nos deixou. Todos eles me ajudaram a aprofundar a consciência da minha negritude e tornaram possível que eu trilhasse um caminho de vida em opção pelos despossuídos do mundo, para citar mais uma vez as palavras de Paulo Freire.

Por fim, mas de maneira central, gostaria de agradecer a Deus, por ter me dado vida e saúde para poder concluir mais esta etapa. A conclusão do mestrado é a conclusão de um ciclo da minha vida. E eu talvez seja um milagre por estar vivo. Com risco de vida já nos primeiros dias de vida, poderia ter morrido aos 3, aos 5, em vários momentos da minha vida. Por motivos diversos, até por problemas de saúde diversos, eu poderia não estar mais aqui. Da minha saúde fisiológica à minha saúde mental, entre outras questões que não tomarei nota, eu poderia não estar completando mais esta etapa. Mas meu pai, com sua sabedoria, costuma me dizer que a vida é como uma rosa, muito preciosa. Tem uma aparência bela, uma fragrância ímpar, mas é cheia de espinhos, precisa ser podada para florescer e ser entregue como presente a quem amamos. Ele me disse para encarar o mestrado dessa forma também, pois Deus cuidaria de me ajudar a aparar cada espinho, me daria força para suportar cada dificuldade para que a floração final fosse a mais bela possível. Não sei se a flor que obtive foi a mais bela, mas agradeço a Deus por ter me ajudado a suportar as agruras dos espinhos. Se minha rosa não for a mais bonita, sei que se tornou a mais bonita que eu pude cultivar. Termino, por fim, com a fala do salmista, que de maneira poética dizia: “Aqueles que semeiam com lágrimas, com cantos de alegria colherão! Aquele que sai chorando enquanto lança a semente, voltará com cantos de alegria, trazendo os seus feixes.” Sl 126:5-6

“Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.”

(Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*,
1970).

RESUMO

Nesta pesquisa investigamos as matrizes católica e liberal presentes na elaboração de propostas de educação moral no contexto dos debates educacionais de renovação pedagógica das décadas de 1920 e 1930. O objetivo é analisar os argumentos apresentados por ambos os grupos, além de identificar as suas aproximações e diferenças. Para esse estudo, foram selecionados autores e obras de referência para a temática no contexto. No caso do grupo católico, tomou-se para análise *Debates Pedagógicos* (1931), de Alceu Amoroso Lima; *A Escola Nova* (1932), de Jonathas Serrano e *A Pedagogia do Catecismo* (1938), do Pe. Álvaro Negromonte; do grupo dos liberais, selecionamos *A Educação Moral e a Educação Econômica* (1928), de Antônio Sampaio Dória; *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1930), de Lourenço Filho, e *Novos Caminhos e Novos Fins* de Fernando de Azevedo. Além dessas obras, tomadas como fonte, investigou-se o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, legislação, e artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. A análise das fontes se fez em diálogo com o campo conceitual de Cornelius Castoriadis, especificamente as formulações quanto ao conceito de ideologia, além de estudos teóricos relacionados a educação moral, mais especificamente autores clássicos como Émile Durkheim e John Dewey. Outros estudos realizados nos campos da história e da história da educação foram utilizados, como os de Carlos Monarcha, Marta Carvalho, Carlos Roberto Jamil Cury, Luiz Antônio Cunha, Nancy Stepan, Cynthia Greive Veiga, Alípio Casali, Oscar Lustosa, entre outros. A dissertação se organiza em dois capítulos, no primeiro investigamos os debates do grupo de educadores católicos, e sua ênfase na proposição de uma educação moral marcada por um sentido contemplativo e transcendente. Embora tomado como grupo, havia diferenças entre eles no aspecto do dogmatismo. O segundo capítulo trata das proposições do grupo de educadores liberais, que defendiam uma educação moral baseada em uma ideia imanente de dever, tendo como ponto de divergência não apenas certo dogmatismo quanto à metodologia para a educação moral, como também nas posições político-educacionais. A título de conclusão podemos afirmar que a anteposição das matrizes católicas e liberais expressam, com a presença parcial das duas matrizes no âmbito institucionalizado do Estado e das legislações, uma coexistência só possível dado o caráter conformista de ambas, o que significava um interdito à possibilidade de se imaginar uma sociedade moralizada pelas matrizes de outros grupos sociais e de modo autônomo.

Palavras-Chave: educação moral, católicos, liberais, matrizes, ideologia.

ABSTRACT

At this research we investigate the catholic and liberal matrices of moral education that were part of the renewed education debates in the 1920's and 1930's. The goal is analyzing the arguments showed by both groups, beyond identifying it's similarities and differences.. For this study, we selected autors and works which are references in the context. So, for the catholic case, we pinch *Debates Pedagógicos* (1931), by Alceu Amoroso Lima; *A Escola Nova* (1932), by Jonathas Serrano and *A Pedagogia do Catecismo* (1938), by Pe. Álvaro Negromonte. For the liberal group, we took *A Educação Moral e a Educação Econômica* (1928), by Antônio Sampaio Dória; *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1930), by Lourenço Filho, and, *Novos Caminhos e Novos Fins*, by Fernando de Azevedo. Beyond this works, taken as sources, we investigated *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, 1932, legistaltions and articles of *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. The sources anlysis was made through the Cornelius Castoriadis' conceptual field, specifically the formulations around the concept of ideology, beyond studys related to moral education, more specifically in classic authors such as Émile Durkheim and John Dewey. Other studies made in the history and educational history fields were used, such as Carlos Monarcha, Marta Carvalho, Carlos Roberto Jamil Cury, Luiz Antônio Cunha, Nancy Stepan, Cynthia Greive Veiga, Alípio Casali, Oscar Lustosa, and others. The dissertation is organized in two chapters; at the first one, we investigated the debates between the educators of the catholic group, and its emphasis in the proposal of a moral education characterized by contemplative and transcendent points. Despite we took them as a group, there were differences between them related to dogmatism aspect. The second chapter deals with the liberal educators' groups' propositions, who advocated a moral education based on an immanent idea of duty, having as a point of divergence not only a certain dogmatism regarding the moral education methodology, but also the educational politics point of view.. As conclusion of the research we can claim that the preposition of catholic and liberal moral education proposals means, with the parcial presence of both matrices at the institucionallized scope of State and its' legislations, a coexistence possible by the conformist character of both, which also means a ban on the possibility of imagining the society's.moralization through another group matrices and in an autonomous way.

Key-Words: moral education, catholics, liberals, matrices, ideology

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	MATRIZES DA EDUCAÇÃO MORAL CATÓLICA	22
2.1	Catolicismo e Política: a Restauração Católica e a necessidade de uma educação moral no Brasil republicano	24
2.2	Qual moral? A de Alceu Amoroso Lima?	37
2.3	Qual moral? A de Jonathas Serrano?	46
2.4	Qual moral? A de Álvaro Negromonte?	54
3	MATRIZES DA EDUCAÇÃO MORAL LIBERAL	82
3.1	Liberalismo e Política: o movimento dos renovadores e a necessidade de uma educação moral no Brasil republicano	91
3.2	Qual moral? A do “pedagogista social”?	112
3.3	Qual moral? A dos “líderes da educação nova”?	139
3.4	Qual moral? A de Lourenço Filho?	141
3.5	Fernando de Azevedo, o inaciano	155
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	197
	FONTES.....	204

1 INTRODUÇÃO

O objetivo dessa pesquisa é investigar as proposições relativas à educação moral, desenvolvidas por grupos de educadores católicos e educadores liberais, no âmbito das discussões educacionais realizadas nas décadas de 1920 e 1930, numa conjuntura de acentuado processo de industrialização e urbanização, e maior complexificação das relações sociais.

Nesse contexto, diferentes grupos reivindicaram novos sentidos e práticas para a educação, processo que teve sua culminância após a *Revolução de 1930*, com a ascensão ao poder de Getúlio Vargas (1882-1954) e, em seguida, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (XAVIER,2002). Vale dizer que o período fora marcado também pela perda, por parte do catolicismo, da sua posição privilegiada de tempos anteriores, notadamente pela influência positivista e pelo triunfo das ideias liberais, representados, entre outros acontecimentos, pela separação entre Igreja e Estado.

Embora a princípio as tensões entre católicos e liberais não fossem de grande impacto, a partir de 1910, iniciava-se a “ofensiva” católica que seria traduzida no movimento conhecido como *Restauração Católica* (NAGLE, 2009, p. 72). Foi sobretudo na passagem das décadas de 1920 para 1930, com a intensificação das lutas pela preservação ou não da laicidade do Estado, que tais disputas ganharam relevo devido aos debates sobre o ensino religioso na escola pública, favorecendo a ampliação das discussões sobre a necessidade de sistematização de educação moral.

É no âmbito deste contexto que se propõe o objeto dessa dissertação, no intuito de discutir as aproximações e distanciamentos entre as propostas dos educadores liberais e dos educadores católicos quanto à educação moral. Para efetivar tal análise, cotejaremos as propostas de educação moral de grupos de educadores católicos e dos liberais de modo a perceber as matrizes teóricas que fomentaram as disputas ideológicas no âmbito dos debates educacionais do período.

Os embates em questão foram parte das novas dinâmicas sociais em que ambicionava-se construir novas diretrizes para a educação, segundo as quais fosse possível socializar os indivíduos para a realidade da indústria e do trabalho. Tratava-se da construção de processos de racionalização pedagógica, com vistas a atender às demandas de um capitalismo em crescimento. Essas disputas significaram,

também, uma forma de elaborar, pela educação, certo imaginário moral para o povo brasileiro, segundo as proposições dos grupos católicos e liberais.

Entre as mudanças ocorridas nas décadas de 1920 e 1930, Marta Maria Chagas Carvalho (1998) indica que o processo de expansão urbano-industrial ocasionou a emergência de novos atores sociais, como por exemplo o operariado, além do crescimento das periferias, empobrecimento do campo e aumento da pobreza.¹ Nesse contexto, disseminaram-se as discussões relativas à educação moral e higiênica como meio para a efetivação de um controle social sobre os estratos pauperizados da sociedade e, por conseguinte, a promoção de propostas de nação com recortes por vezes distintos, por vezes similares. O ensino da moral e da higiene seria feito notadamente através da aprendizagem de novos hábitos necessários às demandas urbanas e a vida social, e teria por foco principal, a conformação dos indivíduos a um estilo de vida baseado na laboriosidade, necessários à vida nacional.

Corroboramos com Carlos Roberto Jamil Cury (1988) em sua afirmação de que a análise do confronto entre liberais e católicos, somente é possível porque ambos partiam de alguns pontos em comum:

Há certos *núcleos de convergência* entre os dois grupos: o mundo e o Brasil estão em crise, devido a uma falência do individualismo liberal. E, portanto, faz-se necessária a reorganização do sistema da ordem, em novas bases. Esta reorganização se traduz na necessidade de se reconstruir ou refazer a ordem vigente sem destruí-la, pois, a crise é insustentável. A emergência de um nacionalismo autoritário se justificará no ataque ao liberalismo e ao comunismo. E o Estado que se legitima como instrumento eficaz da paz social, vê na educação o canal de ascensão social e moral dos indivíduos. No que os grupos em conflito só poderiam discordar quanto ao âmbito da extensão deste poder, já que são a base de sustentação do aparelho de Estado. E, ao menos ao nível do discurso, a base da reconstrução ou reconversão é a Educação. Entendem a Educação, senão a principal, pelo menos entre as principais “tábuas de esperança”. E a educação vale o que valer a cosmovisão que a sustenta. A educação sistematiza princípios filosóficos que embasam a visão de mundo, de homem, de sociedade e dos valores, de qualquer ação educativa, social e política. (CURY, 1988, p. 129, grifo do autor)

É, precisamente, no âmbito da ação do Estado em relação à educação que tais conflitos ideológicos iriam se intensificar, em uma tentativa de requalificar as instituições políticas do país, sem destruir junto com ela as bases estruturais que

¹ Vale lembrar, outro ator importante a entrar em cena foi o empresariado, pressionando governo e trabalhadores por medidas favoráveis aos seus negócios, conforme aponta a literatura.

davam sustentação às próprias instituições liberais e católicas, conforme vemos. Nesse sentido, Cury defende que “o impasse” ocorreu nas variações de teor ideológico que os grupos conflitantes vão expressar ao tentar captar o “consenso nacional” e “impor-se à nação”, sem mudar as regras do jogo do “sistema existente”. Para o autor, ambos partiam de um horizonte ideológico comum que, no caso, era o de manter o capitalismo, haja vista o avanço dos grupos de esquerda. A principal diferença esteve nos meios para alcançarem seus objetivos, o que configurava o conteúdo conflitivo de suas proposições em vários aspectos: nos princípios filosóficos, na concepção de educação e na metodologia educacional.

Por sua vez, também divergiam quanto a fonte de regeneração da sociedade e da República. Para os católicos se daria pela tomada de uma “filosofia integral”, segundo a qual premissas “ético religiosas” deveriam ser aplicadas pelo Estado e pelas instituições civis de maneira normativa; já o grupo liberal iria apostar no papel do Estado como mediador entre as “necessidades emergentes” e o “novo espírito” da época. Dessa forma, se para o grupo católico, os católicos seriam a nação, para o grupo liberal, o Estado seria a nação. (CURY, 1988, p.129-130)

Em outros termos, com católicos e liberais pugnando, de um modo direto ou indireto, pela manutenção das estruturas capitalistas, mesmo que os interesses mais imediatos do grupo católico, por exemplo, fossem de natureza religiosa, temos a convergência de ambos em uma postura de reforço ao *status quo*. Divergindo, no entanto, quanto à finalidade da conformação dos indivíduos na sociedade, os católicos iriam apostar em uma educação moral “integral”, posto que baseada também nos aspectos transcendentais do ser humano, enquanto os liberais entenderiam que a integralidade de sua educação residiria na conformidade dela aos novos tempos, especialmente no que diz respeito aos avanços das ciências da educação.

Vale ressaltar que os debates sobre as proposições de educação moral apresentadas para as reformas sociais a partir da década de 1920, já haviam sido iniciadas na década anterior, quando Olavo Bilac (1865-1918), no contexto da *Primeira Guerra Mundial*, fundara a Liga de Defesa Nacional em 1916. Por meio da Liga, Bilac defendeu, principalmente, o alistamento militar obrigatório e a educação cívico-patriótica nas escolas, no objetivo de formar uma consciência de integridade nacional. Entre as proposições pedagógicas da Liga, destacaram-se a criação nas escolas de batalhões patrióticos, linhas de tiro e o escotismo, com fins à uma educação patriótica que envolvia também o combate ao analfabetismo, alcoolismo e

à “vagabundagem”, conforme analisou Leila Maria Correa Capella (1985). Ressalte-se que a Liga criada por Bilac teve desdobramentos, como foi o caso da Liga Nacionalista de São Paulo, de 1917, cuja agenda reiterava largamente o que era pautado pela Liga de Defesa Nacional, acrescentando-se demandas quanto ao voto e à representatividade dos pleitos eleitorais. (NAGLE, 2009, p. 60-61).²

A defesa do voto secreto e a luta por maior representatividade política para a população estavam intimamente ligadas ao alto índice de analfabetismo no país. No entendimento dos intelectuais, o analfabetismo seria responsável por produzir uma configuração societária em que a legitimidade popular, característica basilar para a soberania de um regime republicano e democrático, era distorcida. Assim, o regime seria formalmente republicano, mas efetivamente oligárquico.

Essa foi a motivação para a criação, em 1915, da Liga Nacional Contra o Analfabetismo³, e da Conferência Interestadual do Ensino Primário, de 1921. Trata-se de medidas que começavam a nacionalizar o debate da educação, ainda estadualizado, devido ao regime federalista instituído na *Constituição de 1891* (VEIGA, 2011, p.145-146; NOFUENTES, 2008 p.75). Além desta liga e da realização de eventos que tratavam da questão, foram realizadas diferentes reformas estaduais, fundamentadas nos princípios da pedagogia da *Escola Nova*, balizados, entre outros, no protagonismo da criança, na ampliação das atividades lúdicas e na laicidade. (VEIGA, 2007, p. 255-258)

Outro acontecimento de destaque no período foi a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE). Fundada em 1924 por iniciativa de alguns intelectuais, dentre os quais Heitor Lyra (1879-1926), a ABE congregava médicos, engenheiros, juristas, professores, jornalistas, escritores, entre outros intelectuais, pertencentes a diferentes matizes: liberais, católicos, positivistas, comunistas. Importante destacar que as inspirações teóricas destes educadores eram, muitas vezes, ecléticas, por exemplo, as proposições positivistas, seja via Émile Durkheim (1858-1917), Celestin

² Nagle (2009) indica que a Liga Nacionalista de São Paulo coincidiria com a Liga Nacionalista do Brasil, devido a ter diretoria, sede, e uma série de elementos em comum. (NAGLE, 2009, p.60)

³ Fundada em 21 de abril de 1915 por médicos, advogados, militares, entre outros intelectuais, e contando com apoio de diversos grupos sociais, esta última liga tinha como objetivo mobilizar os poderes públicos de todos os níveis, bem como a população de um modo geral, para que se pudesse comemorar o centenário da *Independência* com o analfabetismo já erradicado. A instituição autoproclamava ser aberta para a ela se associarem todos que assim o desejassem, sem distinções, desde que comprometidos com sua agenda. Tinha por objetivo a regionalização de suas ações, de modo a espriar seu ímpeto alfabetizador. (NOFUENTES, 2008, p.11-12)

Bouglé (1870-1940), ou mesmo Benjamin Constant (1836-1891), estiveram presentes nos escritos de diversos dos educadores liberais que aqui estudaremos.

O que marcou a ação da ABE foi a discussão política da educação, do papel do Estado e a proposição de debates educacionais de fundamentação científica. Em outros termos, preconizavam a utilização de métodos pedagógicos fundados na biologia, na psicologia e na sociologia, e, de certo modo, também nas teorias raciais da época. Como expressão máxima da politização das discussões educacionais destaca-se a redação do manifesto *A Reconstrução Educacional do Brasil – Ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)* cujo objetivo principal era pleitear a construção de um sistema nacional de educação. (SIMONINI, 2015)

Para o desenvolvimento dessa dissertação foram estudados diferentes autores da História e História da Educação, entre eles, José Murilo de Carvalho, Carlos Roberto Jamil Cury, Cynthia Greive Veiga, Martha Carvalho, Luiz Antônio Cunha, Oscar Lustosa, Alípio Casali, Carlos Monarcha. Dentre os autores da História do Brasil republicano, destaco as contribuições sobretudo de José Murilo de Carvalho e Nancy Stepan. O primeiro, pelos estudos que permitem caracterizar o contexto histórico em que o objeto desta pesquisa se encontra, a segunda, por permitir compreender sobretudo as discussões relativas à eugenia em seu enlace com a República brasileira. Devemos destacar, neste sentido, que Cynthia Greive Veiga também é referência importante para pensar a questão da eugenia, articulando-a com a temática da educação.

Já no campo da História da Educação foram utilizados, entre outros, os estudos de Marta Carvalho, Carlos Monarcha, Carlos Roberto Jamil Cury, Luiz Antônio Cunha, Jorge Nagle, Cynthia Greive Veiga, Vanessa Nofuentes e Dermeval Saviani.

Mais especificamente para os estudos sobre a Igreja Católica e o catolicismo destacamos Oscar Lustosa, Alípio Casali, José Maria Paiva, Maurício Aquino e Paula Leonardi. Os textos destes autores auxiliam na contextualização das ações da Igreja Católica de modo a favorecer a identificação não apenas dos aspectos religiosos presentes nas formulações dos educadores do grupo católico, mas aspectos políticos e sociais de um modo mais amplo.

Para a compreensão da educação liberal, tomamos como referências bibliográficas importantes Martha Maria Chagas Carvalho, Carlos Roberto Jamil Cury, Luiz Antônio Cunha, Carlos Monarcha, Luciene de Almeida Simonini, Jorge Nagle e

Marlos Bessa Mendes da Rocha. Estes autores são fundamentais para compreendermos como, em conexão com o desenvolvimento educacional das primeiras décadas do século XX, configura-se uma educação de corte liberal, especialmente no que diz respeito à educação moral.

Sobre a educação moral de um modo mais geral, são referências bibliográficas importantes; pelo lado católico, Oriomar Skalinski Júnior, Giovane José da Silva, Regina Maria Zanatta, Giacomina Martina e Evelyn Orlando; já para compreender os liberais, Rosana Llopis Alves, Guaraciaba Aparecida Tullio, Maria Cláudia Cavalcante, Louisa Mathieson, Valéria Medeiros, Solange Hoeller, Maria Daros, Carlos Monarcha e Clarice Nunes. Estes autores contribuem na análise das obras dos autores católicos e liberais aqui estudados, permitindo compreender aspectos tanto contextuais quanto específicos acerca da educação moral proposta pelos grupos de educadores aqui investigados.

As fontes documentais dessa dissertação são centralmente obras clássicas de educadores do período, selecionadas levando-se em consideração sua ampla repercussão na época. Além delas investigou-se também a *Revista Brasileira de Pedagogia*, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, jornais e o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

Para o estudo das proposições do grupo católico selecionou-se as seguintes obras: *Debates Pedagógicos* (1931), de Alceu Amoroso Lima (1893-1983); *A Escola Nova* (1932), de Jonathas Serrano (1885-1944); *A Pedagogia do Catecismo* (1938), do Padre Álvaro Negromonte (1901-1964). Importante ressaltar que a leitura do filósofo clássico Aristóteles (385 a. C.- 322 a. C.), especialmente *Ética a Nicômaco*, se fez necessária para problematizar a concepção de moral teleológica presente nas proposições desse grupo.

No caso dos educadores liberais foram investigadas as seguintes obras: *Educação Moral e Educação Econômica* (1928), de Antônio de Sampaio Dória (1883-1964); *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1930), de Manoel Bergström Lourenço Filho⁴ (1897-1970); *Novos Caminhos e Novos Fins*, de Fernando de Azevedo (1894-1974). Acrescento, como referência bibliográfica para discussão da fundamentação filosófica muito presente nas concepções liberais de educação, os estudos de Immanuel Kant (1724-1804), especialmente nas obras *Fundamentação à Metafísica*

⁴ Nesta pesquisa referenciamos Lourenço Filho como FILHO, XXXX.

dos Costumes (2007), *Crítica da Razão Pura* (2001) e *Crítica da Razão Prática* (2004), que ajudam a compreender a fundamentação da moral liberal, mormente em seu caráter deontológico. Kant postula, a partir da noção de *imperativo categórico*, a ideia de que ser moralmente educado é ser cumpridor de deveres universais.

Ainda para balizar o entendimento das questões propostas pelo grupo liberal foi necessário analisar autores clássicos estrangeiros, dentre os quais destacamos Émile Durkheim, na obra *A Educação Moral*, publicada pela primeira vez em 1925; e John Dewey (1859-1952), pela obra *Meu Credo Pedagógico* (1897).

Émile Durkheim, de inspiração positivista, fora importante sobretudo pelas noções que trouxera de que educar moralmente era socializar as crianças. Em um contexto de crescimento urbano e industrial, estas máximas eram especialmente sensíveis para os educadores brasileiros. Já Dewey defendia que socializar seria moralizar, formar o caráter. Esta tese, exposta em *Meu Credo Pedagógico*, seria desenvolvida em outras obras como, *Democracia e Educação* (1916) e *Experiência e Educação* (1938), dando lugar a um pensamento que unia os ideais de moralização dos indivíduos às práticas indutivas de conhecimento científico. Estas seriam as premissas para na associação do funcionalismo sociológico de Durkheim e o pragmatismo indutivista de Dewey postular um método educacional de base social, mas sem prejuízo da subjetividade individual. Além dessas, outro livro utilizado foi *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, de Max Webber (1864-1920), especialmente no intuito de discutir as formulações de Sampaio Dória com relação à educação econômica.

Embora não tomada diretamente como fonte, é preciso ressaltar o estudo da obra clássica da história da educação brasileira, *À Margem da História da República*, para imergirmos no contexto político e educacional da época. Esse livro, organizado em dois volumes, contém artigos de importantes intelectuais marcados por serem a “geração que havia nascido junto com a república”. Publicado em 1924 como obra comemorativa do centenário da *Independência do Brasil*, foi organizada por Vicente Licínio Cardoso (1889-1931), vindo a ser um lugar onde os autores expressaram seu descontentamento com a República.⁵

Importa destacar, ainda, duas perspectivas teóricas fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, posto que articuladas. Trata-se das formulações de

⁵ Gilberto Amado, Jonathas Serrano, Oliveira Vianna, Antônio Carneiro Leão, Alceu Amoroso Lima, entre outros intelectuais.

David Hamilton (1943-) quanto à eficiência social e de Cornelius Castoriadis (1922-1997) quanto à ideologia, respectivamente.

David Hamilton (1992) nos auxilia na caracterização que faz de eficiência social, em contraposição à ideia de controle social. Enquanto a ideia de controle social transparece uma intenção racionalizada e mediatizada de ordenar as ações sociais na dinâmica da sociedade, a ideia de eficiência social nos deixa evidente que as ações dos indivíduos na sociedade podem tender a outros objetivos, uma vez que o controle seria um dado das relações sociais. Desse modo, a eficiência social para moralização da sociedade, pela visão de um católico, pode ser muito diferente da eficiência social pela visão de um liberal. Entendemos, nesta pesquisa, que do ponto de vista do controle social, católicos e liberais eram concordes, variando justamente o ponto de vista da eficiência social. Para os católicos, era a contemplação, identificada na salvação eterna; para os liberais, era o dever, identificado no trabalho. Em um caso, a ética teleológica, no outro caso, a ética deontológica.

No intuito de articular estas finalidades da moralidade pensamos a moral dentro da noção de imaginário de Cornelius Castoriadis, de forma que podemos pensar em um *imaginário moral*. Sobre esta noção, assim Castoriadis a delimitou:

O imaginário do qual eu estou falando não é uma imagem de. É a criação (social-histórica e psicológica) incessante e essencialmente subdeterminada de figuras/formas/imagens, com base nas quais pode haver apenas uma questão de “algo”. O que chamamos “realidade” e “racionalidade” são seus produtos. (CASTORIADIS, 1987, p.3)

Conforme demonstramos ao longo dessa pesquisa, no entanto, a ação desses grupos tende a turvar a constituir um discurso heterônomo sobre estes imaginários morais. Entendendo, com Castoriadis, que a heteronomia é quando o imaginário é permeado pelo “discurso do outro”, entendemos neste caso que, os imaginários morais tanto de liberais quanto de católicos podem ser entendidos como “ideologia”, que o filósofo grego assim conceitua:

Ideologia é a elaboração, “racionalizada-sistematizada” da parte emergente explícita das significações sociais imaginárias que correspondem a uma dada instituição da sociedade – ou ao local e aos objetivos de um estrato social particular dentro desta instituição. (CASTORIADIS, 1997, p. 237)

Em outros termos, a ideologia corresponde a interesses localizados, de grupos específicos que buscam hegemonizar suas próprias significações imaginárias para

toda a sociedade. Trata-se, nesse caso, do embate pela educação moral entre católicos e liberais, no âmbito do controle do aparelho público de educação, sobretudo no transcurso da década de 1920 para a década de 1930.

Este embate diz respeito ao processo de nacionalização da discussão educacional e da criação de um aparato estatal para a efetivação do ensino, que criava condições para se imprimir novos sentidos ao sentimento de pertença nacional. Estava em jogo uma luta por diferentes sentidos para a nacionalidade, qual seria o “caráter” nacional? Católico? Liberal? Em que se assentaria a nacionalidade? Como se formaria as novas gerações? Como ela seria moralizada? Por quais valores? Apesar das divergências entre os grupos, ambos partiam de um consenso de imoralidade, articulado às teses higienistas e eugenistas (STEPAN, 2005), que propunham para a melhoria da “raça brasileira”, entre outros, uma educação moral fundada no hábito do trabalho.

Para o desenvolvimento das questões aqui apresentadas organizamos a dissertação em dois capítulos. O primeiro, “Matrizes da Educação Moral Católica” é dividido em quatro sessões; a primeira, “Catolicismo e Política: a Reação Católica e a necessidade de uma educação moral no Brasil republicano”, apresenta como os intelectuais católicos, alijados das instâncias de poder com o advento da República, articularam-se politicamente em torno de propostas católicas sobre a educação. Vemos, em especial, como fora criada por eles a “necessidade” de um ensino moral de bases católicas para a temporalidade a que pertenciam. As três demais sessões, “Qual moral? A de Alceu Amoroso Lima?”, “Qual moral? A de Jonathas Serrano?”, “Qual moral? A de Álvaro Negromonte?”, analisam as matrizes de educação moral católica conforme postuladas por estes respectivos intelectuais.

O segundo capítulo, Matrizes da Educação Moral Liberal, está desenvolvido em cinco sessões: a primeira, “Liberalismo e Política: o movimento dos renovadores e a necessidade de uma educação moral no Brasil republicano”, é dedicada a reflexão sobre como os liberais organizaram-se enquanto grupo em torno da educação e da política, criando a necessidade de uma educação moral de corte liberal em um contexto que outras filosofias políticas despontavam como alternativas de construção societária. A segunda sessão, “Qual moral? A do ‘pedagogo social’?”, caracteriza a matriz de ensino moral formulada por António de Sampaio Dória, indicando os meios como o educador teve suas ideias relativizadas em detrimento da matriz dominante no grupo liberal. Tal matriz, a considerada paradigmática, é a que nos dedicamos a

estudar nas três últimas sessões; “Qual moral? A dos ‘líderes da educação nova’”?; “Qual moral? A de Lourenço Filho?” e “Fernando Azevedo, o inaciano.” Nelas, partindo de uma caracterização geral do grupo dos renovadores para discutimos a matriz de educação moral sintetizada por Lourenço Filho, a partir de crenças comuns junto à outras lideranças renovadoras, buscando entender como ela fora complementada pela ação reformadora de Fernando de Azevedo.

2 MATRIZES DA EDUCAÇÃO MORAL CATÓLICA

A educação moral na perspectiva dos educadores católicos

Temos por objetivo neste capítulo investigar as matrizes das propostas de educação moral, no Brasil, desde a perspectiva católica. Pretendemos perquirir sobre tais formulações observando o contexto sócio histórico em que foram produzidas, lançando luz sobre as direções para as quais tais propostas tenderam a avançar. Para tanto, discutiremos as referidas propostas a partir do que entendemos ser seu pertencimento e destinação social.

Abordaremos, nesta introdução ao capítulo, como a educação moral se coloca como uma necessidade para o grupo católico. Para a apreensão da temática do catolicismo em seu enlace com o ensino moral, é necessário compreendê-lo em sua historicidade. Desenvolvido no mundo *antigo-medieval*, o cristianismo sempre esteve envolto em disputas e conflitos tais que tiveram por produto sua institucionalização ao longo do tempo. Com fortes implicações no âmbito político e social, tal processo histórico deu corpo ao que conhecemos como catolicismo, interpretação da religião cristã construída e difundida pela instituição autoproclamada Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR). Sendo portadora de um grande aparato institucional e, portanto, de poder, a Igreja Católica pôde manter significativo domínio na condução da vida religiosa da cristandade durante séculos, o que significou relevante poder no ordenamento dos comportamentos, inclusive o de tipo moral.

Como meio de assegurar a eficiência social necessária ao objetivo de cristianizar a sociedade, a Igreja Católica investiu amplamente nos processos educativos. Primeiramente, de maneira restrita a formação de seus quadros, de um

lado e, à evangelização⁶ em geral, do outro. Tais investimentos cresceram em expressividade sobretudo na transição da Idade Média para a Idade Moderna. (HAMILTON, 1993)

Contudo, foi justamente na transição de tais períodos da História que teve início o processo de laicização/secularização do ensino, processo cujas consequências e proposições se fazem sentir até os dias de hoje. A partir das reflexões de cunho antropocêntrico, desenvolvidas sobretudo pelo movimento iluminista, pensadores e grupos sociais de diferentes origens passam a reivindicar a existência do ensino público e estatal, configurado sobre bases não religiosas. Assim, soma-se à já antiga tradição católica de ensino uma nova tradição, a laica⁷, que em diversos momentos da História entrou em rota de colisão com a primeira.

As perspectivas católicas e laicas de ensino constituíram historicamente aproximações e distanciamentos. Enquanto o ensino laico visava à formação para as necessidades imediatas da sociedade, o ensino católico tratava de uma formação com vistas a fins “contemplativos”, conforme veremos ao longo da pesquisa.

Se do ponto de vista da eficiência social, o ensino laico visava atender a objetivos diferentes do ensino católico, do ponto de vista do controle social, ambos eram concordes. O tópico em comum consiste na necessidade de se efetuar um controle dos comportamentos, o que pode se verificar pela presença de propostas de educação moral, tanto em uma tradição pedagógica, quanto na outra.

A questão a que nos propomos discutir é exatamente quais foram as proposições de educação moral do grupo católico, naquele contexto? Que concepções e prescrições pedagógicas deram especificidade a esse grupo, de modo a se diferenciarem de outros, especificamente, os liberais?

Assim, partindo-se do pressuposto de que o controle social é um dado de qualquer forma de organização sistematizada e institucionalizada de ensino, mesmo

⁶ “As categorias Evangelização, Catequese e Educação têm especificidades próprias. Evangelizar significa, literalmente, levar a boa nova (a palavra de Cristo e a esperança de salvação). No Dicionário etimológico Nova Fronteira, a palavra evangelizar vem de Evangelho evangelium – latim, que deriva do grego euaggélion, significando “Boa Notícia”, também denominando cada um dos quatro livros do Novo Testamento. Para levar o Evangelho, o primeiro passo é a catequização. Catequização é palavra derivada de “catecismo ‘livro elementar de instrução religiosa’ ‘ensino de dogmas e preceitos da religião’ do latim: catechismus, derivado do grego katechismós”. De catecismo derivam as palavras catequese (doutrina) e catecúmeno (aquele que se prepara para receber o batismo). Catequese é termo conhecido desde a Antiguidade e significa a instrução dos convertidos, ou catecúmenos, ou seja, instrução dos iniciandos nos rudimentos da fé.” (BITTENCOURT, 2010)

⁷ Por tradições laicas entendemos o conjunto de teorizações e *práxis* relacionadas ao pensamento educacional não religioso que surgem no século XVI e desenvolvem-se até os dias presentes.

o de tipo moral⁸, nos dedicaremos neste capítulo a caracterizar as matrizes e os objetivos da educação moral católica no Brasil dos anos 1920 a 1930, de modo a contrastá-la mais adiante ao ensino de uma moral de caráter laico, aqui tomada em sua expressão liberal. Para tal, investigaremos como a arquetipização de uma educação moral conservadora por parte dos católicos foi uma tendência àquela época, notadamente pela periferização de outras propostas de ensino moral menos dogmáticas dentro do próprio grupo católico.

Neste contexto, é importante saber que conflitos relativos à laicização no âmbito da esfera pública já eram presentes no Brasil desde o período imperial, ganhando muita força com a *Proclamação da República em 1889*. A constituição de uma República assentada em valores laicos, cuja expressividade se deu em especial com a separação entre Estado e Igreja, bem como pela desobrigação do ensino religioso, configurou para os católicos a necessidade de ampliar sua influência junto à sociedade em especial pela educação.

O argumento central na defesa pelos católicos de uma educação de tipo cristão se ancorava nos aspectos disciplinares da educação. Neste contexto, afirmavam os católicos ser a moral cristã um tipo de “filosofia de vida” superior que garantiria uma efetiva moralização da sociedade. Vale dizer que “moralizar” a sociedade impunha-se como uma necessidade a ser pensada pelos grupos católicos muito em razão das novas dinâmicas urbano-industriais do Brasil.⁹ No entanto, mais que uma necessidade econômico-social, os católicos entendiam tal demanda como sendo de ordem ético-religiosa, o que explica em partes o empenho com o qual lutaram para implementar o ensino moral católico na educação pública brasileira.

2.1 Catolicismo e Política: a Restauração Católica e a necessidade de uma educação moral no Brasil republicano

Como é sabido, a presença da Igreja Católica no Brasil se dá antes mesmo de haver Brasil enquanto estado nacional independente. Já no momento da invasão portuguesa, temos como ato fundacional, da então América Portuguesa, a celebração de uma missa pelo frei Henrique de Coimbra (1465-1532), integrante da expedição lusitana nos trópicos.

⁸ Como expresso na institucionalização e sistematização do Ensino Religioso após 1934 no Brasil varguista.

⁹ O que era indicado pelo próprio Papa Leão XIII. Ver: (LEÃO XIII. 1891, p.26)

Com a colonização iniciou-se também a ação missionária da Igreja Católica. A rigor, trata-se de processos conjugados, uma vez que a ação missionária cooperou para o processo de colonização não apenas do território, mas também dos sujeitos, suas crenças e comportamentos; fossem eles ameríndios, africanos ou imigrantes europeus. Assim, com uma mentalidade que não dissociava política e religião, os portugueses, que se lançaram ao empreendimento colonial, entendiam evangelização, colonização e comércio como partes de um mesmo processo, diga-se, o civilizador. (PAIVA, 2006)

Durante o período colonial, a catequização/evangelização esteve a cargo principalmente das diversas ordens religiosas católicas, com grande destaque para os jesuítas. Expulsos da América Portuguesa, bem como de todo o Império Ultramarino Português em 1759 pelo Marquês de Pombal¹⁰ (1699-1782), os jesuítas ficaram um longo período sem poder voltar a exercer atividades educativas. As ações católicas na educação dentro da América portuguesa ficaram a cargo, então, de outras ordens religiosas e, posteriormente, congregações religiosas. (LUSTOSA, 1977)

A relação entre a Santa Sé e a Coroa Portuguesa era traduzida pela política do Padroado Régio, segundo a qual o monarca português poderia organizar as atividades da Igreja em seus territórios, inclusive colônias, tendo em contrapartida que financiar estas mesmas atividades em seus domínios. Desse modo, se por um lado era atribuição da coroa indicar nomes para os bispados disponíveis, em compensação, deveria construir e cuidar das Igrejas, estando responsável inclusive pela arrecadação dos dízimos. Tal forma de articulação entre Igreja e Estado manteve-se mesmo após a *Independência do Brasil*, em 1822, assumindo contornos do que muitos chamam de “regalismo”¹¹ brasileiro. (CASALI, 1995, p. 61)

Alípio Casali indica, em obra de 1995, como durante o período colonial e no primeiro império, a Igreja Católica brasileira esteve afastada do papado, contando com número significativo de sacerdotes liberais e regionalistas em suas fileiras. Apesar da

¹⁰ Ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, que esteve à frente da administração do Estado Português durante o período de reinado de D. José I (1750-1777)

¹¹ Trata-se do reconhecimento das faculdades do padroado régio aos monarcas brasileiros, começando por D. Pedro I, em 1827 pelo papa Leão XII. Por padroado régio entendemos, segundo os termos de Bruneau: Padroado é a outorga, pela igreja de Roma, de um certo grau de controles sobre a Igreja local ou nacional, a um administrador civil, em apreço de seu zelo, dedicação e esforços para difundir a religião e como estímulos para futuras “boas obras”. De certo modo o espírito do Padroado pode ser assim resumido: aquilo que é construído pelo administrador pode ser controlado por ele. O sistema de Padroado no Brasil foi construído por uma série de Bulas Papais por quatro Papas entre 1455 e 1515. (BRUNEAU, 1974, p.31-32)

expressividade dos setores liberais no clero, havia também conservadores tidos como “integrais” ou “ultramontanos”¹², cuja projeção aumentou substancialmente no segundo império. Isso porque a política regalista de Pedro II (1825-1891) tendeu a isolar os setores liberais e controlar os setores conservadores, demarcando amplo domínio do Estado sobre a Igreja.

Embora fosse aliada do Estado Imperial Brasileiro, a Igreja conviveu no período da monarquia nacional com desafios dos mais diversos. Além de ter sua autonomia cerceada pela política regalista, ela enfrentou um contexto amplo de expansão da esfera pública no que diz respeito ao mundo como um todo, e com o princípio deste processo no Brasil de um modo específico, o que pode ser visto, inclusive, com a institucionalização da instrução pública, pela *Constituição de 1824*.¹³ Vale destacar, como exemplo dos sentidos laicizantes do Império, a publicação desde 1827 de:

Algumas normas e leis que, parece, visavam a um desgaste progressivo das Ordens religiosas, consideradas um indesejável ponto de ligação entre a Igreja do Brasil e Roma. Algumas Ordens foram abolidas, outras “reformadas”. Muitas tiveram seus bens confiscados. Em 1855, uma atitude mais agressiva do Império: é divulgada uma Portaria de José Nabuco de Araújo proibindo as Ordens de receberem noviços até que fosse aprovada a Concordata proposta pelo Império ao Papa através do Monsenhor Vidigal. A concordata não foi negociada (Roma manifestava-se inflexível em sua meta de Restauração ultramontana) até o final do Império, e por todo o período permaneceu valendo a Circular, o que provocou um substancial esvaziamento no clero religioso. (...) Um decreto imperial de 1863 atribuiu competência ao governo para nomear professores nos

¹² “Ultramontanismo: Emerge no século XI tendo seu significado atrelado aos cristãos que buscavam a liderança de Roma defendendo o ponto de vista dos papas, lhe prestando todo tipo de apoio. No século XV, ganha a conotação daqueles que se opõem às pretensões dos galicianos, persistindo assim, (n) o hábito, todo apoio a Roma. Já no século XIX, figuram como, ou melhor, alcançam o *status* de lado conservador da Igreja Católica em relação à *Revolução Francesa*. Tem como característica a reafirmação do escolasticismo e o restabelecimento da Companhia de Jesus, em 1814. Pelo próprio histórico de ação dos ultramontanos, não é estranho observar na literatura que estes se colocam à total disposição para lutar pela (re)concentração do poder eclesiástico nas mãos dos pontífices e se posicionarem contra tudo que estes julgam seus inimigos: o galicianismo, o jansenismo, o liberalismo, o protestantismo, maçonaria, socialismo, liberdades de credo, liberdades de imprensa etc. É, portanto, um movimento de origem europeia e que se espalhou por diversos pontos do mundo. No Brasil, o ultramontanismo (o jesuitismo tomista) é reinserido através da ação, não proposital, de D. Pedro II, o qual almejava ter para o país um clero melhor instruído. Vale ressaltar, como observa Vieira, que o ultramontanismo trava no século XIX contínuas lutas na América Latina e Europa para controlar as Igrejas nacionais, tendo seu destaque a liderança de Pio IX. Em 1860-1870, época do Primeiro Concílio do Vaticano, todos os bispos brasileiros eram ultramontanos e defendiam o projeto que estabelecia a infalibilidade papal. A fase imperial do Brasil finda com uma nova ascensão ultramontana, mas algumas surpresas e um longo percurso lhe restariam para obter a hegemonia ideológica no país. (BARBOSA, 2011, p.36-40)

¹³ Deve ser lembrado, no entanto, que o processo de monopolização do ensino pelo Estado foi muito mais amplo e de repercussões globais, conforme discutido por (VEIGA, 2017).

seminários e mesmo escolher textos de estudo. Não consta, porém, que o imperador tenha usufruído desse poder. (CASALI, 1995, p. 61, aspas do autor)

Embora a limitação da atuação das ordens religiosas¹⁴ seja um indicativo do reforço a uma educação estatal e, de maneira indireta, um reforço a pressupostos laicos quanto à educação, é necessário contemporizar a presença de tal laicização no período imperial. Isso porque, mesmo na *Constituição de 1824* o catolicismo era, ainda, a religião oficial do império. Segundo aponta a literatura, toda a legislação de ensino do século XIX inclui a doutrina católica, bem como a obrigatoriedade do professor ser batizado na Igreja Católica. (CASALI, 1995, p. 61). É mister salientar também, que, desde o período colonial já se previa professores públicos pagos pelas câmaras, assim como após a *Reforma Pombalina* de 1759. (SAVIANI, 2013¹⁵, p.77-90)

Portanto, a expressão de certa laicização do Estado brasileiro, no Império, dizia respeito não apenas às transformações em curso nas sociedades industrializadas da Europa e da América do Norte, mas também ao processo próprio de formação do Estado brasileiro, mesmo que em nossa compreensão possamos mitigar a intensidade com a qual ocorreu o referido processo de laicização. Tais tensões entre Igreja e Estado tiveram como expressão mais imediata a chamada Questão Religiosa¹⁶, cujo envolvimento da alta cúpula da Igreja no Brasil deu o tom do desgaste do padroado régio. (SAVIANI, p. 178; 2013)

O arrefecimento das relações entre o Estado Imperial e a Igreja levaram, junto a outros fatores, a retirar parte significativa das bases de sustentação política do Império.¹⁷ Isso porque, embora existissem tensões, a Igreja era ainda uma instituição cuja ação ideológica junto à população tendia a reforçar a primazia dos valores e comportamentos demandados pelo *status quo*. Com a intensificação da Questão Religiosa e, logo, com a perda de apoio por parte de setores significativos da Igreja,

¹⁴ organismos responsáveis pela educação católica no Brasil

¹⁵ (2013, 4ª edição)

¹⁶ “Essa denominação reporta-se ao episódio em que os bispos de Olinda, Dom Vital, e do Pará, Dom Antônio de Macedo Costa, determinaram, em 17 de janeiro de 1873, que em suas dioceses ‘os maçons fossem afastados dos quadros das Irmandades, Ordens Terceiras e quaisquer Associações Religiosas’ (CASALI, 1995, pp. 64-65). Recusando-se a acatar essa determinação, várias associações recorreram ao imperador, que acolheu o recurso e, diante do não acatamento de sua decisão, determinou, em 1874, a prisão dos bispos que foram julgados e condenados pelo Supremo Tribunal a quatro anos de reclusão, sendo anistiados depois de um ano.

¹⁷ Embora não tenha sido decisivamente responsável pelo fim do período imperial.

gestou-se no final do século XIX um movimento de reação às transformações laicizantes da sociedade brasileira denominado *Restauração Católica*¹⁸. Inicialmente de caráter ultramontano, este movimento foi desenvolvendo-se e adquirindo outras características com o passar dos anos. A maior expressividade e atuação da *Restauração Católica*¹⁹ se deu sobretudo logo após a *Proclamação da República* e a separação entre Estado e Igreja (SAVIANI, 2013, p. 179).

Tendo de contextualizar suas práticas em um mundo efervescente, dada a inadequação de suas ações no mundo em que se encontrava, a Igreja teve de se repaginar. A cúria romana passou a investir largamente na arregimentação da sociedade civil para pugnar por sua causa, diminuindo em certa medida as incursões palacianas. Em outros termos, dissociada do Estado de uma maneira formal, a Igreja teve que apostar mais em sua capacidade de mobilizar a sociedade civil em favor de seus objetivos, não apostando a maior parte de suas “fichas” na possibilidade de conformar a sociedade pela influência que poderia exercer no Estado brasileiro.²⁰ (CASALI, 1995). Assim, nos termos de Paula Leonardi:

Ao final do Império, com a liberdade de crença estabelecida e com as antigas ordens desgastadas, impedidas de reproduzir seus quadros, o catolicismo mostrou sua capacidade de reinvenção com a vinda de congregações estrangeiras para o País, assumindo setores nos quais a presença do Estado ainda era incipiente, como na educação. Mas não só. As congregações desenvolveram suas ações na sociedade e na cultura de maneira capilar e nas mais diversas frentes: editoras, impressos, formação de um novo clero e do laicato que, por sua vez, espalharia valores católicos nos mais diversos campos de atuação, deixando suas marcas nas paisagens urbanas, nos espaços sociais e culturais e nas políticas públicas no Brasil. (LEONARDI, 2016, p.4-5),

O movimento de *Restauração* partiu de setores conservadores brasileiros denominados ultramontanos, como também ocorrera em outros lugares pelo mundo. Balizados por uma série de características que denotam a romanização do catolicismo no Brasil, os ultramontanos buscaram dar um sentido mais radical para o catolicismo nacional, que até então era marcado em certa medida pelo liberalismo e pelo

¹⁸ Ou “Reação Católica”. “Reação” era o termo pelo qual se auto identificavam os católicos que faziam parte de tal movimento. “Restauração” é a forma pela qual o movimento é conhecido na literatura historiográfica de um modo geral.

¹⁹ Vale dizer, também, que a restauração católica visava auxiliar o papado em seu desejo de centralização/universalização do catolicismo, em oposição aos catolicismos nacionais que vinham surgido com a ascensão dos movimentos nacionalistas.

²⁰ Muito embora isso não signifique que tenha deixado de se imiscuir nos círculos de poder governamental para tentar cooptá-los.

regionalismo, conforme já mencionado. Ciosa de controlar tal movimento, a Igreja investiu no jesuitismo e seu respectivo centralismo para isolar tanto liberais quanto conservadores radicais. Isso pode ser observado, já no início do século XX, na promoção de D. Leme²¹ (1882-1942) como grande líder da *Restauração*, cuja ação para conter os excessos de Jackson de Figueiredo²² (1891-1928) fora exemplar. Mais ao fim da Primeira República, D. Leme promovera a ascensão de Alceu Amoroso Lima²³ como líder importante do movimento católico, dada sua posição mais conciliadora.²⁴ Amoroso Lima, inclusive, filiar-se tempos depois ao catolicismo mais liberal e pluralista de Jacques Maritain²⁵ (1882-1973), constituindo um novo momento no pensamento católico brasileiro. (CASALI, 1995)

Ampliando nossa compreensão acerca da *Restauração Católica*, podemos dizer que tal movimento pode ser entendido de forma mais sistematizada a partir de três frentes de combate, a diocesanização da Igreja, a atuação das ordens religiosas e a atuação do chamado laicato católico.

Podemos compreender o processo de diocesanização do Brasil como um recurso simbólico de poder da Igreja Católica sobre os espaços, com amplas

²¹ Dom Leme fora formado no Pio Latino-Americano, em Roma, lá tendo contato com jesuítas.

²² Jackson de Figueiredo Martins nasceu em Aracaju, em 1891. Bacharel em direito, dedicou-se à política e ao jornalismo. Seu nome é ponto de referência na história do catolicismo brasileiro como organizador do movimento católico leigo. Entre 1921 e 1922, fundou o Centro Dom Vital e a revista *A Ordem*, através dos quais combateu o comunismo, o liberalismo e a revolução de modo geral. A sua proposta era reunir leigos e religiosos que se dedicassem aos estudos da doutrina católica. Foi através de sua obra que o pensamento tradicionalista-reacionário [conservador-reacionário] foi introduzido no Brasil. Em 1921 defendeu a candidatura de Artur Bernardes, identificando-o com os princípios da autoridade, religião e ordem, em detrimento de Nilo Peçanha, como demagogo, revolucionário e ligado à maçonaria. Colaborador em vários jornais e revistas, como a *Gazeta de Notícias* e *O Jornal*, produziu, entre outras obras, *Afirmções* (1921), *A reação do bom senso* (1922) e *A coluna de fogo* (1925). Faleceu em 1928. Fonte: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/jackson_de_figueiredo . Acesso em: 14/04/2020 às 20:12.

²³ Alceu Amoroso Lima nasceu no Rio de Janeiro, em 11 de dezembro de 1893, vindo a falecer em Petrópolis, a 14 de agosto de 1983. Foi um crítico literário, professor, pensador, escritor e líder católico brasileiro. Foi Conde Romano, pela Santa Sé. Adotou o pseudônimo de Tristão de Atayde. Em 1965, sua obra foi considerada para receber o Nobel de Literatura. Fonte: FILHO, Alceu Amoroso Lima. *Cartas do pai: De Alceu Amoroso Lima para sua filha, madre Maria Teresa*. Moreira Salles, São Paulo, 2003.

²⁴ Tratava-se, a rigor, de fazer o laicato brasileiro assumir os valores de centralismo e universalização do catolicismo romano, conforme indicado na nota 41.

²⁵ Jacques Maritain (18 de novembro de 1882 em Paris - 28 de abril de 1973 em Tolosa) foi um filósofo francês de orientação católica (tomista). As obras deste filósofo influenciaram o conceito de Democracia cristã. Escreveu mais de sessenta obras e é um considerado por alguns como um dos pilares da renovação do pensamento tomista no século XX. Em 1970 pediu admissão na Fraternidade dos Pequenos Irmãos de Jesus (Petits Frères de Jésus) em Toulouse. Foi enterrado com sua esposa Raissa em Kolbsheim. Fonte: https://ecclesiae.com.br/index.php?route=product/author&author_id=1202 Acesso em: 14/04/2020 às 20:33

repercussões nas dinâmicas sociais dos grupos que compunham nossa sociedade. Tratava-se de um recurso jurídico com grande impacto na institucionalização da Igreja no Brasil conforme indica Maurício de Aquino:

A diocesanização, como estratégia, foi, de fato, a solução encontrada pela ICAR da Europa, na segunda metade do século XIX, para compensar a perda de territórios eclesiásticos, na península itálica e em outros lugares. Efetivou-se uma territorialidade religiosa que, em princípio, tornava todo o mundo passível de intervenções jurisdicionais eclesiásticas. O mundo poderia ser recortado em dioceses, prefeituras, prelaturas, paróquias etc. Desse modo, pode-se considerar que tal estratégia preservou e ampliou, no âmbito espiritual e no plano do controle religioso, os antigos domínios da Igreja, transpondo para essa nova territorialidade o capital simbólico e o poderio institucional adquirido pelo catolicismo romano ao longo de sua história milenar. No Brasil, antes de 1890, a criação dessas circunscrições eclesiásticas dependeu do Estado que não as erigiu, sobretudo por razões de ordem financeira, ainda que no final do Império tenham predominado os motivos de ordem política. Todavia, depois de 1890, a Santa Sé assumiu a responsabilidade pela fundação de novas dioceses e “os bispados julgaram ter chegado o momento para expandir esses organismos de poder eclesiástico”. (AQUINO, 2012, p. 156)

Tal processo institucional de territorialização da Igreja implicou a conformação de sujeitos, das mais diversas classes sociais, ao poder jurisdicional da Igreja, uma vez que o catolicismo era também naquela época a religião majoritária dos brasileiros. Desse modo, é possível afirmar que tal recurso jurídico-religioso imbricou boa parte da sociedade dentro dos trâmites institucionais da Igreja Romana, reforçando sua organização e autoridade hierárquica. Tal operação tinha por intenção o fortalecimento do controle social exercido pela Igreja e demandava a ajuda de colaboradores bem específicos. Assim, sobre a atuação das ordens e congregações religiosas, Leonardi expõe que:

No início do século XIX, enquanto perdia territórios e espaços físicos e simbólicos na Europa por conta das revoluções liberais, outras formas de organização, como as congregações, proliferavam, respondendo ao desejo de mulheres de entrar para a vida religiosa e, ao mesmo tempo, exercer uma ação social. Tornando as fundações de congregações um meio de retomada de espaços, porque especialmente desenhadas para a internacionalização, a Igreja abriu espaço para elas e estimulou-as a ter a América Latina como campo de missão, com a intenção de constituir na região verdadeiras “repúblicas católicas” (...) Com estrutura mais leve que as antigas ordens, as congregações direcionavam seus membros para uma ação direta no mundo por meio da educação, do cuidado de doentes, de atuação em presídios etc. É preciso destacar, contudo, que não só à

Santa Sé interessava a América Latina, mas também aos Estados nacionais desejosos de difundir sua cultura e expandir seu alcance, como foi o caso do governo francês, que subvencionou algumas missões que levavam o modelo escolar francês para os países para os quais imigravam (LEONARDI, 2016, p.12, aspas do autor)

As congregações religiosas, bem como as ordens em operação no Brasil, eram o capital humano de que a Igreja dispunha para efetivar seu domínio territorial e humano sobre a sociedade brasileira. Desse modo, mesmo com a perda do *status* de religião oficial do Estado, a cúria romana enxergava na atuação de tais religiosos a possibilidade de manter sua influência no âmbito da organização social do Brasil.

Destarte, além de contar com a evidente colaboração de sacerdotes no processo de revalorização do catolicismo no Brasil e; com meios institucionais para se fazer ampliar sua territorialização, a Igreja fez sentir suas ações de reação também em um terceiro campo. Trata-se do incentivo à militância laica pelo catolicismo, em especial no que diz respeito à educação. Tal incentivo à luta por uma educação católica ocorreu, seja esta concebida de modo específico na educação escolar, seja de maneira mais ampla nos processos públicos de transmissão cultural, processos para os quais buscou-se formar uma elite intelectual capaz de catolicizar a cultura. Neste último aspecto, católicos e católicas leigas estiveram presentes nos mais diversos periódicos, revistas, sindicatos e demais espaços públicos buscando cristianizar a cultura, conforme afirmou Leonardi (LEONARDI, 2016).

Tratando-se de modo mais específico dos embates pugnados por católicos em relação à educação escolar, vemos que tais movimentações possuem origem histórica precisa. Segundo Aquino (2012), a “República tornou-se tangível realidade para a ICAR no dia 7 de janeiro de 1890”, momento em que “o *Decreto 119-A* determinou o fim do padroado e estabeleceu a liberdade de culto no Brasil”, sendo complementado posteriormente pelo *Decreto 155-B*, que estabeleceu um calendário secular, eliminando os feriados religiosos²⁶. (AQUINO, 2012, p. 146)

A laicização da república foi percebida rapidamente pela Igreja como uma ameaça à sua presença na educação escolar, principalmente em razão da desobrigação com relação ao ensino religioso nas escolas públicas, estabelecida ainda no início da inédita experiência republicana brasileira. (SAVIANI, 2013)

²⁶ Aqui tomando como dia sacralizado. Pode significar, também, clérigo sem provimentos pecuniários. Os sacerdotes que recebem salário são chamados de diocesanos. Para mais aprofundamento ver (LORSCHIEDER,2007).

A escola, como meio privilegiado para a transmissão cultural, sempre fora até então alvo das ações catequizadoras da Igreja, seja em suas escolas privadas confessionais, seja no ensino público. Com o advento da república laica, os católicos temiam pelo futuro do ensino do cristianismo no Brasil. Começava, assim, a delinear-se um debate relativo à laicidade do Estado, conforme apontado por Aquino:

De fato, o Decreto 119-A indicou e favoreceu o desenvolvimento da secularização no Brasil com a instauração de um Estado laico que procurou, entretanto, mediar e acomodar, de um lado, as reivindicações anticlericais de jacobinos, maçons e positivistas, e, de outro, as exigências católicas emitidas por uma pequena, mas prestigiada elite eclesiástica de alcance nacional, e mesmo internacional em virtude das ligações cada vez mais estreitas com a Santa Sé. Porém, com esse decreto o governo provisório republicano não agradou os anticlericais, os anticatólicos e os próprios católicos, desencadeando um período de debates e discussões sobre matéria religiosa, permeado de conflitos e tensões, que só foi encerrado, no plano constitucional, em 24 de fevereiro de 1891, com a promulgação da primeira Constituição republicana do Brasil. (AQUINO, 2012, p. 149).

O foco central deste debate recaía, precisamente, sobre a impossibilidade de a Igreja ensinar seu catecismo nas escolas públicas, por meio do ensino religioso, disciplina que viria a ser extinta pela *Constituição de 1891*. Demerval Saviani (2013) indica que a Igreja empreendera a partir de então uma campanha em defesa da volta do ensino religioso, mote que inspirou boa parte do laicato católico na defesa de sua fé. (2007, p.179) O ensino religioso era visto, neste contexto, como ensino da moral católica. Podemos ver isso já na Pastoral Coletiva do Episcopado brasileiro, de 1890, na qual defendia-se que a laicização do Estado brasileiro não deveria operar uma espécie de “jacobinização” de nossa vida social, notadamente pela abolição da “religião nas escolas” (CURY, 2001, p. 94).

Assim, na Carta Pastoral de 1890, os bispos de então afirmavam o seguinte:

Reclamamos (...) contra a exclusão de todo o ensino religioso nas escolas públicas. É doloroso para os nossos corações de Bispos que a lei civil force professores católicos a calar diante de seus alunos o santo nome de Deus, (...) comoventes ensinamentos de nossa fé, tão aptos por sua natureza a inculpir naquelas tenras almas os princípios eternos (...) contra os que escandalizam os pequeninos! Que maior pedra de escândalo que a irreligião na escola? Eduque-se no ateísmo a geração que desponta, e bem depressa (...) aparecerão estiolados pelo vício esses corações juvenis, em que a religião e a Pátria depositarão as suas mais fagueiras esperanças! Que tremendas maldições cairão sobre o nosso caro Brasil, se ele se tornar réu de tão enorme crime! **A perspectiva do futuro que nos aguarda,**

com semelhante método de educação que suprime pela base todo o elemento da moralidade, enche de inquietação o coração dos pais de família verdadeiramente dignos de tão belo nome.
(CARTA, 1890, *Apud* MOOG, 1981, grifo meu)

Por este trecho compreendemos que já no início da república a elite eclesiástica romana enxergava no ensino religioso a fonte da qualidade moral do povo brasileiro, identificando em sua supressão a ruína da nação. Tal compreensão acerca do ensino religioso gozou longa duração entre sacerdotes e leigos no Brasil, conforme podemos observar em artigo do Padre Guilherme Boing²⁷ de 1935, no período varguista:

A decadência de nosso tempo atual abriu os olhos de muitos, até mesmo aos estadistas modernos, fazendo com que compreendam que a civilização não se pode basear num progresso puramente material e científico. O ateísmo, a educação leiga sem Deus trouxe um caos de ideias à humanidade, que a levou a perder o rumo certo na vida. As fraudes particulares e oficiais aumentaram em um número assustador, a criminalidade e os escândalos públicos cresceram de modo lamentável e o próprio progresso econômico e industrial tornou-se, por falta de diretrizes morais, a fonte de miséria e crise universal. **Daí que pouco a pouco as nações mais civilizadas vão reconhecendo a necessidade de uma educação moral, que só é possível pela introdução do ensino religioso nos institutos pedagógicos.** Pela Nova Carta Magna [*Constituição de 1934*] há pouco promulgada, foi oficialmente reconhecida esta necessidade para o nosso povo. (REVISTA BRASILEIRA DE PEDAGOGIA, outubro de 1935, nº16-20, p. 186, grifo meu)

Trata-se da elaboração de uma construção discursiva que busca dar justificativas histórico-religiosas para problemas candentes da sociedade de então. Tais religiosos buscavam construir no plano das disputas políticas a necessidade de uma educação moral católica, entendida por eles como ensino do catecismo.²⁸ (CURY, 2004)

Fica patente nas afirmações do padre Boing a compreensão de que a sociedade urbano-industrial e os comportamentos que suscitava à época eram lidas

²⁷ Sacerdote Católico da cidade mineira de Alfenas. Boing escreveu diversos artigos na Revista Brasileira de Pedagogia, porém, sua maior notoriedade nos meios católicos se deveu à obra *Sociologia Cristã*, escrita em dois volumes (1938 e 1939). São escassos os dados biográficos sobre o autor, contudo, é possível perceber em seus textos que era próximo ao padre Álvaro Negromonte e que, além disso, dedicava-se também à causa da educação, o que expressou em diversos momentos demandando um catecismo que conciliasse a moral cristã e os métodos renovados de ensino. Negromonte parece ter cumprido este papel. Não foram encontradas informações sobre nascimento ou morte do autor.

²⁸ O que já havia sido orientado ao laicato, também, por D. Leme. Em 1916 ele escrevera a “Carta Pastoral ao Clero e fiéis da arquidiocese de Olinda”, um documento que a bem da verdade tinha destinação nacional, dado o prestígio de D. Leme à época, e que conclamava o laicato a pelear pelo ensino religioso católico nas escolas públicas.

como uma ameaça à cristandade e sua moralidade. Tal leitura de mundo só foi possível, no período, porque ao longo das primeiras décadas de nossa experiência Republicana, notadamente a partir do século XX, ocorreu no Brasil um processo de urbanização e industrialização responsável por mudar significativamente os padrões de comportamento da sociedade brasileira (CARVALHO, 1998). Contando com a presença de operários nas ruas; muitas vezes adeptos ao socialismo e ao anarquismo; bem como moradores de rua e mesmo indivíduos envolvidos com a criminalidade, os educadores católicos sentiam-se impelidos a moralizar, desde uma perspectiva cristã, os sujeitos dessa nova sociedade. (CARVALHO, 1998)

Em termos mais precisos, os grupos de intelectuais católicos do período, fossem eles leigos ou religiosos, passaram a defender a padronização dos costumes com um controle mais efetivo dos comportamentos. Ambicionava-se, em outras palavras, conformar os indivíduos das novas gerações aos padrões comportamentais conservadores, notadamente pela subsunção dos valores pudicos do catolicismo ao estilo de vida urbano que surgia. Para tal, as proposições quanto ao ensino de uma moral católica ganharam corpo e ocuparam as páginas de jornais, revistas e livros dedicados à temática. Nesse sentido, a publicação a seguir, presente na revista *A Ordem*²⁹, dá pistas dos sentidos que assumiam as proposições para a conformação dos costumes pela moral católica. Embora seja uma citação longa, vale sua leitura pela riqueza com a qual nos permite confrontar as práticas católicas de moralização do período:

A atuação direta da Igreja, no campo social, se justifica porque a sociedade deve conceder ao homem condições de vida que lhe permitam realizar, de modo pleno, os seus destinos últimos. E como estes representam o domínio específico da Igreja, nada do que constitui ou prepara para ela, pode ser estranho às funções da Igreja. Esta promove, pois, a organização de instituições e movimentos que tenham por fim a elevação do nível social, a prevenção e a cura dos males sociais. De modo que podemos distribuir esta primeira categoria, sob que se manifesta a ação social católica, em instituições: **a) de caráter preventivo; b) de caráter curativo; c) de caráter**

²⁹ Na década de de 1920, diante do processo de urbanização e ascensão dos movimentos sociais no Brasil, dom Sebastião Leme, arcebispo do Rio de Janeiro, capitaneou amplos setores do catolicismo no intento de “recatolicizar” o Brasil. De tal movimento foram originados revista *A Ordem*, em 1921, e o Centro Dom Vital, em 1922, ambos sob a gestão de Jackson de Figueiredo. [...] Com a morte de Jackson, ambas as instituições passaram a ser dirigidas por Alceu Amoroso Lima, também conhecido pelo pseudônimo Tristão de Ataíde. Com grande enfoque na ação cultural por tais instituições, Lima buscou formar por meio delas uma cultura letrada católica de maior envergadura em nosso país. Fonte: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ORDEM,%20A.pdf> Acesso em: 01/05/2020 às 19:03.

progressivo. As primeiras visam impedir os males sociais, pela defesa da saúde, pela assistência moral, pelo amparo à família, pela aproximação das classes sociais, pela disseminação de auxílios materiais, pela preservação da infância, pelo divertimento moralizado etc. Desde as Ligas da Decência – que visam moralizar o cinema e o teatro, até a revista ou o jornal católico, que reagem contra a má imprensa – há toda uma gama de obras sociais da Igreja que visam prevenir os males sociais. Outra categoria de obras visa curar estes males. E temos já então os hospitais, os asilos, os orfanatos, os institutos para a infância abandonada, os recolhimentos para mendigos, as casas de regeneração moral, e toda uma série de outras obras com o mesmo caráter, entre as quais não podemos silenciar essa admirável rede de amparo à pobreza envergonhada, ou de dignificação do pobre, da fraternidade humana, que é a obra prima de Ozanam, as conferências de S. Vicente de Paulo. Temos, enfim, as obras a que chamei de caráter progressivo. Visam estas diretamente promover uma melhoria nas condições econômicas, intelectuais e morais da sociedade. E para isso promovem, em cada um desses terrenos, obras sociais e instituições com esse objetivo. Os sindicatos operários cristãos, o movimento cooperativista ou as caixas de compensação e salário familiar são obras sociais católicas que visam o progresso econômico da sociedade. A Igreja organiza estas instituições, vale por sua eficiência prática e visa com elas contribuir para o reino da justiça social. Longe de julgar que o domínio das relações econômicas não é de suas atribuições, mostra a Igreja, praticamente, que o problema econômico está diretamente ligado ao destino e à vida de cada homem, de cada família, de cada povo, de modo que não lhe é estranho de modo algum. E faz o mesmo no domínio das relações intelectuais e morais, organizando círculos de estudo, escolas, universidades, congregações de leigos, movimentos de toda ordem que visam, diretamente, o progresso social de cada nacionalidade a que se aplica. Promove, pois, a Igreja, diretamente, como demonstração patente de sua ação na sociedade, todo um conjunto de obras sociais, que visam prevenir, remediar ou melhorar as condições deficientes da sociedade. E isso ela o faz, independente dos regimes políticos e à margem deles. Seja qual for o regime político que vigore em um determinado país, procura a Igreja, invariavelmente, agir no terreno social, independente das instituições políticas em vigor. E daí uma tríplice atitude do Estado, em face dela e dessa sua intervenção na sociedade: a) ou a hostilidade; b) ou a indiferença; c) ou a cooperação. (A ORDEM, ano XVII, jan-jun de 1937, n XVII, P.37-39, grifo meu)

Talvez o ponto chave para a compreensão do excerto que acabamos de citar seja justamente a alegação de que a atuação da Igreja no campo social se justifica por ela ser a “detentora” dos fins últimos da vida humana. Trata-se, em outros termos, da ideia que acompanha a Igreja por séculos de que tal instituição tem o monopólio da “salvação” ou, de outra forma, de uma espécie de controle sobre o “sagrado verdadeiro”. Esta ideia estrutura toda a fala de Alceu Amoroso Lima, sendo a base pela qual tenta legitimar as ações “preventivas”, “curativas” e “progressivas” da Igreja.

Sobre as ditas ações preventivas, destaca-se a “assistência moral” e o “divertimento moralizado”, expressos pelas “Ligas da Decência” por um cinema e teatro “moralizados”, bem como jornais e revistas ativos no combate ideológico. A rigor, trata-se de meios para exercer o controle ideológico dos comportamentos em sua máxima potência, regulando inclusive os momentos de lazer dos indivíduos. O combate ideológico nas diferentes mídias³⁰ representava, junto a tudo isso, um controle das consciências dos fiéis.³¹

As ações curativas, por outro lado, exemplificam as ações caritativas da Igreja, que visavam integrar pessoas em situação de vulnerabilidade social ao escopo comportamental pela Igreja demandado. Tais ações são exemplificadas pelos orfanatos, hospitais, asilos e “casas de regeneração moral”³².

Com relação às ações progressivas, por seu turno, Lima expõe que seriam “obras sociais” dedicadas à “melhoria nas condições econômicas, intelectuais e morais da sociedade.” Para tal, cita “sindicatos operários cristãos, o movimento cooperativista ou as caixas de compensação e salário familiar”. Lima afirma ainda que a Igreja “faz o mesmo no domínio das relações intelectuais e morais”, vindo a organizar “círculos de estudo, escolas, universidades, congregações de leigos, movimentos de toda ordem que visam, diretamente, o progresso social de cada nacionalidade a que se aplica.” Ou seja, a ação social da Igreja, nos termos expostos por Amoroso Lima, expressa um controle ideológico sobre os indivíduos não apenas em suas práticas sociais, mas também em suas próprias identidades.

A “ação progressiva” visava justamente a dar um direcionamento para o pensamento do homem, para sua personalidade. Tencionava conformá-lo aos padrões antropológicos estabelecidos pela doutrina católica. Propunha-se a operacionalizar, de fato, a hegemonização ideológica do catolicismo pela implementação do imaginário moral católico. De outra forma, dar a ver o que Castoriadis (1997) indicara quanto à ideologia, ou seja, elaborar uma racionalização

³⁰ Jornais impressos e revistas, programas de rádio e expressões artísticas no teatro, entre outros. As ações culturais dos católicos eram sentidas principalmente nos grandes centros urbanos, com a formação das elites educadoras da Igreja, cuja função era espriar tais ensinamentos por todo o país. Para aprofundamento sobre a circulação do ideário católico no período ver (CARMINATI; SILVA, 2019)

³¹ Sobre controle do lazer pelo cristianismo, ver a encíclica *Rerum Novarum* de Leão XIII. (LEÃO XII. 1891, p.36)

³² Com relação a esta instituição não encontramos fontes que pudessem explicitar de maneira concreta o que eram. Há indícios de que tenham sido casas para a reinserção de ex-detentos na sociedade. Contudo, podem referir-se também ao trabalho com mulheres em situação de prostituição. Ver (D'ELBOUX,1953)

sistematizada de um conjunto de formulações simbólicas quanto à moralidade que era próprio do grupo católico, valendo-se largamente para tal da institucionalidade da Igreja.

Sobre este processo de institucionalização, deve-se salientar que consistia, naquele contexto, em proposições para a sujeição da sociedade brasileira à autoridade papal, com todas as implicações políticas, econômicas e sociais dela decorrentes para as necessidades de ordem e controle das nações.

Fato é que os educadores católicos de então reagiam, justamente contra as mudanças na educação e na cultura encetadas por intelectuais vinculados ao liberalismo³³, compreendido em sua dimensão político-filosófica. Por sua vez, os liberais se organizaram, inclusive em termos institucionais, para fazer frente à ingerência da Igreja Romana no âmbito da educação pública brasileira, formulando propostas próprias quanto ao ensino da moral, pensada por eles em termos laicos. Como contraponto à organização dos grupos liberais, os católicos se articularam também em termos institucionais, o que vemos na afirmação de Ana Palmira Casimiro:

Considerando a educação uma área estratégica, os católicos esmeraram-se em organizar esse campo criando, a partir de 1928, nas diversas unidades da federação, Associações de Professores Católicos, que vieram a se aglutinar na Confederação Católica Brasileira de Educação. (CASIMIRO, p. 86, 2010)

A instituição de tais órgãos como espaços privilegiados para a militância católica pela cristianização da intelectualidade e da sociedade de um modo mais alargado, nos dá mostras da força com a qual a Igreja Católica buscou contrabalancear a perda do *status* de Igreja do Estado brasileiro. (AQUINO, 2012).

Tratava-se, a rigor, a pugnar pelo restabelecimento da hegemonia institucionalizada da Igreja no âmbito sociedade brasileira. Tais disputas fazem ressaltar conflitos tácitos nos quais grupos de extração ideológico-temporal distintas digladiavam-se pelo domínio das crenças e dos comportamentos dos sujeitos. Era o embate pela consagração de uma ideologia dominante.

2.2 Qual moral? A de Alceu Amoroso Lima?

³³ Bem como outras extrações de pensamento, como o anarquismo, o socialismo e o positivismo. (NAGLE, 2009)

As obras que tomaremos como objetos de estudo nesta e na próxima sessão, respectivamente, foram produzidas em período nevrálgico acerca dos debates sobre a laicidade da educação estatal. *Debates Pedagógicos*, de Alceu Amoroso Lima, foi publicado em 1931, ano seguinte à *Revolução de 1930*; *A Escola Nova* (1932), de Jonathas Serrano³⁴, fora publicada um ano após a volta do ensino religioso com o *Decreto de 1931*; já *A Pedagogia do Catecismo* (1938), do Pe. Álvaro Negromonte³⁵, viera no ano subsequente ao golpe varguista de 1937.

Acentuou-se no Brasil, desde 1930, o debate sobre a pertinência ou não de se estabelecer o ensino religioso dentro do ensino público estatal nacional, muito em razão da nova constituinte. Alceu Amoroso Lima, importante liderança leiga do catolicismo, pugnava pelo ensino religioso nos seguintes termos:

Em breve vai reunir-se a próxima Constituinte e nela veremos então qual das duas correntes, que a Revolução de 1930 apresenta, consegue prevalecer sobre a outra, a não ser que ambas prevaleçam ou ambas se anulem e continuemos como até hoje no mesmo confucionismo, no mesmo ecletismo, na mesma extralimitação de todos os valores como dizia o nosso Jackson e como eu temo que venha a suceder. Pouco importam, porém, esses temores. Precisamos é trabalhar para que eles sejam infundados e para que os princípios básicos da ordem social cristã venham de novo informar a nossa Constituição Política. É preciso, entretanto, que ao menos alguns pontos estruturais sejam incorporados ao novo estatuto político, que nos vai reger. E esses pontos devem ser muito gerais, mas bem explícitos em sua positividade, como passo a enumerar: (...) Que o ensino religioso católico seja novamente incorporado ao nosso ensino primário e secundário oficial, com as garantias necessárias às confissões não católicas. E que os seminários de formação sacerdotal, salva a sua dependência das Autoridades Eclesiásticas, façam parte da Universidade, como um ramo de ensino superior. (A ORDEM, ano X, dez de 1930, n. 10, p.195-196)

³⁴Jonathas Archanjo da Silveira Serrano era filho do capitão-de-mar-e-guerra e senador Frederico Guilherme Souza Serrano e de Ignez da Silveira Serrano. Nasceu no Rio de Janeiro, em 1885, e faleceu em 1944. Estudou no Externato de Gymnásio Nacional, indo posteriormente para a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Foi professor e diretor da Escola Normal, professor substituto da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, catedrático em História do Colégio Pedro II e membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Além dessas atividades, também atuou elaborando pareceres na Comissão Nacional do Livro Didático, de 1941, do então ministro Gustavo Capanema (JOSÉ DA SILVA, 2011, p.14; FREITAS, 2006, p.141).

³⁵O Pe. Álvaro Negromonte, posteriormente Monsenhor, nasceu no interior de Pernambuco no ano de 1901. Ingressando no Seminário de Olinda aos 13 anos, foi ordenado Padre em 1924, dirigindo-se em seguida para Minas Gerais, onde construiu certo prestígio por sua vinculação com a causa da educação desde uma perspectiva católica. Posteriormente, foi para o Rio de Janeiro, lugar no qual sedimentou sua reputação como referência em estudos ligados ao catecismo católico. Foi indicado como camareiro secreto do Papa Pio XI. Fonte: «Livros E Revistas Para Educadores: A Produção Impressa Do Monsenhor Álvaro Negromonte». XI Congresso Nacional de Educação; LIMA, Daslan Melo (4 de abril de 2015). «.: De Timbaúba Para O Mundo». Consultado em 18 de fevereiro de 2020

Já pelo lado liberal, a compreensão acerca da necessidade do ensino religioso ia em direção diametralmente oposta, como vemos numa matéria de jornal:

Como ia dizendo: os paladinos do império novo da Igreja sobre o Estado, não trepidam em envergonhar o nosso país perante o mundo, contanto que possam continuar a ser mandachugas políticos. Enganando eles as veleidades do senhor cardeal, aproveitam-no para galgar os rendosos postos políticos, dos quais eles não são os mais dignos, visto que não lutam pelo bem estar da pátria, e sim, tão somente, pelo lucro material que daí se pode advir. É tão somente para este fim que lá nas alterosas implantaram o ensino religioso nas escolas. Religião, eles, desgraçadamente não a tem. Felizmente, em todo o Brasil levanta-se e grita-se pela liberdade de consciência e de cultos. Não será fácil aos que assaltarem aos poderes alheios por intermédio da religião católica a implantação da religião do Estado. O Brasil não pode recuar. A evolução é uma lei incoercível. A todos os padres, que expulsos de Portugal, da Espanha e do México, onde só é permitido um padre para cada cem mil habitantes, o Brasil tem aberto os braços: e qual é a paga que eles nos estão dando? Querem solapar as instituições liberais do país, para o entregar ao domínio de Roma. Como se lhes permite a se imiscuir nas questões políticas do país? Qual é o esforço material que eles produzem para ganhar o pão de cada dia? Não estão eles, e para isso chamamos fraternalmente a sua atenção, preparando para si o mesmo que prepararam na Espanha e no México? (CORREIO DA MANHÃ, 1933, p. 5)

Esse texto de Frederico Finger foi publicado após Getúlio Vargas ter realizado uma espécie de compensação ao grupo católico, pelo apoio que dera a ele na *Revolução de 1930*. Assim, Vargas determinara em decreto de 1931 que:

Art. 1º Fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião.

Art. 2º Da assistência às aulas de religião haverá dispensa para os alunos cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requererem.

Art. 3º Para que o ensino religioso seja ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino é necessário que um grupo de, pelo menos, vinte alunos se proponham a recebê-lo. (DOU, 1931, p.1791)

Finger referia-se em seu artigo, ao estabelecimento do Ensino Religioso no ensino público mineiro em 1928 e que, por força do *Decreto de 1931* já vigorava nacionalmente, mas que apesar disso poderia ser revogado através da constituição que naquele momento estava em elaboração. O ensino religioso acabou sendo incorporado como disciplina de oferta facultativa no ensino público brasileiro pela *Constituição de 1934*, sendo a matrícula do estudante também facultativa, mas à

família.³⁶ O advento do *Estado Novo*, em 1937, não mudou tal situação, pelo contrário, católicos e católicas passaram a servir como ideólogos do novo regime. Percebemos, com isso, a força de articulação política que o grupo católico conseguiu estabelecer junto às autoridades, ampliando sua relevância na correlação de forças que se estabelecia entre ele e grupos laicos como por exemplo o dos liberais. Devemos ressaltar que tal feito político só fora possível graças ao concomitante empreendimento intelectual realizado por sacerdotes e leigos na promoção da fé católica.

Ao início da década de 1930, alguns intelectuais católicos³⁷ empregaram esforços para caracterizar o teor da moral católica. Abordaremos aqui um caso que entendemos ser significativo, com intuito mesmo de matizar as nuances internas dentro do grupo católico quanto ao ensino da moral. Trataremos das ideias de Alceu Amoroso Lima, principal articulador do laicato na *Restauração Católica*, e que buscou, sob o pseudônimo de Tristão de Athayde, definir o conteúdo da filosofia moral católica no livro *Debates Pedagógicos*³⁸ (1931).

Esta obra é uma coleção de artigos escritos e publicados ainda em 1931, por ocasião dos debates acerca do decreto varguista sobre o ensino religioso. Ela tem como contexto mais imediato os debates travados na imprensa por conta da reinserção do ensino religioso no âmbito do ensino público, medida considerada polêmica. No texto destacam-se os seguintes tópicos: defesa dos princípios que deveriam orientar a prática dos educadores católicos, oposição aos defensores da educação laica, discussão sobre a reestruturação do sistema de ensino do país em todos os níveis, bem como trabalho pela formação de uma elite intelectual vinculada

³⁶ Havia, ao que parece, um artigo que deixara os católicos revoltados, que era a possibilidade de o governo federal extinguir o ensino religioso à qualquer momento.

³⁷ Além de Alceu Amoroso Lima: Alfredo Baltazar da Silveira, J. de la Vassière, Monsenhor de Vuyst, Pe. Carlos Leôncio, Pe. Guilherme Boing. Todos estes intelectuais produziram teorização acerca da moral católica, embora muitas vezes de maneira esparsa, pouco sistematizada e com posições concordes. Vale lembrar que Vassière e o Monsenhor de Vuyst eram estrangeiros, contudo, segundo indica a documentação, foram largamente apropriados pelos intelectuais católicos brasileiros. Embora com publicações mais ao final da década de 1930, eram muito lidos pelos pensadores católicos do Brasil. Para mais aprofundamento ver, respectivamente: *Revista Brasileira de Pedagogia*. 1935, p. 339-345 e; *Revista Brasileira de Pedagogia*. 1937, p. 184-187.

³⁸ O livro é composto por uma Introdução e por 14 artigos: 1. Conceito de Universidade; 2. Post-scriptum; 3. Reforma Universitária; 4. Sciencia e Scientismo; 5. Ainda a Universidade; 6. Deus e a Escola; 7. Primeiras Objecções; 8. Educação Religiosa; 9. Protestos Protestantes; 10. Religião e Escola Activa I; 11. Religião e Escola Activa II; 12. *Philosophia Pedagogica I*; 13. *Philosophia Pedagogica II*; 14. *Pedagogia Psychanalytica* (JUNIOR, 2014, p.107-108)

aos valores e princípios católicos, e que estivesse disposta a ser combativa no campo educacional. (JUNIOR, 2015, p.107-108)

O livro em questão retoma tema comum a quase todos os textos católicos do período, em que se postula uma espécie de corrupção filosófica nas teorias educacionais laicas. É possível detectar nele, nesse sentido, a proposta de recuperação e de revitalização da função filosófica para a educação moral, tarefa que deveria caber à pedagogia católica, em todos os níveis de ensino. O ensino moral católico seria, por esta lógica, o elemento capaz de integrar as diferentes disciplinas, como componente tradicional indispensável à nacionalidade brasileira, de modo que:

E a moral religiosa é fundada sobre a noção de dever, que é a negação da passividade, da inércia e do egoísmo. (..) A “disciplina moral” católica não é formada no temor do inferno e na esperança do céu (...) A *recta-ratio* é a base de toda a nossa moral. É a moral natural sobrenaturalizada. É a moral a que chegamos pelo esforço da razão pura e que os ensinamentos da revelação vieram apenas completar, totalizar. (ATHAYDE, 1931, p. 112 e 115, aspas e grifo do autor)

Uma primeira observação de tais assertivas poderia nos causar a impressão de ser Lima um partidário da ética kantiana, sob a forma de seu *imperativo categórico*. A menção a termos como “noção de dever”, “razão pura” e mesmo a noção de *recta ratio* formulada por Cícero³⁹ (106 a.C – 43 a.C), poderia nos levar a crer que Amoroso Lima situa-se dentro do campo católico como um defensor da chamada ética deontológica.

A noção de “dever” empregada pelo pensador carioca relaciona-se não apenas com o dever ser “bom”, por ter a “obrigação moral” de ser bom, independentemente das consequências disso. O “ser bom”, para Lima tinha finalidades imediatas. Primeiramente, o sujeito deveria ser bom para se unir com Deus, assim:

Mas não sendo a criança o fim último da escola e apenas o fim imediato, não temos que considerar o prazer em si e sim também o proveito. Pois, a criança por seu lado, tem um fim a alcançar, e esse é um fim moral. De modo que, no exemplo concreto que tomei, o prazer da literatura, não esteja em desacordo com a finalidade última, a elevação espiritual da personalidade, a sua união com Deus. (LIMA, 1931, p. XVII)

³⁹ Marco Túlio Cícero (107 a.C. - 43 a.C.) foi um importante filósofo, escritor, advogado e político romano. Foi considerado um dos maiores oradores da Roma antiga. Fonte: https://www.ebiografia.com/marco_tulio_cicero/ Acesso em: 14/04/2020 às 18:00. A expressão *recta ratio* está situada dentro da obra *De legibus*, escrita no século I a.C., e refere-se a uma razão humana universal, a-geográfica e a-histórica. Fonte: <http://www.ablj.org.br/revistas/revista4/revista4%20RECTA%20RATIO.pdf> Acesso em: 14/04/2020 às 18:15

União com Deus, aqui, é mais do que ter uma epifania como função última da literatura. Amoroso Lima constrói seu argumento segundo uma ordem hierárquica de finalidades. A fruição na leitura, ou mesmo na aprendizagem, está em sua obra subordinada a uma de maior relevância para seu pensamento, qual seja:

Não chegamos, portanto, a um espiritualismo abstrato, fundado apenas na razão ou no coração do próprio homem. E sim à subordinação da instrução à educação e desta à cultura, por meio também de uma hierarquia crescente de formação psíquica subordinada à intelectual e essa à moral. Tudo isso unificado na finalidade última do homem, a qual não é um ideal abstrato e sim um ser concreto, o Ser em Si, o Deus Vivo que se fez homem para nos salvar. A educação religiosa, portanto, é a chave da filosofia, a ciência e a arte pedagógica. (LIMA, 1931, p.XII)

Amoroso Lima deixa claro, nesta passagem, que sua razão não coincidia com a “razão pura” de forma exata. O intelectual em questão pensava a razão como um tipo de lei universal que permitiria a comunicação entre o homem e a divindade, daí a menção anterior à *recta ratio* de Cícero. A rigor, a educação moral católica seria tutelada pelos ditames da religião, conforme o autor salienta ser a educação religiosa a “chave” para a filosofia, para a ciência e para a própria pedagogia. Tais considerações parecem indicar que Lima opera uma adaptação da ética deontológica kantiana ao *télos* contemplativo. No entanto, a citação a seguir nos dá pistas da verdadeira filiação ética assumida por Amoroso Lima:

A filosofia da escola nova, tal qual apresenta o senhor Lourenço Filho⁴⁰, é uma filosofia falsa, que não fará senão agravar os males pedagógicos de que sofremos. Os métodos da escola nova, porém, contém muita coisa de excelente que convém utilizar e pôr em prática à luz dos princípios de uma boa filosofia pedagógica. Tanto mais quanto o intelectualismo, contra o qual tanto se insurge o sr. Lourenço Filho, é o falso intelectualismo do século XVIII ou quando muito o racionalismo cartesiano. O intelectualismo aristotélico-tomista é outra coisa, que aliás mostra o senhor Lourenço Filho desconhecer, e dele não derivaria nenhum dos males que ele mesmo vê no intelectualismo espúrio dos racionalistas pós-cartesianos. (LIMA, 1931, p. 162)

⁴⁰ Nesta parte da obra, Amoroso Lima expõe largamente em dois capítulos sobre a “Filosofia Pedagógica” suas críticas à filosofia da educação de Lourenço Filho expressa na obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova* de 1930.

Lima filia-se, a bem da verdade, à moral teleológica do tomismo-aristotélico⁴¹, muito em razão de enxergar na moral liberal⁴² o que chamou de “materialismo filosófico” ou “naturalismo integral” e que correspondia, na prática, a uma ontologia não transcendente. Assim, ele se expressava sobre tais premissas “materialistas” nos seguintes termos:

Quem olha estes fenômenos de um ponto de vista um pouco superior e sintético, vê facilmente que se trata de um movimento generalizado que vai lenta ou precipitadamente atingido todos os domínios do pensamento e da ação e de que a pedagogia é apenas um dos aspectos mais patentes. A tendência dominante é daquele naturalismo integral, que vai ganhando terreno ou antes evoluindo segundo as potencialidades ocultas em seu organismo, e cujas raízes primeiras vamos encontrar na cisão nominalista da filosofia medieval. (LIMA,1931, p. 138)

Ocorre que o medo de Amoroso Lima quanto a este “naturalismo integral” tinha origens precisas, como vemos na sequência da passagem:

Nominalismo medieval, humanismo renascentista, racionalismo enciclopédico, naturalismo burguês, materialismo proletário – essas várias fases da ruptura da inteligência humana com o ser objetivo constituem uma engrenagem de dentes inflexíveis. Quem começa e quer ser lógico, é levado inexoravelmente ao fim da cadeia. Estamos, aliás, chegando ao fim dela e o início da fase revolucionária de nossa cultura ocidental é também o fim da heresia filosófica de Guilherme de Occam, no século XIV. Não seria um paradoxo dizer que o comunismo⁴³ é a consequência direta do nominalismo. (LIMA,1931, p.138-139)

⁴¹ Pio XI, em 1929, já indicava que a filosofia educacional católica deveria ser de base aristotélico-tomista, indicando que o máximo objetivo da obra da educação cristã seria, em última análise, “assegurar o Sumo Bem, Deus, às almas dos educandos, e a máxima felicidade possível, neste mundo, à sociedade humana.” Pio XI defendia a formação de jovens que fossem colaborativos à sociedade civil, retomando S. João Crisóstomo com seu objetivo de “formar costumes” nos jovens. Para mais ver: (PIO XI. 1929, P.3)

⁴² Sobre a crítica católica à moral liberal, é significativo as seguintes afirmações de PIO XI: “Somente uma rígida disciplina dos costumes, energicamente apoiada pela autoridade pública, poderia ter afastado ou mesmo prevenido tão graves inconvenientes; mas infelizmente essa faltou. Quando começou a aparecer o novo regime econômico, tinha o nacionalismo penetrado e lançado raízes em muitas inteligências; por isso e ciência econômica, que então se formou, prescindindo da lei moral, soltava as rédeas às paixões humanas. E assim sucedeu, que mais do que antes, muitíssimos não pensavam senão em aumentar por todos os modos as suas riquezas; e procurando-se a si mais que tudo e acima de todos, de nada tinham escrúpulo, nem sequer dos maiores delitos contra o próximo. Os primeiros a entrar por este caminho largo que leva à perdição, granjearam por sua vez e facilmente muitos imitadores da sua maldade, já pelo exemplo de um êxito aparente, já pela insolente pompa das suas riquezas, ora metendo a ridículo a consciência dos outros, como se estivesse agitada de vãos escrúpulos, ora finalmente conculcando os competidores mais conscienciosos”. [PIO XI. Quadragesimo Anno. 1931, p.31]

⁴³ O comunismo, ou as doutrinas socialistas de um modo geral, eram largamente combatidos pela Igreja Católica. Alegando que os comunistas seriam invejosos e defensores de se entregar todo o controle da sociedade ao Estado, Leão XIII criticava duramente a capacidade das doutrinas de esquerda estruturarem a sociedade, pressupondo que elas, pelo contrário, a subvertiam. (LEÃO XIII,1891, p.2)

Lima atribuía, portanto, ao “naturalismo burguês” do movimento que o liberal Lourenço Filho representava, a pecha de ser um estágio para o comunismo, tido aqui como grande mal para a sociedade. Nas páginas que se seguem, o pensador carioca continua sua escrita adjetivando o pensamento de uma série de educadores em termos afins com a crítica que impetra à Guilherme de Occam⁴⁴, talvez com tintas mais fortes, como se vê:

Aqui só nos é dado apontar os dois extremos da cadeia. E veremos, aliás, mais adiante, que Nartop, Kerschensteiner ou Dewey, os filósofos do sociologismo pedagógico ainda não são o extremo da cadeia, se bem que sejam os únicos que chegaram às nossas plagas, trazidos pelos ‘reformadores’ e ‘modernizadores’ de nossa pobre pedagogia, abandonada sempre à todas as mitografias, a todos os utopismos que os “espíritos modernos” de cada época vão nos impingindo. Pois todo o mundo já sabe que o Brasil não podia ficar imune ao grande flagelo naturalista, que desde Tobias Barreto e Sylvio Romero temos implantado em nosso meio e vai corroendo pouco a pouco todas as células sadias de nossa nacionalidade. O naturalismo pedagógico data de pouco tempo entre nós, pois também fora daqui, nos países onde costumamos receber beatificamente todas as inovações do “Zeitgeist”, data o movimento deste século e sobretudo de depois da guerra. Foi em São Paulo, com o sr. Sampaio Dória, creio eu, que o movimento começou e hoje em dia vai conquistando o Brasil inteiro com a rapidez de uma mancha de óleo. (LIMA, 1931, p.140-141, aspas do autor)

Por este excerto compreendemos como Alceu Amoroso Lima pensava os liberais e sua filosofia pedagógica, não apenas como um grupo equivocado quanto à sua premissa filosófica, mas como uma “mancha de óleo”, que “conquista” com “rapidez”, o que levaria à materialização extrema da vida, em outros pontos, identificada com o comunismo. Tal crítica tem um endereço certo, como vemos:

E o sr. Lourenço Filho, escudado na pedagogia burguesa de Dewey e Kerschensteiner, a dar-se tanto trabalho para definir o que é “escola nova” ou “escola do trabalho”...será exatamente aquilo que o pedagogo soviético (SHULGIN) afirma com aquele realismo sereno que tão bem os distingue dos nossos filósofos e pedagogos burgueses – se não souber repudiar, em tempo, a psicologia naturalista que o sr.

⁴⁴ Guilherme de Ockham (ou Occam), frade franciscano e filósofo escolástico inglês, nasceu em 1280 (ou 1288), em Ockham, um pequeno povoado de Surrey, perto de East Horsley, na Grã-Bretanha, e faleceu em 9 de abril de 1347 (ou 1349), em Munique, na Alemanha, atacado pela peste negra. [...] Guilherme de Ockham é o último grande nome da filosofia medieval e o primeiro filósofo que encarna o que se poderia chamar de “espírito do século 14”. Levando o pensamento de *Duns Scotus* às últimas consequências, Ockham acentua a separação entre a filosofia e a teologia, entre a razão e a fé, no momento em que se anunciam as primeiras descobertas da ciência moderna.... – Fonte: <https://educacao.uol.com.br/biografias/guilherme-de-ockham.htm> Acesso em: 14/04/2020 às 20:23

Lourenço Filho e seus companheiros apregoam falsamente como sendo a psicologia moderna. (LIMA,1931, p. 165⁴⁵, aspas do autor)

Amoroso Lima estava criticando Lourenço Filho, bem como todos os seus “companheiros” da *Escola Nova*, atribuindo a eles a ocasião de serem porta de entrada para o comunismo no Brasil. Vemos que, a esta época, a moral tomista-aristotélica de Lima era, também, anticomunista.⁴⁶

No início da década de 1930, Amoroso Lima ainda era refratário ao liberalismo em suas diversas facetas, uma vez que influenciado pelo autoritarismo reacionário de Jackson de Figueiredo. Apesar disso, mais tarde retomaria o pensamento liberal conciliando-o com o dogma católico, em especial a partir de 1936, sob a influência da obra de Jacques Maritain⁴⁷.

O que percebemos nos textos do pensador carioca que expomos nesta sessão, mesmo antepondo-se ao liberalismo, foi uma elaboração teórica de grande capacidade literária, o que acabaria conduzindo Amoroso Lima a incorporar premissas do próprio liberalismo, articulando-as aos pressupostos de sua fé. Associando premissas liberais com um tipo de “humanismo cristão”, Lima assim se expressou posteriormente:

O humanismo cristão vê no homem a sua essência eterna e considera o sempre sob esse ângulo. Isso não representa, de modo algum, uma repetição ou uma conservação de formas passadas. O eterno não é a negação do moderno. Nem a negação de que a vida seja movimento e transformação. É apenas a distinção perene das coisas por seus valores hierárquicos. De modo que, em qualquer momento do tempo, o que há de eterno no homem deve não aniquilar, mas dominar o que há nele de moderno. E isso segundo o princípio fundamental de que o eterno é superior ao moderno por ser este um simples acidente no homem e aquele a sua própria natureza (LIMA, 1958, p. 189).

Nesta passagem percebemos grande mudança nas adjetivações que Lima atribui ao termo “moderno”, dando mostras de que, em período posterior à década de 1930, aqueles conceitos de “razão pura” e *recta ratio*, se não significavam uma ética deontológica, ao menos indicavam um caminho para se fugir do dogmatismo. O que

⁴⁵ Amoroso Lima faz tais afirmações depois de dissertar longamente sobre as relações entre filosofia, ciência e psicologia para os liberais.

⁴⁶ Tal posição era, inclusive, incentivada pela Igreja, é possível observar na encíclica *Rerum Novarum*. Para mais, ver: (LEÃO XIII,1891, p.2)

⁴⁷ O humanismo democrático de Jacques Maritain era o resultado da tripla conciliação entre os pressupostos catolicismo, liberalismo e democracia. Pode ser compreendido principalmente através das noções desenvolvidas pelo filósofo francês sobre liberdade e universalidade, associadas a um contexto social mais pluralista. Para maior aprofundamento ver: (MARITAIN,1965).

fica patente, no entanto, é que no período de interesse à nossa investigação, Lima coloca-se como um grande articulador político para o catolicismo e seus intentos moralizadores, ainda que anunciasse estar focado apenas na crítica cultural.

Dentro das décadas de 1920 e 1930, quem constituía uma posição menos dogmática e, talvez, mais conciliadora com o liberalismo dentro do grupo católico era o pedagogo e historiador Jonathas Serrano, cuja obra *A Escola Nova* (1932), dava tons de uma maior abertura pedagógica. Nos dedicaremos na próxima subseção a investigar seu pensamento.

2.3 Qual moral? A de Jonathas Serrano?

Membro da Associação Brasileira de Educação (ABE), Jonathas Serrano fora um intelectual que, formado em Direito, acabou por dedicar-se à Educação, de um modo geral, e ao Ensino de História, de um modo mais restrito. Nascido no Rio de Janeiro, Serrano estudou e lecionou no Colégio Pedro II, exercendo atividades docentes também na Escola Normal da capital federal. (JOSÉ DA SILVA, 2011, p.14; FREITAS, 2006, p.141; ZANATTA, 2005, P.116).

Segundo Regina Maria Zanatta⁴⁸ (2005), Serrano ficou marcado por ser um educador católico que buscava conciliar os pressupostos doutrinários de seu catolicismo às premissas filosóficas do liberalismo, sendo importante para a consecução de um maior diálogo entre católicos e liberais. (p.105)

A principal obra do autor dedicada a tal fito conciliador fora *A Escola Nova*, publicada em 1932 pela editora *Schmidt*, no Rio de Janeiro.⁴⁹ Nela, buscando explicar didaticamente para discentes e docentes o que era o movimento da *Escola Nova*, Serrano o fazia tentando dar ares mais “serenos” (p.120) à mescla entre a educação liberal e o seu catolicismo. Neste sentido, Zanatta indica que: “nesta explicação era aparente o interesse de Serrano em caracterizar o ensino como uma forma harmônica

⁴⁸ Utilizaremos a pesquisa de Zanatta (2005) como principal fonte bibliográfica para tratar da obra *A Escola Nova* (1932), de Jonathas Serrano, por ser esta uma fonte documental de difícil acesso.

⁴⁹ Esta obra apresenta Jonathas Serrano como catedrático do Colégio Pedro II e ex-sub diretor da Instrução Pública e ex-diretor da Escola Normal do Distrito Federal. Dedicado às professoras primárias do Brasil, o livro apresenta 198 páginas divididas em quatro capítulos (*A educação e a Vida, A Escola Nova, A didática renovada e Erros e Exagerações da Escola Nova*). Além disso, há ainda uma conclusão e dois anexos (*A Escola Normal, centro de pesquisas pedagógicas e de irradiação educativa; e A educação pelo cinema*). Cada capítulo contém um total de 10 itens cada, perfazendo 40 no total. O autor não apresenta bibliografia ao final do texto, mas a indica ao longo do texto e em notas. São presentes citações a educadores consagrados como Durkheim, Dewey, Kilpatrick, Ferrière, Decroly, Montessori, Spencer, Binet, Claparède, Pestalozzi, Kerschensteiner, Foerster etc. (SILVA, 2015, p.116-117)

de regular a conduta dos discentes para uma vida social, também harmônica.” (ZANATTA, 2005, p.119)

Em outros termos, Serrano enxergava no ensino o meio para se conformar condutas, moralizá-lo. Fica evidente no excerto a que aludimos seu fito de controle social, plastificado por um teor funcionalista que era próprio de setores liberais. “Harmonia social” era um tema caro aos liberais funcionalistas e, Serrano o iria utilizar largamente em associação com os princípios do dogma católico.

Na introdução da obra, o educador carioca fez uma larga avaliação da *Reforma Fernando de Azevedo* no Distrito Federal entre 1927 e 1930, da qual também participara. A apreciação da obra do eminente reformador liberal é feita com a chancela de boa reforma, notadamente por ser um marco “revolucionário” no “meio pedagógico brasileiro”, “modelo” e “exemplo” para os demais estados, embora também existissem ressalvas a serem feitas. A avaliação de tal reforma por Serrano é emblemática para compreendermos os tons dos princípios pedagógicos do educador católico. (SILVA, 2015, p.117)

Isso porque, criticando os “interesses políticos” e “posições apaixonadas” que a *Reforma Azevedo* teria suscitado, Serrano em seguida a elogiava por transformar os estudantes em “elemento de progresso técnico nas oficinas e nas indústrias nacionais”, cuja generalização poderia fazer alcançar o “propósito de educar pelo trabalho, despertando energias latentes ou entorpecidas, estimulando e premiando o esforço, combatendo o pessimismo e a inércia preguiçosa – os grandes pecados do Brasil.” (SERRANO, 1929). Percebemos aqui a presença de certos pressupostos eugênicos, muito comuns à época e largamente assumidos nas proposições de educação moral dos intelectuais liberais.

Para além disso, na obra de 1932, ao mesmo tempo em que Serrano faz menção à conceitos e categorias liberais quanto à educação incorporados na *Reforma Fernando de Azevedo*, faz também críticas severas aos princípios nela presentes que também faziam parte do manifesto dos educadores, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, também de 1932. Suas principais críticas se dirigiam à intervenção do Estado na Educação e ao princípio de laicidade do Estado (ZANATTA, p.123,124)

Isso pode soar paradoxal, pois uma vez presumido que os liberais sempre atuarão no sentido de menor intervenção estatal na vida da sociedade de que fazem parte, constituiria um contrassenso propostas liberais que demandassem maior intervenção do estado, como postulado pelos renovadores. Tal ideia não chega a ser

precisa pelo fato de que, se do ponto de vista econômico os liberais costumam pugnar por menor intervencionismo estatal, incluso aí também a esfera das relações sociais; a defesa da subsunção da educação pública como dever primordial do Estado é uma realidade no pensamento de diversos liberais. Isso porque, para dar exequibilidade a uma economia pautada no desenvolvimento técnico-fabril e/ou comercial, é necessário a assimilação de maiores saberes por parte da população. Se em uma sociedade agrária, o domínio de poucas habilidades escolares já é o suficiente para a reprodutibilidade da vida social, em uma sociedade marcada pela urbanização e pela indústria isso já não consiste mais em uma verdade. Daí os largos investimentos de Estados liberais na nacionalização de uma educação pública capaz de conferir uma identidade nacional, notadamente lastreada pelos princípios ideológicos da burguesia. (ROMANELLI, 1984, p.60)

Se a defesa pelos liberais da intervenção estatal na educação soa como paradoxal, o protesto contra o ensino laico chega a soar como uma obviedade, ao menos para o período em questão. Embora após a década de 1930 muitos católicos tenham se aproximado de uma defesa da laicidade do Estado, os impulsos de reação que norteavam a ação da Igreja antes deste período não deixaram que àquela época tivessem vazão propostas educacionais efetivamente laicas por parte dos católicos.⁵⁰

Defendendo a Filosofia como fundamento da educação, ou aquilo que daria epistemologicamente a condição de se estabelecerem “fins” para a educação, Serrano faz a parti daí uma larga defesa da filosofia existencialista de cunho essencialista, defendendo certo “espiritualismo”, segundo o qual a formação do ser humano implicaria em uma formação para além da vida concreta, objetiva. (SERRANO, 1932, p. 8,9; 25) Tratava-se de uma reação às filosofias racionalistas que combatiam pressupostos cristãos de transcendentalidade da filosofia. (SEVERINO, 1986) Por este motivo, Serrano defendia a educação funcionalista de Claparède, posto que esta aceitava um *télos*, uma finalidade para a educação, que Serrano presumia ser metafísica e contemplativa. (ZANATTA, p. 128-129)

Vale destacar que os educadores liberais não eram contrários a haver finalidade na educação, pelo contrário, viam na educação um meio para adequar a sociedade aos novos tempos. Esta era, aliás, a sua finalidade, o desenvolvimento da civilização contemporânea, com seus valores e crenças. Ocorre que para o grupo

⁵⁰ Talvez o ponto de inflexão, décadas mais tarde, tenha sido a Teologia da Libertação.

católico, valores historicamente construídos e, portanto, relativos, não eram considerados valores. A asserção de que os fins últimos da educação era domínio da Igreja era no fundo a afirmação de que só fundamentado em um Deus absoluto e, logo, invariável, haveria solidez para a educação. Trata-se de uma apreensão binária acerca dos valores sociais, que não consegue compreender o avanço da humanidade pelas sínteses que esta consegue operar a partir de suas vivências díspares, ou mesmo contingências não passíveis de serem engendradas em uma narrativa racionalizada.

Assim, definindo a Pedagogia como a “Ciência da Educação”, Serrano caracteriza esta ciência como essencialmente experimental, posto que fundamentada nos desenvolvimentos recentes de uma psicologia também experimental” (ZANATTA, p.130-131). Colocando-se, então, contra o “tradicionalismo”, o educador carioca vai pensar a psicologia como meio de conciliar o “individual” e o “social” (p. 131), desenvolvendo a partir disso a objetividade da psicologia pelos testes psicométricos, conforme postulados por Binet (1857-1911). Disso resultaria que só um fundamento, rigorosamente científico e psicológico daria à Pedagogia a autoridade que lhe seria indispensável para conquistar a opinião e forçar a adesão às reformas desejáveis. (SERRANO, 1928, p.158) Ou seja, a educação deveria ser feita com base na observância de “condicionantes biológicas”.

Vale lembrar que, em 1927, Jonathas Serrano chegou a visitar o laboratório de psicologia da Liga Brasileira de Higiene Mental⁵¹, no Rio de Janeiro, para fins de conhecer o trabalho realizado no ramo. De tal ambiência, Serrano viria a conservar uma visão depreciativa em relação à certos “tipos” de alunos, ao que associaria certos princípios renovados para a época, à exemplo do uso do brinquedo e dos jogos como meio educativo, pensando o desenvolvimento moral dos discentes tendo por foco a criança, bem como a atenuação de “condicionantes” naturais. (ZANATTA, p.134-135) O que vemos, portanto, é a defesa de uma psicologia de tons eugenistas entremeada a outros constructos educacionais do período, entre os quais seriam imiscuídos os valores católicos.

⁵¹ A Liga Brasileira de Higiene Mental foi uma instituição médio-eugênica fundada no Rio de Janeiro em 1923 pelo psiquiatra Gustavo Riedel, cuja base de compreensão era de que condições climáticas e sociais poderiam determinar degeneração mental e loucura, “demandando” com isso ações de cunho sanitaria. A ideia era a de que fatores raciais, bem como a pobreza e a miséria, associados a certos tipos de comportamento, poderiam gerar indivíduos disfuncionais para o convívio social em um contexto urbano. Para mais ver (SEIXAS; MOTA; ZILBREMANN, 2009)

Zanatta (2005) defende que, imbuído do ecletismo filosófico de Édouard Claparède (1873-1940), Serrano também teria seu pensamento educacional balizado por certo ecletismo (p.136). Isso porque, a subsunção de premissas educacionais liberais teria se unido a críticas ao referido grupo, uma vez que “os limites impostos à curiosidade científica” deveriam ser balizados “pelo respeito à dignidade da pessoa humana.” Entendendo por limites a tal curiosidade, “exagerações de certos apologistas da *escola nova*” expressas ao “dizerem que a criança, só por si, com o mínimo de intervenção dos educadores (mínimo que deve tender pra zero) pode realizar a obra difícil de sua formação.” (SERRANO, 1932, p.101-102)

Tais críticas às metodologias ativas defendidas pelos liberais dão indícios de que a tão proclamada fusão do método renovado ao ideário católico não era tão exata assim. Criticar o princípio indutivo pelo qual a aprendizagem ocorre de dentro para fora correspondia a criticar as próprias bases da educação renovada conforme defendida pelas lideranças dentre os pioneiros. Apesar disso, Serrano era concorde ao menos em um ponto com um importante educador liberal, Lourenço Filho. O ponto em comum consiste na ideia de que uma liberdade “exagerada” não poderia ser tomada como a:

Aplicação prudente (...) em função do ambiente e de cada caso concreto, de uma disciplina fundada na alegria do trabalho comum, no interesse fecundo e estimulante, na compreensão ativa e na passividade humilhante e estéril do terror, ou na ambição egoísta e vaidosa das recompensas imediatas. (SERRANO, 1932, p. 104, 105)

Tais afirmações em muito se assemelham com as do renovador paulista, que afirmava existirem “sistemas extremistas”, cuja “noção de liberdade chegava às raias da licença”. (FILHO, 1930, p.217). Trata-se, tanto em um caso como em outro, da domesticação da liberdade, característica do liberalismo de ambos.

O não intervencionismo estatal e sacralização do ensino por parte de Jonathas Serrano seriam somados, ainda, a um terceiro fator segundo o qual, “exageremos a função de assistência [do Estado]: teremos o socialismo. Neguemo-la: é o individualismo.” (SERRANO, 1932, p. 106-115). Ou seja, o anticomunismo, ponto comum entre os educadores do grupo católico e também do liberal.

O medo do comunismo fora um fator preponderante na formação do grupo católico do período, fazendo-o ser crítico a diversos autores não diretamente comprometidos com a religião, mesmo que não fossem eles comunistas. É o que vemos quando Zanatta (2005) nos apresenta as críticas de Serrano a pensadores

como Dewey⁵² e Durkheim⁵³, ao passo em que simultaneamente impetra elogios a intelectuais religiosos como Friedrich Foerster⁵⁴ (1869-1966). (ZANATTA, 2005, p. 140-141) É significativo, por esta perspectiva, que o educador carioca cite a seguinte afirmação de Foerster, “A educação social mais eficiente não se encontra na adaptação à vida social, mas na tempera do caráter pessoal contra as paixões das maiorias, contra a tirania do egoísmo coletivo, contra a embriaguez das paixões nacionais.” (SERRANO, 1932, p. 119)

Valendo-se da crítica de Foerster ao regime nazifascista, Serrano ataca aqui o próprio funcionalismo liberal, se este significasse o alijamento dos pressupostos religiosos pela “embriaguez das paixões nacionais”. Em outros termos, criticava a deontologia-cívica dos liberais, pugnando por sua contemplatividade religiosa. Desse modo, a saída para tal problema seria a individualização do processo de moralização, pela qual os indivíduos que cedessem às “paixões das maiorias” seriam moralmente culpados de assumirem o “egoísmo coletivo” como visão de mundo.

A visão de mundo que deveria ser endossada pelos indivíduos era a da teleologia católica e, a defesa do ensino religioso, surge neste contexto como fator primordial para isso. (ZANATTA, 2005, p. 141). Sobre o estabelecimento do ensino religioso, assim Serrano se expressou:

As doutrinas que garantem a ordem, o respeito à lei, às autoridades constituídas e prescrevem a prática das mais altas virtudes, são o

⁵² John Dewey nasceu em Burlington (Vermont), em 1859. Filho de comerciante, graduou-se na Universidade de Vermont, continuando vinte anos depois seus estudos no Departamento de Filosofia da Universidade John Hopkins. Aí, sofreu a influência de George S. Morris, um idealista neo-hegeliano. Em Hopkins teve contato com Stanley Hall, dito fundador da psicologia da adolescência e com Charles Pierce, considerado fundador do pragmatismo metodológico. Ao obter o título de doutor, em 1884, com uma tese sobre a psicologia de Kant, Dewey acompanhou Morris à Universidade de Michigan, onde o sucedeu na direção do Departamento de Filosofia, em 1889. [Coleção Educadores, 2010]

⁵³ Nasceu a 15 de abril de 1858 em Epinal, Departamento de Voges, noroeste da França exatamente entre a Alsácia e a Lorena; De família de origem judia e de pai rabino, abandona a religião judaica. Em 1879 entra na École Normale Supérieure e sai em 1882 com o título de Agrégé de Philosophie. Em 1882 realiza concurso para docência em filosofia e é nomeado professor em Sens e Saint-Quentin. Em 1885 vai estudar ciências sociais em Paris e na Alemanha e é nomeado professor de pedagogia e ciência social na Faculdade de Letras da Universidade de Bordéus, sendo este um dos cursos fundadores da cadeira de sociologia nas universidades francesas. Em 1893 defende Tese de Doutorado sobre a divisão do trabalho na França, em 1896 funda L'année Sociologique, periódico orientador do pensamento e da pesquisa sociológica na França. (TEIXEIRA, WESTBROOK, 2010)

⁵⁴ Educador alemão. Filho do astrônomo Wilhem Foerster, realizou os estudos secundários no Gymnasium Friedrich Wilhem de sua cidade natal. Passou por diversas universidades alemãs: em 1889 estudou em Friburgo de Brisgovia filosofia y economia política, para ir mais tarde para a de Berlim onde cursou ética e ciências sociais. O doutorado em filosofia foi feito em 1893 graças a uma tese dedicada ao desenvolvimento da ética kantiana na obra Crítica da Razão Pura (2001). Um ano mais tarde já tinha licença necessária para lecionar na universidade. Em 1896 se habilitou para ensinar também em centros secundários de Zurich, Suíça. Disponível em: <<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/f/foerster.htm>>. Acesso em: 29/09/2020 às 17:37]

melhor penhor da estabilidade social (sic). Tal, entre as mais nobres e fecundas o catolicismo. Vinte séculos proclamam-lhe os benefícios. No Brasil, é um dos fatores de coesão nacional e da própria grandeza e integridade de seu território. (...) Sem base religiosa, as construções morais não resistem a um sopro mais forte. (SERRANO, 1932, p.119)

Alçando o cristianismo católico à condição de “penhor da estabilidade social”, Jonathas Serrano afirma ser a coesão nacional e a unidade territorial frutos da solidez advinda da moral cristã, que não fossem assim ruiam por qualquer “sopro mais forte”. Neste ponto, o autor vale-se das ações estruturantes da Igreja quanto ao reforço da ordem como argumento para uma “necessidade” do catolicismo como vetor de uma pretensa harmonia social. O que tal argumento não deixa a ver são as violências, violações e contradições produzidas por tal estrutura.

O caráter paradigmático que tal moral deveria assumir reflete-se, imediatamente, nas prescrições feitas por Jonathas Serrano aos educadores. Referindo-se a eles, assevera que “o mestre, na completa acepção do termo, há de possuir fino senso psicológico e, acima de tudo, alta e nobre envergadura moral”. (SERRANO, 1932, p.19) Por tais afirmações depreende-se que o educador carioca visava conformar todos os educadores, fossem eles católicos ou não, às prescrições morais católicas, uma vez que a caracterização da “envergadura moral” como “alta e nobre” só ocorreria se assim o fosse.

Isso fica mais claro na sequência, quando Serrano se refere aos educadores católicos, que segundo ele deveriam combater “os incrédulos, agnósticos ou fanáticos de outros credos filosóficos ou meramente científicos”, sempre buscando tal condição que permitisse aos católicos que os “excedessem em perícia técnica, ou espírito de iniciativa no campo experimental”. (SERRANO, 1932, p.27-29)

Serrano via, assim, a educação como uma “arte”, em que o educador seria um “artista” e a criança “sua obra”. (ZANATTA, p. 147-148) Concepção em certo sentido distante da Educação Ativa, serviu como base para, de maneira contundente, o educador católico desferir sua crítica final aos comunistas, pela via moral.

Nesse sentido, qualificando os comunistas de “perigosos utopistas”, as críticas morais a este grupo viriam especialmente na distinção entre “educação” e “instrução”. Educação, para Serrano, seria “o conjunto de todos os processos tendentes a formar o homem, na sua personalidade integral”. (SERRANO, 1932, p. 61) Já instrução partiria da compreensão de que “o indivíduo instruído receberia um arcabouço de

conhecimentos voltados para o cultivo do seu fazer, para sua defesa existencial”, conforme Zanatta descreve a partir do texto de Serrano.

A autora prossegue concluindo que, para o educador católico, “a educação, sem descuidar da instrução, alcançaria muito mais do que o aparato intelectual, permitindo ao indivíduo conhecer, refletir e agir de acordo com o significado da vida.” (ZANATTA, 2005, p. 149) Em última instância, trata-se da compreensão católica de que sob um ponto de vista imanente, não há formação, posto que não se atenta para o *ethos* transcendente do ser humano. Nesse sentido, a educação laica, fosse ela liberal ou comunista, seria sempre instrução, ao passo que educação mesma só seria possibilitada pela Igreja Católica. Deste modo, retomando Frans de Hovre (1884-1956), Serrano rematava afirmando que:

A educação era muito mais do que formar um profissional, um ser social, um ser sexual ou um cidadão, a sua finalidade era a de educar o homem de maneira que a ‘sua sociabilidade fosse subordinada à personalidade, esta à moralidade e esta última à religiosidade. (...) O aspecto enfatizado por Hovre, demonstrando a necessidade de uma educação que não fosse essencialmente individualista ou socialista, porque ambas desvirtuam o caminho do homem, era confirmado por Serrano com as seguintes palavras: ‘Nem deve preponderar exclusivamente nenhuma dessas duas grandes forças. Cabe à educação discipliná-las, e orientá-las. Se uma for olhada com prejuízo da outra, haverá erro de unilateralismo.’ (SERRANO Apud. ZANATTA, 2005, p.151, aspas do autor)

Em outros termos, a identidade coletiva deveria ser moldada pelo arquétipo antropológico de *homo religiosus*, este moralizado pela Igreja, tendo a religião como fim último da vida. Disso decorreria o “remédio” para o individualismo capitalista e para o socialismo dos comunistas. A rigor, o que ao longo de seus textos Serrano realiza é a sua própria defesa como ponto moderado, uma espécie de observador neutro, que não se compromete com os opostos ideológicos. Trata-se do argumento retórico de que o ponto médio, não alinhado a extremos, seja mais verdadeiro, posto que mais “racional”. Irrealizável, tal postura na verdade demonstra seu comprometimento com o conservadorismo moral, que é plastificado por certos tons de liberalismo quando conveniente, mas sempre anticomunista em essência. É uma forma de afirmar certa racionalidade conveniente, que sempre se coloca como ponto de moderação, mas que é incapaz de ser ponto de transformação, ainda que no caso de Serrano seja menos dogmática. A escrita de *A Escola Nova*, segundo Giovani José da Silva (2015), ainda que fosse uma tentativa de diferenciar a pedagogia católica da de liberais como

Lourenço Filho, era uma tentativa de não a identificar com certos setores mais radicais do catolicismo. (p.115-116) Talvez este dogmatismo diminuído, materializado sobretudo na associação à Fernando de Azevedo na reforma do Distrito Federal, tenha significado motivo para a matriz de educação moral de Jonathas Serrano ser relegada à um segundo plano dentro do grupo católico. Nesse sentido, veremos a seguir sob que pontos se erigiu a matriz que era considerada a mais adequada do ponto de vista do catolicismo.

2.4 Qual moral? A de Álvaro Negromonte?

No início da década de 1930 os escritos de Amoroso Lima indicavam a subsunção da matriz tomista àquele momento do pensamento educacional católico. Ao final da década de 1930 e, ainda durante longo tempo, a realidade não fora muito diferente. Mesmo Jonathas Serrano configurando uma via menos dogmática, não fora este o caminho preferencial daquele momento histórico. Tendo este quadro como contexto imediato, abordaremos nessa sessão a obra *A Pedagogia do Catecismo*⁵⁵, de Álvaro Negromonte, para a compreensão mais detida da matriz de educação moral católica predominante àquele contexto.

Segundo Evelyn Orlando (2008), *A Pedagogia do Catecismo* (1938) fora uma obra destinada às estudantes do Ensino Normal no Brasil, o que nos dá indícios de possuir intenção modelar desde sua produção. O próprio Pe. Negromonte assim se expressou sobre tais destinatárias,

Falo sempre em catequista, no feminino⁵⁶, não só porque poucos catequistas homens conheço, mas principalmente como uma homenagem às inúmeras operárias anônimas que, em todas as

⁵⁵ Tivemos acesso a edição de 1961, que embora seja a 9ª, conserva o texto da edição de 1938, conforme pode-se verificar pelos elementos para-textuais, bem como pelo próprio texto. Publicada pela primeira vez em 1938 pela Editora Vozes do Rio de Janeiro, a partir da terceira edição passou a ser publicado pela Livraria José Olympio Editora, em 1950. Esta era uma das maiores editoras brasileiras nas décadas de 40, 50 e 60 do século XX. A obra é organizada com um prefácio; acrescido de breves considerações do autor tecidas em “Duas Palavras”; para além disso é dividida em três partes, estas por sua vez subdivididas em diversas sessões, que descreveremos a seguir. Primeira Parte - Fins a Conseguir: Necessidade do catecismo, Finalidade do catecismo, Formação Moral, Formação Cristã, Formação no apostolado. Segunda parte - O catequista: Dever pastoral, Colégios Católicos, Catequistas leigos, Formação Intelectual, A vida interior, Preparação pedagógica, Preparando a lição. Terceira Parte - Meios a Empregar: Frequência das crianças, A atenção, A memória, Sessão de catecismo, O problema da disciplina, Prêmios, Castigos, Processos, O canto, A oração, A confissão, A eucaristia, Associações infantis, Como ensinar o dogma, Como ensinar a moral, Como ensinar a liturgia, Como ensinar a história sagrada, História da Igreja, Sexto Mandamento.

⁵⁶ Ao analisar a obra *A Pedagogia do Catecismo* salta aos olhos pelos adjetivos e substantivos utilizados a questão de gênero na obra do autor. Pensamos valer a pena estudos que possam ser feitos sobre a temática nos catecismos de Negromonte.

nossas paróquias e escolas, se consagram apostolicamente à formação religiosa das crianças. Deus queira que Ihes possa este livro prestar auxílio, contribuindo para a sua completa formação e o seu aperfeiçoamento, pois que catequistas à altura são a nossa maior necessidade, e a única solução ao problema do Catecismo. (NEGROMONTE, 1961, p.21)

Se o catecismo de Negromonte intencionava formar as professoras de catecismo, fossem elas das igrejas ou das escolas primárias, vale ressaltar que sua obra fora republicada diversas vezes ao longo das décadas seguintes⁵⁷. *A Pedagogia do Catecismo* gozou de boa recepção e circulação, sendo paradigmática, não somente para a constituição de um método para o ensino do catecismo, mas também como guia para a atividade docente em geral de parte significativa do professorado brasileiro (ORLANDO, 2008).

Conforme Giacomo Martina (2005), a constituição de um projeto de ensino catequético constitui, em si, um projeto civilizatório de larga presença na história da Igreja, assim:

Desde o aparecimento da escola moderna, os manuais de catecismos foram introduzidos nas escolas para fazer circular os ideais católicos, mas sobretudo por serem consoantes com o ideário de civilização que se consolidou a partir da sociedade de corte. (...) O movimento cultural do Iluminismo, e o culto à instrução e ao esclarecimento para formar o cidadão resultou em uma proposta de secularização que impôs, ao ensino religioso, uma nova missão: criar um elo de ligação [sic] entre a Igreja e o mundo civilizado, estabelecer uma relação entre razão e fé, entre tradição e o progresso. No bojo dessas iniciativas, a partir do século XVIII, “delineia-se uma nova pastoral que coloca a paróquia como centro do apostolado, procura afirmar a escola católica e utiliza a imprensa como apoio e sustento para a pregação”. Diante da proliferação de impressos de cunho educativo, como os vários tipos de textos literários que surgem no dezoito, a Igreja adota a estratégia de transformar o catecismo em disciplina escolar e assegurar a sua função formativa. A catequese e os catecismos, nos séculos XVII e XVIII, ocuparam os espaços escolares, fossem eles pertencentes à Igreja ou mesmo laicos, servindo, muitas vezes, como manuais de primeira leitura. (MARTINA, 2005, p.127, aspas do autor)

Sendo parte das novas dinâmicas civilizatórias, a elaboração de catecismos constituiu, portanto, um instrumento de normatização dos comportamentos cristãos civilizados. Tal padronização comportamental assumiu, ao longo da história da Igreja um sentido específico, pois:

A ideia de um texto único de catecismo, considerando que o ensino da religião esteve associado ao discurso civilizador, permite inferir que se

pretendia, através da religião e do impresso, moldar a cultura de uma nação como padrão civilizatório. (...) Do ponto de vista do poder simbólico, o livro de catecismo carregava em si códigos que representavam um modelo cultural, fosse pela fé, pelos valores, pelas normas de conduta que ditava. Os catecismos normatizavam a vida social e contribuíam para formação de uma sociedade civilizada cristã. Pensar em um texto único de catecismo, em uma esfera nacional, significa estabelecer um modelo cultural civilizado a ser seguido. Significa, ainda, em uma esfera mundial, estabelecer um padrão de civilização cristã a ser adotado pelos diferentes grupos culturais. (ORLANDO, 2008, p.3)

A preocupação com a homogeneização dos catecismos se fez no mesmo contexto de ampliação da escolarização, ambos fenômenos integrantes do processo civilizador em curso. Em tal contexto, se de um ponto de vista internacional pretendia-se criar uma civilização cristã homogênea, no contexto brasileiro, diversos intelectuais⁵⁸ pretenderam “inserir” o Brasil no “concerto das civilizações” pela conformação de um comportamento cristão no povo brasileiro.

De fato, fez-se forte coro pela ideia de um Brasil essencialmente católico, a partir do que seria a “observação” e “avaliação objetiva da realidade brasileira”, para citar as categorias empregadas por Stella Bresciani (1998). Em outros termos, a constatação de um Brasil católico seria o triunfo de certo empirismo sociológico, ao contrário das ilações produzidas pelo conhecimento bacharelesco (BRESCIANI, 1998). Ou seja, significaria que a “verdade empírica” sobre a sociedade brasileira seria sua religiosidade, expressa pelos valores do catolicismo, não a laicidade defendida por grupos sociais como liberais, positivistas e marxistas, por exemplo. Assim, os católicos demandavam um olhar “objetivo da realidade brasileira” para cercear o poder político de outras correntes ideológicas, ancorados na premissa de serem os brasileiros em sua maioria católicos, ainda que efetivamente a maioria o fosse de maneira apenas nominal.

Pleiteando, então, raízes míticas ou mesmo sobrenaturais para a ação da Igreja no Brasil, conforme observado na literatura de época⁵⁹, os católicos travaram a batalha pela influência de sua fé na ordem social especialmente no campo educacional. Assim, em um contexto em que a pedagogia moderna era bandeira de

⁵⁸ Alceu Amoroso Lima, Alfredo Baltazar da Silveira, Laura A. Lopes Braga, Francisco Campos, Fernando Magalhães, Jonathas Serrano, Pe. Guilherme Boing, entre outros.

⁵⁹ SERRANO, Jonathas. O Clero e a República. (SERRANO apud CARDOSO, 1981, p.79-88). Neste texto Jonathas Serrano afirma ser o clero brasileiro partidário do republicanismo desde priscas eras da história brasileira, estando sempre favorável ao ideal liberal e republicano, participando sempre de agitações sociais no país na defesa de tais valores e pugnando com ardor pela causa nacional.

setores marcadamente liberais da República, os católicos buscaram vincular-se à chamada pedagogia renovada⁶⁰ como meio de legitimação de suas posições na esfera pública. Junto a isso, apelavam à necessidade da doutrina cristã para a realização de uma educação moral mais efetiva para a população nacional, tema candente naquele momento. Nesse sentido, o texto de Negromonte constitui, de acordo com Orlando (2008), um esforço de conciliação entre as novas metodologias da chamada *Escola Nova* com a tradição católica:

O projeto catequético modernizador do padre Negromonte associa tradição e modernidade como elementos fundamentais para o sucesso da proposta. A tradição é a responsável por manter a raiz, os princípios que caracterizam a base do ensino religioso e, a modernidade, por adequá-los às necessidades da sociedade vigente. (ORLANDO, 2008, p. 185)

Percebendo-se, assim, o caráter paradigmático e civilizatório dos catecismos e, avaliando a intenção modelar do catecismo proposto por Pe. Álvaro Negromonte, podemos compreender seu empreendimento em conciliar conservadorismo e modernização. A bem da verdade, trata-se da intenção não somente de recobrar influência à igreja, mas também de conformar um povo situado no mundo *moderno-contemporâneo* sob as bases do cristianismo.

Tal conciliação, proposta por Negromonte em sua obra *A Pedagogia do Catecismo*, teve como objetivos, não apenas angariar legitimidade técnica perante os setores laicos da sociedade brasileira, mas arregimentar, dentro da Igreja, partidários de suas formulações quanto ao ensino da moral católica, modernizando a própria instituição. Trata-se de um jogo segundo o qual, o reconhecimento interno para Negromonte, significaria o reconhecimento externo para os valores cristãos defendidos, conforme fica implícito na passagem a seguir:

Já ninguém mais duvida da necessidade de aplicar ao ensino religioso os métodos modernos de ensino. Certo receio, justificado há 20 anos, não tem mais cabimento e, justiça seja feita, já não existe. Todos perceberam que precisamos ensinar modernamente a doutrina de Cristo. Se esses meios provaram bem nas demais matérias, por que não o fariam no primeiro de todos os ensinamentos? (...) Todas as boas avançadas dos homens devem ser postas a serviço da fé. Ora, é inegável que sobretudo nas coisas de educação o progresso humano se tem acentuado nos últimos tempos. Saibamos encaminhá-lo para Deus. (NEGROMONTE, 1961, p. 65-66)

⁶⁰ Para mais ver (LIBÂNEO, 2003).

Embora pareça que a necessidade de se empreender o ensino religioso desde uma metodologia moderna era ponto pacífico entre os católicos, a realidade era mais complexa do que se assemelha. Em primeiro lugar e como já mencionado, a bandeira dos métodos vinculados à pedagogia moderna era mote principalmente dos liberais, grupo contra o qual os católicos se opunham. Segundo, mesmo que concordassem quanto à necessidade de se desenvolver o ensino católico desde uma perspectiva moderna, não havia um manual católico de grande expressividade que fosse capaz de operar tal sintetização. Assim, o padre Negromonte tinha não apenas que formular um manual para auxiliar católicos e católicas em sua militância, mas garantir também, que a obra por ele feita, teria condições de se firmar como referência na temática, e não outras que porventura pudessem surgir.

Em relação ao argumento de que os métodos modernos de ensino diziam respeito a uma agenda liberal para a educação, diversos intelectuais católicos respondiam com um argumento contemporizador. Tratava-se de afirmar que suas propostas consistiam na articulação entre o método moderno de ensino e os objetivos e princípios da fé cristã, conferindo um sentido à atividade educativa. Para eles, os métodos modernos de ensino não contavam com uma filosofia pedagógica consistente, marcadamente por uma suposta ausência de lastro moral.⁶¹ Assim, de acordo com Negromonte:

Pensaram os idólatras do alfabeto que a escola corrigiria tudo. Cantou-lhes em prosa e verso a eficácia. “Abrir escolas é fechar cadeias”. “Há mais luz em vinte e cinco letras que nas estrelas do firmamento.” E assim por diante. Foi pior. Abriram-se escolas e foi preciso multiplicar cadeias. Onde a escola é sem Deus, o alfabeto é arma de Satanás para proliferação do crime. (...) Entre nós, apesar do grande número de analfabetos, não são eles que fornecem o maior número de criminosos. Consulto o Sumário Estatístico e Criminal do Estado de Minas e verifico que 68% dos criminosos são alfabetizados, 32% apenas são analfabetos. Esta proporção é espantosa. Ninguém tem mais dúvidas a respeito: a escola sem Catecismo falhou, é uma sementeira do mal. Vendo a decadência moral alastrar-se, apesar da multiplicação de escolas, os chamados educadores leigos pensaram em corrigir os males, mas ainda sem Deus, sem o catecismo. **Introduziram a moral cívica, para ver se se salvava a infância da ausência de patriotismo que devorava os adultos. Fizeram**

⁶¹ Tanto Negromonte, em *A Pedagogia do Catecismo* (1938), quanto Alceu Amoroso Lima, em *Debates Pedagógicos* (1931), fazem esta defesa, supondo que uma filosofia educacional não metafísica [e não católica, diga-se], não é filosofia. De maneira correlata, uma moral influenciada por uma filosofia laica de vida não seria moral, posto que a moral seria exclusividade da Igreja. Vemos tais premissas presentes implicitamente na escrita do Papa Pio XI, conforme pode ser observado em (PIO XI. 1931, p.10)

ensinar os deveres do cidadão, impostos pela lei e pela Pátria. Debalde. O dever exige mais do que o conhecimento: assenta sobre a formação moral que impera seu cumprimento. E a escola leiga não dá formação moral. Notando a desastrosa dissolução social, fruto do individualismo -cada um vivendo por si e para si, e abandonando os outros – forjaram a socialização, que deveria unir os homens, congregando esforços, unindo vontades, salvando a sociedade. Mas não viram que isso exige sacrifícios individuais – e sacrifícios que não se alcançam com noções intelectuais, mas com formação, motivação e treinamento moral. Saltava aos olhos a necessidade de sujeitar as paixões, domá-las, encaminhá-las para o bem, submetê-las ao dever. Começam então a falar em controle, fraquíssimo substituto da velha e basilar mortificação cristã, que o Mestre divino pôs como condição a quem quiser segui-lo: Se alguém quiser vir após mim, renuncie a si mesmo...” (NEGROMONTE, 1961, p. 26,27, aspas do autor, grifo meu)

Por tais asserções, o intelectual católico em questão evidencia, não somente sua descrença quanto à uma formação moral laica como fator garantidor da harmonia social, como questiona também os próprios fundamentos sob os quais se assentam tal proposição, aqui tomada em sua vertente liberal.

A rigor, Negromonte questionava a efetividade de uma moral histórica, defendendo a posição de que somente uma moral fundada em Deus e, portanto, a-histórica, poderia ser eficiente na educação moral do povo brasileiro⁶². Isso significava que somente a Igreja, portadora dos bens e capacidades sobrenaturais conferidas a ela por Deus, poderia fazer do Brasil aquilo que se esperava que ele fosse. Ele questionava, inclusive, certo sentido a-histórico conferido pelo liberalismo à sua proposta de formação moral, uma vez que criticava os ideais com os quais os liberais buscavam mistificar suas proposições socialmente construídas.

Atacava, então, a concepção da educação moral liberal, desde sua perspectiva mais imediata, prática, até o verniz “religioso”, que esta assumia para legitimar-se em uma sociedade marcadamente influenciada pela religião. As críticas aos “deveres cívicos” dão o tom do questionamento à moral cívico-deontológica, reforçando a ideia de que uma moral teleológica e contemplativa era necessária. Para o pensador católico, o controle proposto pelos liberais era ineficiente, dada sua não sacralidade. Para ele, “mortificação” era o conceito chave para se efetuar o controle sobre os comportamentos.

⁶² Para maior aprofundamento ver e (Durkheim, 2012)

A bem da verdade, tinha em comum com os liberais o objetivo de produzir na população a internalização de hábitos tidos como civilizados, mas julgava que somente a educação moral católica poderia ser realmente efetiva para tanto, uma vez que a “educação moral e cívica”, proposta pelos liberais, não seria dotada de poder sobrenatural para a consecução deste objetivo.⁶³ Dessa maneira, Negromonte questiona até mesmo as consequências de tal ensino de um ponto de vista político-social, indicando que:

Apesar de tudo isso, da cadeira de moral e cívica, dos esforços de socialização, do famigerado controle, a escola de catecismo continua a dar os seus frutos. A cadeira de civismo não impediu o sopro de antipatriotismo que culminou na negação da pátria com que nos ameaça o comunismo. O ensino da moral sem Deus não deteve a onda de imoralidade que invadiu a própria escola, onde as crianças já estão iniciadas nos vícios mais vergonhosos. O controle não evitou a maré montante dos crimes. As pobres crianças entregues ao álcool, ao fumo, ao deboche, resvalam para o furto e para o roubo, já isoladas, já organizadas em quadrilhas. Mas a escola sem o catecismo é contraproducente do ponto de vista mesmo da instrução. Sabem os professores, por uma dura experiência, o que são os escolares hoje em matéria de disciplina. Como se há de ensinar qualquer coisa, e como haverão eles de aprender, em semelhante ambiente, com essas disposições? A experiência está feita. (NEGROMONTE, 1961, p.27)

O que o autor propõe com tais afirmações diz respeito, em parte, a uma suposta inoperância do ponto de vista do controle social a partir das formulações liberais para a educação moral, porém, vai além disso. Diante do que já desenvolvemos até aqui, fica evidente que o questionamento de Negromonte se dirigia à impossibilidade de se efetivar um processo civilizatório no Brasil sem a atuação da Igreja, dando brechas ao fortalecimento da moralidade socialista.

Isso é bastante significativo, uma vez que o próprio processo civilizador, em sua vertente *moderno-contemporânea*, foi urdido juntamente às missões de catequização/evangelização do mundo ocidental. Desse modo, quando questiona se haveria condições da aprendizagem escolar, em um contexto de indisciplina, acaba por unir   crítica, em relação a incapacidade de autocontrole dos discentes, a afirmação de que, sem tal domínio sobre si não se adquire o repertório cultural construído em grande medida nas formulações ocidentais acerca do conhecimento.

⁶³ E, para Pio XI, a educação moral deveria ter primazia da Igreja, a despeito da vontade dos estados soberanos, conforme pode ser aprofundado em (PIO XI, 1929, p. 6)

O conteúdo que se aprende não estava dissociado da postura com a qual se devia aprender. Assim, ele propõe que:

Precisamos de formação moral. E esta é impossível sem formação religiosa. Moral sem Deus resolve-se em nossos caprichos, no triunfo fácil de nossas paixões. **Moral sem Deus é sinônimo de imoralidade.** Demos aos alunos a verdadeira formação moral pela sólida formação religiosa. Isto só é possível por meio do catecismo. Enquanto, não o fizermos, continuaremos a lamentar e – o que é pior – a semear e multiplicar os males, que atualmente nos afligem. (...) As professoras católicas que se consagram à formação cristã de seus alunos poderão dizer o que conseguem deles por meio do catecismo. Para quem quer elevação moral, o ideal da perfeição, não há meio educativo que valha, nem de longe, o catecismo. Quem vê na criança uma alma a salvar não dispensará nunca a educação cristã que o Catecismo proporciona – e só ele é capaz de dar. (NEGROMONTE, p. 28 e 29, grifo meu)

Conforme destacado por Orlando (2007), e de acordo com as ideias de Negromonte (1938), a educação moral, orientada pelos preceitos cristãos, seria o elemento central para afastar os males da sociedade. E é justamente com este mote que ele buscou conferir ao seu catecismo um caráter paradigmático, qual seja, ensinar o catecismo significava ensinar a moral cristã. O ensino de uma moral que não fosse cristã poderia ser tomado, em seus termos, como ensino imoral, coisa de comunista. Portanto, educação moral deveria ser sinônimo de ensino do catecismo. Embora entendesse ser necessária uma nova metodologia para angariar reconhecimento a este ensino, o que se ambicionava era a difusão da mensagem de seu credo religioso.

É necessário salientar que os “males” a que se referia o Pe. Negromonte podem ser entendidos como “o comunismo que nos ameaça”, conforme exposto anteriormente, bem como outras ideologias de ontologia⁶⁴ não transcendente como as de liberais e positivistas, por exemplo.⁶⁵ Não podemos nos esquecer, é claro, das outras confissões religiosas presentes no Brasil, como as diversas denominações protestantes, as religiões de matriz africana e o kardecismo. Todos eram vistos como inimigos também, mesmo que partidários de uma ontologia transcendente. Assim, para além do que discutimos a esse respeito na sessão sobre Alceu Amoroso Lima, Negromonte faz as seguintes afirmações:

⁶⁴ PIO XI criticou largamente tais premissas ontológicas na encíclica *Divini Illius Magistri*, Para maior aprofundamento ver (PIO XI. 1929, p.2)

⁶⁵ Sobre o anticomunismo de Negromonte é oportuno mencionar que se fundamentava largamente nos dizeres de Pio XI em *Quadragesimo Anno* (1931). Para maior aprofundamento ver (PIO XI. 1931, p.29-30)

A formação cristã - Afinal, tudo isto são meios. O verdadeiro fim é o cristão perfeito. Fazer que, ao sair do colégio para a vida, o rapaz ou a mocinha esteja penetrado da doutrina da Igreja, para pensar como a Igreja pensa, sentir o que ela sente, querer o que ela quer, agir como ela manda. Imbuir a inteligência da verdade cristã e embeber o coração dos sentimentos de Cristo, de modo que, afastando-se disso, o espírito se veja deslocado, sinta-se fora do seu ambiente, é especial dever dos Religiosos, conforme lembra a S. Congregação dos Religiosos, no documento de 25 de novembro de 1929. Esta formação cristã, que o Catecismo visa, deve ter o seu máximo, ou seu apogeu no colégio católico. O contato mais íntimo e mais longo facilita a tarefa. **Como saem os católicos que têm a desgraça de cair nos colégios protestantes?** Levam no espírito o germe da heresia, lançado talvez para toda a vida. Como sairiam os nossos alunos de um internato de cinco anos num **instituto comunista?** Decerto, inimigos terríveis da Igreja, cheios de zelo pela sua destruição. (...) O amor à Igreja deve ser a preocupação dos educadores católicos, como o seu ódio é a dos seus inimigos. Filhos obedientes e dedicados, que tenham com ela “um só coração e uma só alma”, prontos a acolher-lhe os ensinamentos, dispostos a promover a sua grandeza – eis o que a Igreja espera dos jovens educados pelas Congregações geradas no seu fecundo seio materno. Os tempos são de luta. A conquista das almas se joga como que no campo de batalha. Desprezar as almas é dar de ombros a Cristo. Cada aluno de colégio católico deve sair armado miliciano da Ação Católica. (NEGROMONTE, 1961, p. 71-72, aspas do autor, grifo meu)

Pelo excerto percebemos como a consciência de Deus não tutelada pelos ditames da Igreja Católica era visto no mínimo, como herética, errônea, sem fundamentação. O que a passagem nos evidencia também é que a educação moral católica nos termos de Negromonte significava também a educação pela heteronomia⁶⁶, de modo que a consciência dos indivíduos educados nos moldes do catolicismo fosse aquela ditada pela Igreja romana, com o apagamento de outras possibilidades de orientação comportamental. Acerca da referência aos colégios católicos, fica a observação de que eles constituíam o modelo de educação católica no período, conforme observamos:

Fruto da fecundidade maternal da Igreja, os colégios católicos estão entregues, no Brasil, quase todos, a Congregações Religiosas ensinantes. Há, por toda parte, em nossa pátria, uma grande predileção do povo pelos colégios de padres e irmãs, o que indica o quanto a nossa gente prefere uma educação católica para os filhos. Não cabe aqui examinar se os alunos de nossos colégios corresponderam sempre ao ideal desejado. Também não vamos agora apurar a quem cabe a culpa de tão grande falta. A questão é espinhosa e complexa, e nos levaria fora do nosso objetivo. Mas, ao menos adquiriram um sólido conhecimento religioso, noções claras e

⁶⁶ Aqui abordo conceito de heteronomia conforme Kant em *Crítica da Razão Pura* (2001).

inconfundíveis das grandes verdades católicas, um núcleo de ideias capaz de servir de termo de comparação com o que fossem lendo e ouvindo na vida? Mesmo que muitos se afastassem da prática, não lhes ficou o senso cristão, que faz pensar e sentir, quando a vontade os afasta de querer e agir cristãmente? Também não, no geral dos casos. O erro era grande, e os colégios católicos se aperceberam dele e estão, hoje em dia, mercê de Deus, se preocupando de corrigi-lo. Há um perfeito renascimento do ensino religioso em nossos colégios. Verificando o fato com sumo prazer, deixo neste capítulo suas ideias que talvez possam ser aproveitadas. (NEGROMONTE, 1961, p.63-64)

Pelo exposto podemos questionar a eficácia do ensino moral católico, no sentido do controle social, uma vez que os alunos não correspondiam comportamentalmente ao “ideal desejado”. Nesse contexto, Negromonte aqui vai apontar para o “ressurgimento” do ensino religioso nestes colégios como meio de sanar tal problema, indicando que o que se pretendia fazer nos colégios católicos era paradigmático para o ensino público:

É algo ilusório esperar no catecismo paroquial a maioria, já não digo a totalidade, das crianças da paróquia. Nas escolas, porém, é bem mais fácil. O ensino religioso nas escolas é, por isso mesmo, muito mais proveitoso. A Pastoral Coletiva, que, praticada, nos teria salvado, volta-se, carinhosamente, para este problema. Manda, antes de tudo, promover o aperfeiçoamento das escolas primárias, e visitá-las com frequência, tomando, quanto possível, o trabalho de ensinar nelas o Catecismo. Deseja ver as escolas primárias entregues às Congregações Religiosas de ambos os sexos, aconselhando – já então! - a " adotar os métodos modernos mais aperfeiçoados". Enquanto isto não for possível, quer a Pastoral que os párocos procurem ver as escolas; naquelas regidas por mestres de sentimentos religiosos, e estimulem os professores na sua tarefa de cooperadores da Igreja na salvação das almas. Lembra que o pároco não se contente com o Catecismo e a escola paroquial, mas pugne com ardor por este ensino nas escolas públicas. Como isto se obtém mais com bondade que com imposições, recomenda boas relações com os professores, para alcançar ao menos o direito de ministrar o ensino para si ou por outros sacerdotes. Quer ainda que os párocos envidem todos os esforços para que os próprios professores deem o Catecismo aos seus alunos, sem, contudo, esquecer-se de assistir-lhes às aulas, de quando em quando, interrogando as crianças e revendo, com prudência, os cadernos de preparação de lição. (NEGROMONTE, 1961, p. 62-63, aspas do autor)

Com tais colocações, Negromonte deixa claro que o projeto catequético/evangelizador da Igreja deveria se dar não apenas na esfera do privado, mas também do público. O padre ambicionava, com isso, evidenciar a publicidade da fé católica, capilarizando o ensino de seus valores através das instituições públicas destinadas à escolarização. Ao fim e ao cabo, trata-se de uma forma de demarcar

posição frente aos grupos de militância laica no Brasil, em especial os liberais (ORLANDO, 2008). Indo além, era uma tentativa não só de frear o avanço da laicização do Estado, mas em termos práticos, de revertê-la. O objetivo era catolicizar inclusive o Estado, o que fica patente pela proposta de entregar a disciplina de ensino religioso às congregações católicas⁶⁷. Entregar as escolas por inteiro a elas não seria um passo tão distante quanto se pensa.⁶⁸

Neste sentido, devemos lembrar, junto com Vázquez (1997), que a religião é uma forma de comportamento assim como a moral o é, e que, por vezes, ela fundamenta-se na moral como meio de controle dos grupos sociais. O cristianismo, especificamente, pretende-se uma religião moral, seja pelas suas prescrições comportamentais, seja pela sua fundamentação na ideia de um Deus bom e legislador. Portanto, para realizar a articulação entre sua proposta catequética e o fito de moralizar a sociedade, Negromonte enxergava como único caminho, a participação ativa de professoras que pudessem dar efetividade social ao esforço teórico por ele empreendido. Para uma missão tão estratégica para a Igreja, portanto, era necessário contar com missionárias mais preparadas. Dessa forma, o padre defendia que:

À catequista professora, com o ensino religioso nas escolas, se abriu uma enorme facilidade. As crianças vão mais ao grupo escolar que ao catecismo paroquial: e a questão da frequência fica vencida. As aulas têm mais sequência e os programas podem ser executados. As circunstâncias são mais pedagógicas e o proveito pode ser maior. (...) Tudo considerado, a professora católica sinta-se na obrigação de ensinar o catecismo na sua classe. O ensino que é facultativo na lei⁶⁹, é obrigatório, na consciência. Para os alunos é um direito, para ela é um dever (...) ela há de ser sempre, não apenas professora e católica, mas sim professora católica. (...) **Para a professora católica o principal é a formação cristã, para a salvação da alma** (...) na compreensão do dever de católica, ela é catequista de sua classe, e é isto acima de tudo. (NEGROMONTE, 1961, p. 78, grifo meu)

O referido padre deixa evidente, em tal excerto, a postura que uma normalista deveria ter em sala de aula ministrando não apenas as aulas de religião, mas qualquer disciplina. Ela deveria assumir a postura de catequista de seus alunos, de modo a dar

⁶⁷ Conforme fora discutido sobretudo no período de redemocratização pós Estado-Novo. Para maior aprofundamento ver (CUNHA, 2014)

⁶⁸ A recatolicização do Estado significava, em outros termos, a privatização do direito público, conforme proposto inclusive por Pio XI, pode ser aprofundado em (PIO XI, 1929, p.9)

⁶⁹ Oferta facultativa à certas condicionantes entre 1931 e 1934; bem como de 1937 à 1945, durante o *Estado Novo*. Fora obrigatório de 1934 à 1937 e a partir de 1946.

efetividade ao projeto civilizatório católico no Brasil, mesmo que fosse professora da iniciativa pública.

Tendo em vista a intenção de catolicizar o Estado, Negromonte contava não somente com as normalistas, mas também com os sacerdotes, cuja presença nas escolas era incentivada, conforme vimos na menção à *Pastoral Coletiva* de 1916 de Dom Leme.⁷⁰ A ressonância e destinação eclesial do catecismo de Negromonte fica evidente inclusive pelos elementos para-textuais de sua obra. O papa Pio XII, havia feito recomendação da obra, na edição de 1938, ainda como Eugenio Pacelli (1876-1958). (NEGROMONTE. 1961, p.9) Prefaciada por Dom Antônio dos Santos Cabral (1884-1967) em 1938, então arcebispo de Belo Horizonte, este afirmava que o livro foi produzido em “hora oportuna”, por um padre de “apostolado sacerdotal vigoroso”. A obra seria para o país “o mais aprimorado instrumento para sua ambicionada restauração cristã”. (NEGROMONTE. 1961, p.15) Em trecho de *A Pedagogia do Catecismo*, Negromonte explicita a intenção de que sua obra fosse paradigmática também para os sacerdotes, como vemos:

Não seria digno de múnus paroquial quem deixasse extinguir-se nos fiéis a lâmpada salvadora da fé, ou perecerem as flores dos costumes evangélicos. Ora, isto acontece onde se abandonou ou negligenciou o Catecismo. É ainda Pio X quem fala: " Inferimos com razão que a fé enfraqueceu em nossos dias a ponto de entre nós estar quase morta, porque o dever de transmitir as verdades do catolicismo ou é cumprido com muita negligência ou é omitido por completo" (loc. cit.). Para o cumprimento desse gravíssimo e fundamental dever, manda a Acerbo nimis repetida na *Pastoral Coletiva*, que os párocos façam uma hora de Catecismo aos meninos. Ao Catecismo paroquial infantil se há de dar, portanto, a máxima importância. Ora, o pároco é a alma de todos os movimentos paroquiais. Compreendemos que o vigário não poderá fazer por si todo o Catecismo; que, muitas vezes, ele não poderá estar presente; que nos vários subcentros ele apareça mais raramente. Mas todos lhe sentirão o interesse pela obra, o entusiasmo, a preocupação. Quando ele está, as suas aulas devem servir de modelo às catequistas. Preparação necessária - Para isto requer-se um conjunto de circunstâncias. Não basta a teologia para uma aula de Catecismo. Nem sempre os sacerdotes são os melhores catequistas. Nós nos acostumamos a falar aos adultos e, às vezes, não sabemos falar às crianças, cujo vocabulário, cuja compreensão exigem especiais cuidados. Aqui, mais do que para os sermões, a preparação é necessária. É mais fácil improvisar um panegírico do que uma aula de Catecismo. Recorro, mais uma vez, à autoridade sem-par de Pio X: " Seja qual for a facilidade de pensamento e de elocução de que seja

⁷⁰ Valeria a consecução de um estudo sobre a presença do clero nas aulas de ensino religioso das escolas públicas. Minha curta experiência docente, aliada às trocas com professores mais experientes, fazem suspeitar que a presença de sacerdotes nas aulas de ensino religioso na educação pública é de longa duração.

naturalmente dotado, por melhor que se fale, convém saber que nunca se falará às crianças e ao povo sobre a doutrina cristã, de modo a produzir frutos para as almas, senão depois de bem preparado e exercitado por uma séria meditação" (loc. cit.). E o Santo Padre frisa o engano, em que muitos laboram, de pensar que a ignorância e a inferioridade intelectual do povo e das crianças dispensam a preparação. Pelo contrário. Exigem-na ainda maior. Temos o conhecimento da doutrina, mas precisamos da linguagem infantil, dos processos pedagógicos, da prática didática, com que se garante o êxito das aulas. Para isto a preparação cuidadosa se torna ainda mais necessária. (NEGROMONTE, 1961, p.57- 59, aspas do autor)

Por esta passagem compreendemos que, se o argumento de Negromonte, nos confrontos junto aos liberais era de que formação moral sólida só se alcançaria pela conformação do dogma católico na juventude, para os sacerdotes, indicava que sua habilidade no trato das metodologias educacionais renovadas seria o ponto a conferir autoridade sobre eles, imprimindo caráter modelar para sua obra. Trata-se, também, da defesa de uma pedagogia moderna e o devido preparo através dela para o ensino a um povo "ignorante", dotado de "inferioridade intelectual", nas palavras do padre. Sendo possível pensar tais afirmações como expressões de um elitismo hierarquizador não incomum no período, é possível indagar quais eram os pressupostos educacionais que presidiam as "pedagogias" de tais sacerdotes. A despeito de quais fossem as motivações, vale a constatação que o reconhecimento da necessidade de modernização do catecismo existia por parte dos clérigos.

Se é difícil mensurar o impacto da pregação de Negromonte entre os sacerdotes católicos, o que demandaria outra pesquisa, podemos dizer que teve largo alcance entre as normalistas, conforme apontado por Orlando (2008)⁷¹. Com uma voz autorizada, Negromonte ditava inclusive os caminhos que as estudantes dos cursos normais deveriam trilhar para completar sua formação, bem como exercer sua profissão, assim:

Os estudos que a normalista faz da psicologia infantil e que devem ser continuados sempre, preparando-a para o magistério em geral, abrem-lhe caminho largo à catequese profícua. Mas não bastam. Requer-se uma adaptação ao terreno religioso. Lastimamos que o ensino e treinamento da moral sejam tão mal feitos entre nós. (NEGROMONTE, 1961, p. 108)

⁷¹ A autora recobra por meio de pesquisa arquivística e documental as redes de sociabilidades de Negromonte, bem como a circularidade de seus impressos nos diversos empreendimentos editoriais e institucionais que o sacerdote palmilhou (ORLANDO, 2008).

Sob tais alegações Negromonte defendia que, parte relevante das funções de uma professora era o “treinamento moral”, tarefa segundo a qual concorreriam seus esforços em torno da disciplina. Destarte, a disciplinarização dos discentes teria contornos específicos, quais sejam:

Podemos defini-la como a arte de ensinar a criança a governar-se por si, quando estiver livre de tutela. Há de ser, portanto, uma atitude interior, de feição sobretudo espiritual. Educação da vontade, para o cumprimento do dever. Treinamento da liberdade, para o seu bom uso. Escola da virtude, para a salvação da alma. (NEGROMONTE, 1961, p. 139)

Tais formulações dão um tom específico sobre o conceito de moral adotado por Negromonte em sua proposta de ensino. A caracterização da disciplinarização discente como meio de se educar a vontade, ensinar a virtude e, com isso, angariar a salvação da alma, assemelha-se em larga monta com as proposições teleológicas de Aristóteles. Assim, podemos associar “educação da vontade” e “treinamento da liberdade” com a busca pelo equilíbrio, ou “justo meio”, condições alcançáveis somente pelo exercício da virtude e garantidoras da *eudaimonia*.⁷² Esta, no pensamento de Negromonte, entendida como “salvação da alma” e mobilizada em sentido similar ao do estagirita, a saber, contemplativo. (VÁZQUEZ, 1997)

Em tal contexto, vemos que a constituição de uma lógica teleológica para a filosofia moral católica no Brasil era uma realidade em alguns de seus mais importantes intelectuais. Não só Pe. Álvaro Negromonte, responsável por formatar o ensino moral católico para as normalistas brasileiras, mas também Alceu Amoroso Lima, intelectual leigo central para a empresa político-intelectual da *Restauração*, pactuou com essa perspectiva. Tal como em Lima, a menção aos “deveres” era adaptada à função “salvífica”, constituindo, portanto, um *télos*, não uma deontologia.

Em linhas gerais, tais ideias, quanto à finalidade do ensino moral, estiveram presentes também na produção de Negromonte, tanto desde uma perspectiva religiosa, quanto política. Sobre estas o padre sintetiza:

⁷² Ou “Felicidade”, conforme a definiu Aristóteles. O estagirita assim definia *eudaimonia*: “Ora, esse é o conceito que preeminentemente fazemos da felicidade. É ela procurada sempre por si mesma e nunca com vistas em outra coisa, ao passo que à honra, ao prazer, à razão e a todas as virtudes nós de fato escolhemos por si mesmos (pois, ainda que nada resultasse daí, continuaríamos a escolher cada um deles); mas também os escolhemos no interesse da felicidade, pensando que a posse deles nos tornará felizes. A felicidade, todavia, ninguém a escolhe tendo em vista algum destes, nem, em geral, qualquer coisa que não seja ela própria”. (ARISTÓTELES, 2003, p.10)

A professora católica, que não é apenas uma “profissional”, que ensina para viver, mas tem sua consciência educadora, pensa na alma do seu aluno. Que vai ser desta criança, destas quarenta crianças? Não basta que aprendam. A instrução que é, sem a educação moral? Que vai a professora católica fazer destas quarenta crianças? Bons patriotas, homens de bem, cumpridores do dever, cidadãos prestantes, dizem por aí. Coisas vagas e superficiais. Ela, a professora católica, sabe tudo em uma palavra: cristãos. Eis aí tudo. Todo seu esforço de educadora católica se encaminha para isto. Somente assim lhe repousará tranquila a consciência, porque somente assim cumpriu o dever. Pode ser que não consiga quarenta cristãos perfeitos. Mas a semente boa que sua mão lançou há de frutificar. E se não vir os frutos aqui na Terra, eles estarão reservados no céu. (NEGROMONTE, 1961, p. 30, aspas do autor)

Os frutos divinos acima mencionados indicam para a finalidade contemplativa do ensino moral católico, ou de outra forma, um tipo de *eudaimonia cristã*. Mas há mais a ser discutido no trecho que acabamos de citar. O questionamento acerca da finalidade da ação de uma professora em sala de aula nos permite avaliar aspectos profundos no âmbito dos usos políticos para uma educação moral católica.

Enumerar como vagos e superficiais os objetivos de formar “bons patriotas”, “homens de bem”, “cumpridores do dever” e “cidadãos prestantes” é, no texto, uma forma irônica de questionar a “Educação Moral e Cívica”, defendida por grupos laicizantes. É uma forma, em especial, de se questionar a educação moral desde uma perspectiva liberal. Trata-se não somente de definir tal tipo de ensino da moral como insuficiente, mas também de indicar para uma completude do ensino moral desde uma perspectiva católica. Não à toa, católicos como Everardo Backheuser⁷³ (1879-1951), entre outros, uniram-se aos clamores da Pedagogia Renovada por uma “educação integral”, conferindo a esta um sentido diverso do produzido pelos setores renovados laicos”.⁷⁴

⁷³ Everardo Adolpho Backheuser, ou simplesmente Everardo Backheuser, (Niterói, 23 de maio de 1879 - Niterói, 1º de janeiro de 1951) foi um engenheiro, geólogo, geógrafo, escritor, deputado estadual e pedagogo brasileiro que se notabilizou por sua atuação intelectual na reforma urbana realizada na cidade do Rio de Janeiro, então capital federal, durante o governo de Rodrigues Alves, como Presidente da República, sendo Pereira Passos, o prefeito da cidade. Foi jornalista do importante periódico carioca O Paiz (sob a chancela do jornalista Alcindo Guanabara) e engenheiro da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, além de professor na cátedra de geopolítica da então Escola Politécnica do Rio de Janeiro - hoje Escola Politécnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi também membro-fundador e 1º secretário da Sociedade Brasileira de Ciências - atual Academia Brasileira de Ciências. Fonte: BACKHEUSER, Everardo A. Minha Terra e Minha Vida: Niterói há um século. 2. ed. Niterói: Niterói Livros, 1994; SANTOS, Sydney M. G. dos. A cultura opulenta de Everardo Backheuser: os conceitos e as leis básicas de geopolítica. Rio de Janeiro: Carioca Engenharia. 1989.

⁷⁴ ROSA, M. 2017. Escolanovismo Católico Backheusiano: apropriações e representações da Escola Nova tecidas em Manuais Pedagógicos (1930-1940). Florianópolis, SC. Tese de doutorado. Universidade do Estado de Santa Catarina, 257 p.

Defender uma educação integral, para os católicos, implicava não apenas entender que a formação de um indivíduo só era completa se dotada de aprendizagem acerca da transcendência. Tal argumento, boa parte das vezes, soa mais como justificativa teórica do que experiência pedagógica elaborada sob bases científicas. Educação Integral podia significar, sob outra perspectiva, civilizar integralmente. Se o processo civilizatório, escolarizador e catequizador são processos entrelaçados, talvez a afirmação de que “Ela, a professora católica, sabe tudo em uma palavra: cristãos. Eis aí tudo”, resume o ideal pedagógico máximo do ensino moral cristão. Formar uma civilização cristã no Brasil. Nessa linha, de acordo com Orlando:

A voz do intelectual Monsenhor Álvaro Negromonte, que se dedicou a elaborar uma série de mecanismos para a concretização do ideal católico durante toda a sua carreira religiosa, associou a educação à formação integral do homem civilizado, deixando claro a posição do catolicismo face às novas demandas do mercado escolar e a necessidade de recristianizar a nação, tendo em vista o fortalecimento de uma país eminentemente cristão. (ORLANDO, 2008, p. 49)

Para lograr êxito na missão de formar integralmente o homem civilizado, Negromonte chegou a elaborar o que seria um “método integral” de catequese, aqui subsumida como ensino moral. A rigor, *A Pedagogia do Catecismo* significou a proposição formal deste método, de modo que:

As propostas escola-novistas foram apropriadas não só pelos profissionais da educação, mas também pelos intelectuais católicos no interior da Igreja nas aulas de catecismo, e se alastraram para as escolas através da publicação de uma coleção didática de catecismos⁷⁵, que circulou em todo o Brasil, difundindo os ideais católicos através do método ativo e integral produzido pelo padre Negromonte. (ORLANDO, 2008, p. 18)

⁷⁵ A Coleção de Catecismos do futuro Monsenhor Negromonte constitui, segundo Orlando (2008) um projeto que se insere na estratégia de difusão do pensamento católico que encontrou em Minas Gerais, um cenário propício à articulação política. Negromonte escreveu em jornais, fundou periódicos catequéticos, pregou em emissoras de rádio, criou grupos de estudo em Belo Horizonte, fez parte de associações e fundou o Instituto Católico de Cultura. Simultaneamente, publicou uma série de catecismos escolares, organizados, após um tempo, no formato de uma coleção. Dos vários impressos que produziu, enfocamos aqui um em especial, os catecismos. Segundo nota da editora José Olympio, a Coleção Monsenhor Álvaro Negromonte é composta, ao todo, por 14 volumes: 11 títulos destinados aos discentes das escolas, abarcando da primeira série primária até o curso normal, bem como três volumes intitulados Guia da Catequista. O primeiro desses guias trata da orientação sobre o ensino de catecismo do primeiro e segundo ano primário; o segundo refere-se ao terceiro ano primário; e, o terceiro guia direcionava o 4º ano primário. Segundo Orlando, essa coleção foi publicada por quatro editoras: Vozes, Agir, Rumo e José Olympio. (ORLANDO, 2008, p. 13) Esta coleção, segundo indica a literatura, conservava os princípios educativos de Negromonte expostos em suas pedagogias do catecismo.

Em outras palavras, Negromonte pôde dar efetividade a seu intento de unir catolicismo e civilização, notadamente pelo enlace entre fé e razão científica. Para tal, elaborou um manual de catecismo que se tornou paradigmático, sendo distribuído em escolas de todo o país e adaptado para os estudantes na coleção catequética que criou. Assim, fica a interrogação, como se daria este método?

Partindo da exposição do conceito de “pecado original” e “inclinação para o mal” como “paixões”, Negromonte afirma que “combater as paixões desordenadas para poder seguir os mandamentos de Deus” seria “a meta da aprendizagem da moral”. (NEGROMONTE, 1938, p.213)

Em sequência, a tais afirmações oriundas da tradição cristã, Negromonte acrescenta que:

Não basta evitar o pecado: é preciso praticar a virtude. Não é bom quem evita o mal, mas quem pratica o bem. A ausência do bem já é um mal. (...) A educação cristã deve dar uma clara noção do pecado. Mas deve acautelar-se de exagerar e do erro de dar a entender que na vida cristã, não cair é tudo (...) deve-se ensinar mais a praticar a virtude que a fugir do pecado, mesmo porque o mais contém o menos. (NEGROMONTE, 1961, p. 213 e 214)

Com isso Negromonte evidencia a aplicação das noções aristotélicas de exercício “virtuoso” como fiadoras de uma felicidade transcendental⁷⁶, bem como de busca do “equilíbrio” como combate ao pecado⁷⁷. Tal elaboração teórica pode ser entendida como uma construção *antigo-medieval*, dada a associação entre doutrina cristã e filosofia grega. Todavia, encontra lugar em nossa sociedade mediante a articulação com um método de pertença *moderno-contemporânea* e expresso na asserção de que “o ensino moral vale pela prática muito mais que pelas noções. A criança deve fazer o que aprende. Ainda melhor será que aprenda, fazendo. (NEGROMONTE, 1961, p.214).”

⁷⁶ Aristóteles de referia a relação entre felicidade e virtude nos seguintes termos: “Dissemos, pois, que ela não é uma disposição; porque, se o fosse, poderia pertencer a quem passasse a vida inteira dormindo e vivesse como um vegetal, ou, também, a quem sofresse os maiores infortúnios. Se estas consequências são inaceitáveis e devemos antes classificar a felicidade como uma atividade, como dissemos atrás, e se algumas atividades são necessárias e desejáveis com vistas em outra coisa, enquanto outras o são em si mesmas, é evidente que a felicidade deve ser incluída entre as desejáveis em si mesmas, e não entre as que o são com vistas em algo mais. Porque à felicidade nada falta: ela é autossuficiente. Ora, são desejáveis em si mesmas aquelas atividades em que nada mais se procura além da própria atividade. E pensa-se que as ações virtuosas são desta natureza, porquanto praticar atos nobres e bons é algo desejável em si mesmo.” (ARISTÓTELES. 2003, p.188)

⁷⁷ Assim Aristóteles se referia a questão: “Está, pois, suficientemente esclarecido que a virtude moral é um meio-termo, e em que sentido devemos entender esta expressão; e que é um meio-termo entre dois vícios, um dos quais envolve excesso e o outro deficiência, e isso porque a sua natureza é visar à mediania nas paixões e nos atos.”. (ARISTÓTELES, 2003, p.34)

Como sabemos, aprender fazendo⁷⁸ é um princípio metodológico construído pela chamada Pedagogia Moderna, no entanto, figurava como ferramenta central na proposta de ensino moral do Pe. Negromonte. A vinculação entre tradição e modernidade, neste sentido, revela a plasticidade da Igreja para se adequar aos novos tempos, mas não deixa dúvidas que confere pesos diferentes a cada um dos elementos desta equação. Embora a Igreja sempre se transforme no intuito de responder às demandas das diversas temporalidades a que se submete, em boa parte das ocasiões, tais metamorfoses são feitas sempre tendo como lastro filosófico a tradição doutrinária católica.

Observamos tal realidade quando Negromonte afirma que “o sobrenatural é a atmosfera do cristão e a catequista não pode esquecê-lo.” Pelo contrário, “os meios sobrenaturais entram em cheio no ensino, isto é, na prática da moral. Mas será erro esquecermos a psicologia das crianças.” Ou seja, a “psicologia das crianças” tem a finalidade do ensino moral, assim como o ensino moral tem a finalidade da salvação. (NEGROMONTE. 1961, p.216-217)

Com a psicologia instrumentalizada na forma de suporte para o ensino moral católico, Negromonte ambicionava ter meios eficazes para o controle social. Para o sacerdote católico, haveria a necessidade de controle em diversas formas, quais sejam: controle do corpo⁷⁹, controle religioso, controle do trabalho, além de um tipo de controle sociocultural. Sobre o controle do corpo, Negromonte assim se expressava:

No lar - Amargam-se os pais com os desmandos dos filhos, e os filhos se perdem nos exemplos dos pais. O sopro da licença abala a organização doméstica. A indisciplina vem desde muito cedo, porque os pais de hoje foram já educados na ausência do catecismo, que a escola renegara e a -paróquia fornecia mal ou não fornecia. Todos, em suma, desaparelhados para a grande luta que o mal nos oferece, armado dos mil artifícios modernos. Chegados à puberdade, ao despertar das paixões, estão desarvorados, sem resistência, sem rota, sem diretrizes. As devastações são neste momento mais lamentáveis. As rebeldias da idade, desatadas de todas as peias, têm livre curso. Digam as mães o que lhes custa de angústias, sobressaltos, desgostos e lágrimas a falta da educação religiosa dos filhos. (NEGROMONTE, 1961, p.23-24)

⁷⁸ Especialmente no conjunto da obra de John Dewey.

⁷⁹ Sobre o controle do corpo por parte da teoria educacional católica é significativo que tanto Pio XI em *Divini Illius Magistri* quanto Negromonte em *A Pedagogia do Catecismo* criticam a coeducação justamente pelo contato físico entre meninos e meninas.

O excerto em questão evidencia que para Negromonte o domínio sobre o corpo era tarefa difícil sem o catecismo. A falta deste já teria produzido uma geração de pais que não sabiam controlar a sexualidade dos filhos, sendo necessária sua reintrodução para mitigar estes efeitos. O sacerdote católico via como necessário o investimento no catecismo como meio de frear o avanço de outras confissões religiosas, como vemos:

Na paróquia - São milhares de paroquianos, quase todos católicos. Mas as missas de domingo reúnem algumas centenas, ainda mais reduzidas nos dias santos. As associações paroquiais ou se reduzem a meras formalidades, coniventes com os males sociais, tolerantes com os erros em voga, ou eliminarão grande parte dos associados, para realizar a sua finalidade e o seu espírito. **Não raro, pessoas que frequentam sacramentos vão às práticas heréticas, misturando as superstições grosseiras com os ritos eclesiástico. O paganismo transborda dos salões mundanos para o recinto dos templos.** Os grandes hábitos; cristãos se esquecem ou se corrompem. As leis mais severas da Santa Madre Igreja são desprezadas como velharias ou inutilidades. A voz do pároco mal se faz ouvir, ou porque atinge reduzido número de paroquianos, ou porque estes não se reputam obrigados a isto. Nem faltam os que declaram abertamente que o pároco manda na igreja, mas nada tem que ver na vida particular! **Outros abandonam a religião por desgostos pessoais com o vigário, bandeiam-se para o protestantismo e o espiritismo, ou deixam de frequentar a igreja por terem recebido uma admoestação.** Aquelas almas de boa vontade, que querem permanecer fiéis à Igreja e caminhar na vida espiritual, sentem grandes dificuldades. A ausência de formação cristã as embaraça a cada passo. **Em suas conversas, discursos e escritos, a doutrina da verdade se mescla com erros e heresias.** Nos caminhos da virtude cedo estacam à míngua de conhecimentos que lhes abram roteiros à perfeição. (NEGROMONTE, 1961, p.24-25, grifo meu)

Por estas afirmações compreendemos a censura de Negromonte à religiosidade popular, muito possivelmente condenando práticas religiosas de matriz africana ou ameríndia, para além do protestantismo e do kardecismo, que em outro momento já vimos aqui ser alvo das críticas do padre. O que este ambicionava, juntamente com o clero brasileiro, era o monopólio sobre o sagrado no Brasil. Se do ponto de vista teórico a Igreja já se colocava como detentora exclusiva da “verdade” religiosa, o que se desejava era que tal domínio fosse expresso empiricamente nas práticas religiosas de nossa sociedade. O ensino do catecismo no âmbito do ensino religioso significava, assim, um meio de se cercear uma instituição da sociedade pelo imaginário moral de outras crenças religiosas.

A bem da verdade, a luta católica pelo monopólio da religião significava a evidência de que o “Brasil católico” era mais peça retórica, que empirismo social. Ou seja, o Brasil era um país católico quando os padres reivindicavam os “direitos” da Igreja sobre o Estado, mas não era católico o suficiente quando tinham de exercer seu ofício junto ao povo.

Negromonte assevera, assim, que a sociedade precisa de catecismo, para se ter “estima” à Igreja e “obedecer” a seus preceitos. Salta aos olhos que o “catecismo” ou a “moral” era para o “povo humilde”, não havendo qualquer consideração acerca dos grandes capitalistas do período.⁸⁰ Trata-se da educação para submissão à autoridade eclesiástica, cuja finalidade é expressa por:

O homem, como todos os seres, tem uma finalidade na vida - razão primária e última da sua existência. Conseguir este fim deve ser a suprema preocupação da vida humana. Educar, pois, é preparar o homem para a consecução do seu fim último. Ora, sabemos que o fim último do homem é a salvação da alma. Só podemos ter por verdadeira a educação que não somente não se opõe, mas que possibilita e facilita a salvação eterna - preparando o homem para isto. A verdadeira educação é, por isto, cristã, que cuida dos bens temporais - porque o homem vive no tempo - mas encaminha tudo para Deus. (NEGROMONTE, 1961, p.31-32)

Por tais afirmações compreendemos não só a finalidade de se educar para a “salvação”, como também o discurso desse objetivo decorrente, que é a afirmação de uma “educação cristã” como a “verdadeira educação”⁸¹. A ideia de educação cristã como verdadeira educação visa deslegitimar outras formas de prática educacional, ampliando e reificando o lugar de poder da Igreja na conformação social. De fato, trata-se da construção teórica de um domínio sobre as práticas sociais que, pela militância católica, poderia significar a coalescência entre poder religioso e político de forma efetiva, dando condições de se normatizar a vida de diversos indivíduos pelos padrões católicos, ainda que estes indivíduos não partilhassem desta crença religiosa. Temos, assim, o controle sociocultural pela educação. Para tornar objetivo tal empreendimento, postula-se formar um tipo de cidadão específico, conforme vemos nas seguintes afirmações:

Formar o cristão perfeito -- A finalidade do Catecismo é a mesma ela educação cristã. Esta tem, é verdade, um âmbito humano mais largo,

⁸⁰ Embora haja menções a este respeito na *Rerum Novarum* de Leão XIII (1891) e na *Quadragesimo Anno* de Pio XI (1931)

⁸¹ A este respeito também escreveu Pio XI, conforme é possível aprofundar em: [PIO XI, 1929, p.3]

porque abrange todas as atividades humanas. Ao passo que o Catecismo se preocupa com a feição espiritual. Mas, no fim, ambas se encontram no mesmo ideal, que é formar o cristão perfeito. Ora, o cristão perfeito se forma pela semelhança com o divino Modelo, que é Jesus Cristo. Portanto, Jesus Cristo é o ideal da educação cristã. É o que se encontra no Evangelho, onde nosso Senhor nos deu o exemplo, para que façamos como ele fez (Jo. 13, 15). E quem quiser ser perfeito deve segui-lo (cf. Mt. 19, 21). São Paulo é ainda mais explícito, em várias passagens das Epístolas, das quais citamos as mais expressivas. Aos gálatas (4, 19) declara que terá por eles solicitude materna até que „Jesus Cristo se forme neles ; *donec formetur Christus in vobis*. Manifesta aos coríntios o mesmo pensamento da necessidade de fazermos com que " a vida de Cristo se manifeste em nossa carne mortal " (2 C r. 4, 11). Escrevendo o aos romanos, ensina que Deus quer que todos " se façam conformes à imagem de seu filho" (8, 29). Isto é, pois, o que também nós queremos com o ensino do Catecismo: formar imitadores perfeitos de Jesus Cristo. (NEGROMONTE, 1961, p.32, aspas e grifo do autor)

Pela passagem compreendemos que a educação cristã consiste em formar o “cristão perfeito”⁸², que entendido de outra forma, pode ser enxergado como o “cidadão perfeito” ou o que em nossos dias muitos chamam de “cidadão de bem”. Talvez fosse este o sentido da fala de Negromonte em citação anterior sobre o ser “patriota” e “cidadão prestante”, dentre outros objetivos da educação moral e cívica liberal, poder ser resumido no substantivo “cristãos”. Ao que parece, o argumento de Negromonte é que educação “verdadeira” só a Igreja possibilita e “bons cidadãos” só a Igreja consegue formar. Por isso a necessidade do “método integral” à maneira de Negromonte. Trata-se de uma construção discursiva em que o monopólio do sagrado se transporia para o monopólio da educação, redundando em poder institucional da Igreja em um contexto que deveria ser marcado pela laicidade do Estado.⁸³

E Negromonte não para por aí, ele quer por meio da educação moral católica garantir a própria reprodução ideológica da Igreja, que expressa nos seguintes termos:

Apostolado - Há um outro ponto que a educadora cristã não poderá nunca esquecer ou descuidar. Não se compreende o cristão perfeito sem o apostolado, sem o zelo pela salvação das almas. Quem ama de veras a Deus quer que ele seja amado por todos. Não se contenta com amá-lo sozinho. Procura que outros também o amem, empregando meios de levar as almas à prática da religião. É este o sentido da verdadeira caridade. É preciso despertá-lo na criança desde muito cedo. Aliás, é um dever essencial da vida cristã, com base num dos mais vivos e consoladores dogmas do catolicismo, que é a

⁸² Este objetivo também é estabelecido por Pio XI em *Divini Illius Magistri*, conforme é possível aprofundar em: (PIO XI, 1929, p.24)

⁸³ Pio XI demonstra ser um grande defensor da causa do monopólio da Igreja sobre a educação, conforme é possível aprofundar em: (PIO XI, 1929, p.4)

comunhão dos santos. Abrir os olhos dos pequeninos para os que não amam e servem a Deus, para os que não cumprem os deveres religiosos, para os que não receberam a graça do batismo. Interessar a natural generosidade infantil no cuidado sobrenatural da salvação do próximo. Se as crianças não podem fazer grandes coisas, podem fazer pequeninas, mas valiosas como as grandes, para as quais se estão, dessa maneira, preparando. (NEGROMONTE, 1961, P. 35)

Apostolado aqui pode ser entendido como prática de evangelização ou missional, segundo a qual pode-se garantir a reprodução da ideologia católica, bem como a conservação da instituição que a transmite por séculos. Trata-se de garantir que as crianças educadas nos ditames do catolicismo possam significar o seu fortalecimento e perpetuação entre as novas gerações que vão se constituindo. Tal processo, eivado de materialidade, embora de intenção transcendente, só poderia ser possível com o ensino dos ritos e práticas do catolicismo, cuja necessidade de se ensinar assim vemos:

Formação litúrgica - Já hoje, graças a Deus, os católicos estão se acostumando a viver com a Igreja. A piedade individualista vai cedendo lugar a uma verdadeira e sólida piedade católica, que se alimenta da própria substância da Igreja. Muitos já estão deixando as suas orações e devoções, as suas leituras e os seus gostos espirituais, pelas orações e leituras da Igreja, pelo espírito litúrgico que devia ser o de todos os que se gloriam pelo nome de católicos. A catequista cuidará, desde cedo, de infundir este espírito nas crianças, despertando nelas o amor à Igreja, aos atos litúrgicos, às orações oficiais. Não é possível fazer tudo, mesmo porque é pouca a compreensão infantil. Mas a iniciação litúrgica deve ser feita. Devemos acostumar os pequenos à participação ativa na liturgia. Tudo isto se faz por um trabalho de formação, de sua natureza lento e, às vezes, penoso a quem o dirige. Tudo isto é trabalho de hábito - uma atitude constante do espírito. Mas é claro que requer o conhecimento da doutrina. De modo que - não faz mal repetir - o ensino é no Catecismo um meio para a formação do cristão perfeito. (NEGROMONTE, 1961, p.35-36)

O que vemos aqui é o desejo de formação nos trâmites formais e simbólicos da Igreja, como meio de manutenção de sua estrutura institucional. Tal estrutura constitui-se ao longo de milênios como o suporte necessário à conservação da ideologia católica, fator que fez constituir uma tendência ao conservadorismo no seio da Igreja, especialmente no que diz respeito às tradições. Entender, portanto, a formação do cristão perfeito como uma formação litúrgica é dar condições de possibilidade à própria conservação da ideologia católica, limitando os processos transformadores no seio da Igreja romana ou, de outra forma, modernizadores. Dar

capilaridade a tal processo de reprodução ideológica só seria possível com a formação de convicções fortes, o que se constitui de forma que:

Formar a vontade - Na preocupação de formar o católico perfeito, queremos preparar a criança para agir, sempre e em toda parte, como católico. Psicologicamente, o trabalho é mais fácil. Formaremos convicções com raízes profundas e sólidas na inteligência. Convicções: ideias inabaláveis, que encham o entendimento e o absorvam, transbordando. Formaremos o sentimento, forte, enérgico, orientando e corrigindo as paixões, que vão ser postas ao serviço do homem integral encaminhado para Deus. Faremos pensar e sentir a doutrina católica. Todos sabem que ideias assim tendem a realizar-se . . . se forças mais poderosas não se lhes opõem. Essas forças vivem em nós, desencadeadas, inclinando-nos para o mal com tanta veemência que é preciso estar sempre de sobreaviso, na defensiva e na ofensiva. Isto já é domínio da vontade, e os problemas morais não são tão fáceis. É preciso formar a vontade para realizar as ideias e os sentimentos. Do contrário, continuaremos a assistir ao triste espetáculo de católicos de ideias e sentimentos, ausentes dos mandamentos de Deus e da Igreja. Vai um grande passo da consciência do dever para o seu cumprimento, da teoria à prática. É o papel da vontade. Não de uma vontade qualquer, mas de uma vontade pronta, enérgica, fiel, perseverante. Sem esta vontade realizadora, de pouco valem ideias e sentimentos. O nosso trabalho é dar à vontade a fibratura necessária para realizar as convicções. Este homem, senhor dos seus atos, superior aos fluxos do interesse e aos caprichos das paixões, que sabe o que quer e sabe querer, este *homo uniu lineae*, que diante do dever só conhece a conveniência de cumpri-lo, este espírito estável em que é perfeita a coerência dos atos com as ideias, é um ideal muito formoso, e, por isso infelizmente, muito raro. Mas é o homem que o educador católico deve formar. (NEGROMONTE, 1961, p.37-38, grifo do autor)

A formação de convicções “inabaláveis” só se faria pela diminuição da influência de outras formas de ideologia. Isto se compreende pela ideia de que se estas “forças mais poderosas não se opõem”, forma-se o “sentimento” católico capaz de conter as “paixões”, bem como dar “fibratura” à vontade para a realização das convicções. Formar convicções era, portanto, um meio de se moralizar os estudantes, ensinando-os “o que querer” e tendo a educação moral, hierarquicamente, que se subordinar aos valores da religião, nesses termos:

A formação moral é uma ascensão feita pelo aluno com o auxílio do educador. A gradação dos motivos deve ser respeitada, em vista da idade psicológica. O primeiro na intenção é quase sempre o último na execução. Seria errôneo, e desalentador querer a perfeição de uma vez. É arte não pequena saber proporcionar os motivos à idade, ao temperamento, às circunstâncias. Os motivos superiores, propostos pela razão e pela fé, não logram, de início, o mesmo êxito das impressões agradáveis, das satisfações imediatas, das vantagens

sensíveis dos motivos inferiores. O ideal é apreciar o valor objetivo, dando a cada coisa a importância que merece; mas a realidade é que valores subjetivos são muito envolventes, porque a tendência é fazer com mais facilidade aquilo que se gosta. Os motivos permanentes são muito mais reais, porque de eficácia duradoura, mas às vezes é um móvel ocasional, transitório, que exerce uma influência decisiva no momento. Com as crianças é frequente vermos triunfar um motivo extrínseco, em desprezo do intrínseco, que é desejável.⁸⁴ Nem sempre as crianças encaram do mesmo modo os motivos. O que deixa uns insensíveis, inflama o espírito e o coração de outros. O relativo nos deve merecer atenção particular para chegarmos ao absoluto. Sem perdermos de vista os motivos mais perfeitos, aplicaremos os inferiores, para irmos subindo. Quem sabe, um dia, não teremos a felicidade de poder dispensar os andaimes? Nesta hierarquia, não esqueceremos a superioridade do sobrenatural, que a catequista não deixará encobrir-se nos horizontes da vida. Tanto para dar merecimento eterno aos atos, para acostumar o pequeno a caminhar em tudo para Deus, como porque são os motivos sobrenaturais o único verdadeiro freio às paixões, o remédio às fraquezas, o sustentáculo aos sacrifícios necessários à virtude. Há neles também uma ordem – o temor do castigo, a esperança da recompensa, a gratidão aos benefícios recebidos – a infinita bondade de Deus – que se guardará indo do mais eficaz para o mais perfeito. As crianças são capazes de compreender e praticar uma vida sobrenatural, e a experiência diz que se consegue mais apelando para o amor de Deus que para qualquer outro motivo. Isto não quer dizer que desprezemos os motivos naturais – a honradez, o bom nome, as vantagens temporais, a saúde, a dignidade da família, as consequências dos vícios, os bens materiais... – que devem ser postos em jogo com a habilidade de quem constrói degraus para subir. Apresentados como secundários, orientados para Deus, virão reforçar os motivos mais elevados, que serão sempre o ideal visado, que educador não perderá de vista, mas compreende que só pode atingir aos poucos. (NEGROMONTE, 1961, p.40-41)

Ao fim e ao cabo, Negromonte coloca aqui as noções da psicologia a serviço da educação moralizadora do ensino religioso, que era visto como um meio também de dar publicidade aos ritos e suportes da ideologia católica. Religião, moral e liturgia estão aqui entrelaçadas, de modo que Negromonte afirma em outro momento do texto que “a religião é tão entrelaçada nos seus dogmas, na sua moral e na sua liturgia, que é preciso ter uma boa noção do panorama para poder apresentá-lo em toda a grandiosidade do conjunto.” (p.82) Acrescentando mais adiante que “já é tempo de darmos aos pequenos a iniciação na vida cristã, que vive tanto o dogma e a moral como o culto” (p.82). O que isso deixa evidente é uma conformação dos desejos aos valores religiosos católicos, em que as próprias escolhas dos indivíduos estivessem sujeitas ao poder da Igreja Católica.

⁸⁴ . Em nota o autor mostra que entende por extrínseco crianças ou mesmo adultos que obedecem ou desobedecem em razão de quem enuncia uma norma.

Para quem fosse capaz de ensinar todos esses preceitos da doutrina religiosa, da moral e do culto, eram reservadas inclusive indulgências, conforme exposto por Negromonte:

Indulgências - A Igreja, que apela sempre para as consciências, distribui recompensas espirituais, com o intuito de estimular o trabalho em favor do ensino do Catecismo e premiar os que o fazem, tendo enriquecido a obra com numerosas indulgências, conforme abaixo veremos:

Duzentos dias de indulgência por cada pessoa, que os sócios atraírem a aprender a doutrina cristã.

Sete anos de indulgência aos professores públicos que conduzirem os seus alunos à doutrina cristã.

Cem dias de indulgência aos professores que ensinarem a doutrina em suas escolas nos dias de trabalho.

Cem dias de indulgência aos Irmãos que explicarem a doutrina nos dias de trabalho, em público ou em particular.

Sete anos de Indulgência a todo o sacerdote inscrito na Arquiconfraria que na igreja pregar a palavra divina.

Cem dias de indulgência aos pais e mães de família que, em suas casas, ensinarem aos filhos, criados e familiares, de cada vez que ensinarem.

Sete anos de indulgência a todos os Irmãos que forem pela cidade recrutando homens, mulheres ou crianças para irem aprender a doutrina cristã.

Dez anos aos Irmãos que, saindo elas cidades, forem ensinar a doutrina pelos bairros e sítios.

Cem dias a todo e qualquer fiel que estudar a doutrina cristã, por meia hora, quer seja para ensinar, quer para proveito próprio.

Três anos a todos os fiéis de qualquer idade, que se reúnam para aprender a doutrina cristã, confessando-se em uma festa de Nossa Senhora; e cinco anos, se comungarem no mesmo dia.

Estas indulgências ficam também concedidas a toda e qualquer Confraria da Doutrina Cristã, de qualquer parte do mundo, logo que seja canonicamente agregada à Arquiconfraria de Roma.

O Papa Clemente XII concedeu sete anos e sete quarentenas aos adultos, de um e outro sexo, que assistirem ao ensino do Catecismo ou que o ensinarem, cada vez que assistirem ou ensinarem. (NEGROMONTE, 1961, p. 79-81)

Ao fim das contas, o que está presente em tais indulgências é não apenas o estímulo para o ensino do catecismo, mas o controle dos bens simbólicos da religião, premiando com recompensa a quem se dedica para a obra da reprodução ideológica da instituição. A prática do “apostolado” é vista assim como condição do ensino e consequência da aprendizagem na educação moral católica, bem como passo imprescindível para os fins particulares da vida humana dentro da concepção aristotélico-tomista no contexto de então, notadamente pela demonização de certas características do modo de vida urbano-industrial, de maneira que Negromonte afirma:

Um grande meio -. Já está visto que quem se identifica deste modo com uma causa não se envergonha de trabalhar por ela. Pelo contrário, é uma honra. O entusiasmo domina, o trabalho começa. Ninguém pensa em respeito humano. E está vencida assim uma das mais lamentáveis pragas dos meninos e moços principalmente. Os adolescentes se apaixonarão seja porque for: é a tendência da idade. E se os nossos só se entusiasмам por jogadores de futebol, e "estrelas", por atores e bandidos, a culpa é nossa, que não lhes orientam as inclinações irreprimíveis. Os trabalhos do apostolado lhes encheriam o tempo e o coração, entretendo-lhes a imaginação e a sensibilidade, alimentando-lhes a chama da generosidade. Nas crianças, o apostolado combate o natural egoísmo, acostumando-as a pensar nos outros, a dedicar-se, a sair de si mesmas. E este esquecer-se de si para pensar nos outros é dos mais difíceis e salutares trabalhos educativos do. infância, principalmente em nossos dias, de tantos egoísmos e tão grande horror à simples idéia de sacrifício. A caridade irá enchendo essas vidas em que o trabalho é todo feito de dedicação, e, portanto, de amor. Porque é preciso fazer com que os pequenos sejam movidos de amor ao próximo. Para isto, mostrar-lhes-emos que, mesmo os ímpios, os inimigos da Igreja, os nossos perseguidores, merecem menos nossa reprovação que nossa compaixão. São uns infelizes, dignos de piedade. É tarefa de apostolado trazê-los para a Igreja, para que sejam felizes. (NEGROMONTE, 1961, p.51-52, aspas do autor)

Por tais asserções compreendemos que para Negromonte, a reprodução ideológica da Igreja era tarefa que poderia educar moralmente as crianças e adolescentes, conduzindo-os à felicidade. A rigor, o que está colocado aqui é que a *eudaimonia* só seria possível pela educação moral católica, que quem não partilha das premissas da Igreja romana são "uns infelizes dignos de piedade" e que, a felicidade, também seria monopólio da Igreja. A felicidade dos "bandidos", em referências à astros de cinema e dos recém surgidos jogadores de futebol era nota da "infelicidade" proporcionada pelo mundo terreno, imanente.

Nesse sentido, as crianças e adolescentes a serem educadas, não eram compreendidas de maneira unívoca. E o sentido para a vida e para a "felicidade" que se objetiva a elas conferir com a educação moral católica seria mediatizado levando em conta estas "diferenças". Assim, o Pe. Negromonte entrelaçava disciplinarização e o público-alvo da moral católica nos seguintes termos:

As numerosas faltas em que a criança cai repetidas vezes chegam a desanimar as catequistas e até mesmo os confessores. Quase sempre se grita logo por pecado. É um erro. Dar à criança a noção errada de pecado é colocá-la em graves dificuldades: a criança, que não se pode corrigir agora, ficará ou apavorada com o estado de pecado em que vive ou acostumada a ele, e na convicção de que não poderá evita-lo. Não esqueçamos as condições naturais das faltas. Os pequeninos, sem domínio sobre a sensibilidade, guiam-se por ela: são gulosos, comodistas, irritáveis. **Outros são vítimas de tendências herdadas, de estados patológicos ou depauperamento orgânico, de influências mesológicas (profissão, clima, exemplos), de perturbações de caráter, excesso de imaginação etc.** (NEGROMONTE, 1961. P.217, grifo meu)

Com tal caracterização dos discentes, fica evidente a vinculação do catecismo proposto por Negromonte com as proposições racialistas do período em que escreveu, marcados pela ideia de que os grupos de origem afro-brasileira e ameríndia fossem inferiores do ponto de vista socio-racial (MUNAGA, 1999).

Assim, se no entendimento do educador católico, a presença de pecado em algumas crianças seria consequência da falta de domínio sobre os sentidos, algo tipicamente pueril, para outras seria fruto de fatores determinantes, originados de suas “tendências”; seu “estado patológico”; “depauperamento orgânico”; de suas “influências mesológicas”; ou mesmo de seu “caráter” e “excesso de imaginação”, o que significava não apenas a crença em condicionantes sócio biológicas para o comportamento, mas também geográficas, assim como certa crítica às religiões minoritárias (STEPAN, 2005).

Desse modo, articulando ideias higienistas tanto ao método pedagógico moderno, quanto à tradição doutrinária cristã, Monsenhor Negromonte tece instruções às normalistas expressas do seguinte modo:

Arguir de pecado os faltosos, que caem nessas condições, é exagero prejudicial. **Aplicar apenas remédios sobrenaturais, é esperar deles mais do que o muito que podem dar.** Ainda que sempre andem juntos a natureza e o sobrenatural, a psicologia e a graça. (...) Quase a mesma coisa se pode dizer de outros defeitos. **A preguiça, por exemplo, em muitos casos, é mais curável pela medicina ou pela cozinha que pela moral.** Que vale apresentar a um pobre doente ou desnutrido o exemplo de Jesus na oficina de Nazaré? (...) Outros são **indisciplinados, turbulentos, inquietos, desobedientes.** Por que gritar-lhes que estão pecando, **que são anormais, mal nascidos e vividos?** Há temperamentos demasiado ativos que precisam ser compreendidos. (NEGROMONTE, 1961, p. 217, grifo meu)

Negromonte deixa claro nesta passagem que as situações conflituosas de sala de aula devem ser resolvidas pela normalista com uma atitude compreensiva. Contudo, tal compreensividade tinha raízes em fontes distintas dentro de seu pensamento. Primeiramente, relaciona-se à própria consciência das especificidades psicológicas da criança, fato que deveria impelir a catequista a entender que “espiritualizar” certos comportamentos infantis é requerer dos infantes comportamentos que estes não compreendem. Esta raiz origina-se nas formulações da psicologia experimental e seus desdobramentos para a Pedagogia Moderna.

Em segundo lugar, a normalista deveria compreender as atitudes “pecaminosas” de certos alunos dadas as determinações de seus “temperamentos demasiado ativos”. Tratava-se de compreender os condicionamentos de alunos que “são indisciplinados”; “turbulentos”; “inquieta” e “desobedientes”. Temos aqui a ideia de que fatores sócio raciais seriam prevaletes para o comportamento infantil, conforme já mencionado, associada a ideia de erro contra Deus. (STEPAN, 2005)

Ao que tudo indica, Negromonte entendia o público discente alvo do ensino moral católico em uma composição dual, segundo a qual haveria um grupo “normal” de crianças e outro “anormal” e “mal nascido”. Nesse ponto ganham corpo noções de raiz higienista que são articuladas “profilaticamente” com os métodos da pedagogia moderna, conforme o sacerdote indica na nota em que descreve sua ação pedagógica com relação a uma dessas crianças. O referido padre lembra um caso em que tinha uma criança “demasiado ativa” em sala, filha de pai alcoólatra, e comenta que sua prática era de dar a ela muitas atividades para que “ficasse satisfeita com a preferência que lhe dava”, ficando menos “inquieta” na aula de catecismo. (p.217)

O caso exposto evidencia um sentido disciplinarizador para a atividade pedagógica, indicando que o autor via na Pedagogia moderna uma das armas para educar moralmente as crianças “mal nascidas”. Havia, ainda, uma outra “profilaxia”:

O supremo **remédio cristão** há de ser sempre o sobrenatural. Mas não se há de esquecer também que a graça supõe a natureza, e esta não faz saltos. Os remédios naturais devem auxiliar os sobrenaturais. O senso psicológico da catequista encaminhará a cura. As paixões não se extinguem: orientam-se e aproveitam-se. Transformam-se em arma do bem, ou se troque a paixão por outra. **Se o mal vem do meio, afaste-se a criança**; se do organismo, cure-se; se do temperamento e do caráter, corrija-se **(pelo trabalho, pela mortificação, pelo ambiente, pela reflexão, pela educação paulatina da vontade)**. É questão de vigilância, de orientação das tendências, baseadas e

sobredouradas pelos meios sobrenaturais. (NEGROMONTE 1961, p. 219, grifo meu)

Neste trecho Negromonte sintetiza a educação moral dirigida às crianças do grupo “anormal”. O sacerdote indica que as tendências deveriam ser orientadas segundo a profilaxia da medicina higiênica, das formulações da psicologia do período e, sobretudo, pelos princípios da fé cristã.

Partindo, também, das mencionadas ideias racialistas, Negromonte visa utilizar a religião e a pedagogia como meio de adequação para as crianças que não correspondem ao arquétipo sócio racial demandado pela civilização em formação. Isso fica ainda mais patente quando pensamos na nota sobre as “trocas de paixão” dos alunos “demasiado ativos”, segundo a qual entende trocar de paixão como “conversão”. Desta forma, sentimentos tidos como negativos deveriam ser postos a serviço de Deus e, assim, possibilitar a “padronização” destes sujeitos.

Destarte, mesmo a sujeitos tidos como “mal nascidos” seria possível “socializar para a indústria e para o trabalho”, porém, sob a tutela da Igreja. Ou ainda, mesmo tendo por alvo sujeitos entendidos como “anormais”, poder-se-ia regular os comportamentos com vistas a formar uma “civilização cristã”. Sobretudo, poder-se-ia alcançar o objetivo de introduzir no mundo *moderno-contemporâneo* uma postura contemplativa perante a realidade, atitude originária da sociedade *antigo-medieval* e traduzida no catolicismo pela ideia de salvação. Em outros termos, segundo a proposição do domínio da Igreja sobre o tecido social, cerceando qualquer outra forma de contemplatividade religiosa possível para se imaginar a sociedade.

3 MATRIZES DA EDUCAÇÃO MORAL LIBERAL

A educação moral na perspectiva dos educadores liberais

Neste capítulo temos o fito de investigar as matrizes das propostas liberais para a educação moral no Brasil. Intencionamos lançar luz sobre tais formulações observando as determinações que as constituem, buscando deslindar os sentidos que os educadores que as formularam ambicionavam incorporar em suas reivindicações moralizadoras. Tais propostas são analisadas segundo as determinantes institucionais, corporativas, entre outras, que tenderam a incidir sobre a produção dos educadores que as pensaram, possibilitando a eles imaginar uma nova sociedade a partir de sua moralização (CASTORIADIS, 1987). Pretendemos, dessa maneira,

compreender as aproximações e os distanciamentos entre estas proposições de educação moral dentro do grupo liberal, cuja marca fora indelevelmente a da heterogeneidade. Com isso, desejamos poder elucidar as lutas dos educadores liberais para obter a hegemonia ideológica, em um primeiro momento, dentro do próprio grupo, mas posteriormente de um modo mais amplo na sociedade brasileira.

Nesta introdução ao capítulo apresentaremos brevemente a temática do liberalismo no que concerne à Educação. Partindo do entendimento de que o liberalismo veio a constituir uma ideologia heterogênea, por desenvolver-se em contextos históricos e espaciais distintos, inferimos que ele não pode ser compreendido de maneira unívoca. Sendo dotado de diferentes propostas para a política; a economia e, também; a educação, esta última é aqui de grande interesse para nós, sobretudo no que diz respeito à educação moral. (LEIBÃO. 2015, p.255)

Paulo Gilberto Fagundes Vizentini (1983) indica que a República brasileira, instituída em 1889, fora inspirada em princípios liberais. Analisando os valores implementados sobretudo na primeira forma republicana, enumera-os como sendo, principalmente, o federalismo e o presidencialismo. Isso significara, efetivamente, uma república de organização descentralizada, controlada por uma oligarquia quase que fisiocrata.

Veiga (2011)⁸⁵ indica que tal configuração político-administrativa não se efetivou sem conflitos dos mais diversos. No campo educacional, a ausência de um projeto nacional de educação desde a *Constituição de 1891*, com a transferência da responsabilidade da organização do ensino primário para os Estados e Municípios significara tensões entre o regional e o nacional ao longo de toda a Primeira República. Segundo a autora, a observação dos debates do período permite inferir o amadurecimento da ideia de se valorizar um projeto nacional de educação, que possibilitasse unificar as diferenças regionais em benefício de um sentimento de pertença nacionalizado. (VEIGA, 2011, p. 145-146)

Na primeira constituição republicana havia a prescrição da laicidade como princípio norteador do ensino ministrado nas instituições públicas, além disso, conferia-se competência para a organização do ensino primário aos Estados. Veiga argumenta que tal política fora encampada, tendo em vista a reprodutibilidade de

práticas clientelísticas existentes desde o período imperial, em um claro sentido de fortalecer as elites locais e favorecer, assim, composições políticas em nível mais alargado. (p.146-147)

A ligação estabelecida entre a presidência da república e as elites regionais viria a ser urdida do ponto de vista estratégico por Campos Salles (1841-1913), no que ficou conhecida como política dos governadores, o que estava em desacordo com as virtudes republicanas. Disso se segue uma série de críticas e reflexões acerca da qualidade do republicanismo da Primeira República, dentre as quais, talvez, a mais significativa tenha sido a elaborada por Vicente Licínio Cardoso na obra por ele organizada, *À margem da História da República* (1924), na qual assim vaticinou.

A grande e triste surpresa de nossa geração foi sentir que o Brasil retrogradou. Chegamos quase à maturidade na certeza de que já tínhamos vencido certas etapas. A educação, a cultura ou mesmo um princípio de experiência, nos tinham revelado a pátria como uma terra em que a civilização já resolvera de vez certos problemas essenciais. E a desilusão, a tragédia da nossa alma foi sentir quanto de falso havia nessas suposições. O tempo nos preparava uma volta implacável à realidade. E essa realidade era muito outra, muito outra, do que aquela a que o nosso pensamento nos preparara e que a imaginação delinear. Encontramo-nos bruscamente, ao abrir os olhos da razão, perante uma pátria ainda por fazer. (CARDOSO, 1981, p. 109-110)

A república, ao começo da década de 1920, estava ainda por fazer no entendimento de Licínio Cardoso, mas ela já vinha sendo debatida e antevista pelos limites das políticas educacionais regionais, que demandavam um processo de sistematização para uma educação nacional. De maneira que, vários dos líderes políticos regionais reclamavam às autoridades superiores, de modo ascendente dos municípios até chegar à União, acerca da impossibilidade de se efetivar a obrigatoriedade do ensino primário, devido ao fato de muitas das crianças dedicarem-se ao trabalho e tornarem-se, portanto, infrequentes; da ineficiência dos transportes, que também insidia sobre a frequência, além; da falta de preparo dos professores, baixos salários; pouca eficácia da inspeção escolar e escassez de materiais próprios para o ensino. (VEIGA, 2011, P.153-154)

Assim, em um contexto em que a instrução primária era precária, não existindo nem mesmo um sistema nacional de educação, o que contribuía com os alto índices de analfabetismo do país, surgiram muitos movimentos e associações que reivindicavam a alfabetização em larga escala da população, de modo a recompor o sistema republicano. Foi o caso, por exemplo, das diversas ligas nacionalistas que se

formaram, dentre as quais uma das mais importantes talvez tenha sido a de São Paulo, além da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (1915). (VANESSA NOFUENTES, p.11-12)

Segundo José Murilo de Carvalho (2003), o analfabetismo chegava às raias dos 75% da população em 1920, conforme vemos⁸⁶:

Tabela 1

ALFABETIZAÇÃO, ESTADOS SELECIONADOS, 1920 %

Estados	(%)
Alagoas	14,8
Bahia	18,4
Distrito Federal	61,3
Minas Gerais	20,7
Pernambuco	17,8
Piauí	12,0
Rio de Janeiro	24,7
Rio G. Sul	38,8
São Paulo	29,8
Santa Catarina	29,5
Brasil	24,5

(Fonte: *Recenseamento de 1920*, v. IV, parte 4, pp. X-XI Apud CARVALHO, J. M. 2003, p. 102)

Nofuentes indica que, para além do analfabetismo, a saúde pública viria a constituir um outro problema crucial para os reformadores do período. De modo que ganhou corpo e importância, um grande movimento sanitarista àquele tempo, tendo como exemplo significativo a criação em 1918 da Liga Pró-Saneamento do Brasil, que pretendia através de campanhas pelo saneamento rural “curar” e “civilizar” o país. (NOFUENTES, 2008, p. 35) A rigor, ao formularem proposições para se reformar a sociedade, os intelectuais vinculados a estes movimentos assumiam o papel de missionários da nação, cuja missão seria civilizar o povo. (p.26-27)

Desse modo, diversas reformas educacionais foram feitas no país ao longo das décadas de 1920, em tentativa de se operar reformas sociais. Segundo Luiz Antônio Cunha (1981), princípios positivistas também teriam norteado boa parte dessas reformas pedagógicas, sobretudo no que concerne ao aspecto da socialização como meio para se implementar um ideal civilizatório sob bases científicas. Este teria sido o caso do reformador Fernando de Azevedo, por exemplo, cuja influência da sociologia

⁸⁶ Fonte: (CARVALHO, 2003, p.102)

positivista de Durkheim e Bouglé fora significativa, para além da inspiração em outras vertentes teóricas. (CUNHA, 1981, p.8-9)

Demandava-se, neste contexto, a integração da população à república. Marlos Bessa Mendes da Rocha (2004) identifica dois eixos de interpretação para a situação da população a ser integrada: a demanda de incorporar o povo à nação, posto que a República tinha de realizar-se, e a ideia de insuficiência do povo para o exercício da cidadania, devido ao analfabetismo e a outras determinantes sociais. É neste contexto que, na ambiência dos centros urbanos, surgia a Associação Brasileira de Educação (1924). Instituição formada por educadores cujo entendimento era de que o povo brasileiro seria doente e degenerado, o que demandaria a consecução de propostas educacionais para moralizá-lo, saneá-lo e o unificar sob um mesmo padrão de comportamentos. Os intelectuais abeanos imaginavam a instituição de novos costumes para a sociedade brasileira. (CARVALHO, 1998)

Nessa perspectiva, muitos educadores, integrantes da Associação, lançaram-se em uma cruzada pela renovação intelectual das elites, entendendo ser necessário o preparo mais adequado de um grupo dirigente que fosse capaz de conduzir uma população considerada incapacitada para a cidadania aos grandes fitos do regime democrático-republicano. Resignificava-se, assim, o ímpeto pela alfabetização massiva da sociedade, em benefício de uma luta aberta por uma transformação social mediatizada pela ação destes mesmos educadores. (CARVALHO, 1998) Nesse sentido, no seio da ABE articularam-se iniciativas significativas no fazer educacional, porque segundo Vanessa Nofuentes:

Foi através do discurso produzido pela ABE que ganhou corpo nos debates educacionais as ideias de cientifização da escola, valorizando uma educação de caráter integral, a modernização das salas de aula e a introdução de disciplinas modernas e científicas na formação de professores. A proposta de um método que colocava o aluno como agente e sujeito do conhecimento ganhou força entre os americanos a partir das ideias de John Dewey (1859-1952). A plasticidade da natureza biológica infantil, a valorização dos interesses da criança, o papel da educação na mudança de hábitos, a correlação entre experiência e pensamento, pensamento e educação e entre escola e democracia (a educação tinha função democratizadora de igualar oportunidades), faziam parte de algumas das formulações teóricas e metodológicas divulgadas como princípios de uma “Escola Nova”. (NOFUENTES, 2008, p.135, aspas da autora)

Desse modo, se no ensino intuitivo, formulado desde fins do século XIX, identificava-se o processo de ensino-aprendizagem como uma passagem do ouvir

para o ver, a influência crescente de um novo paradigma metodológico, conhecido como escola ativa, demarcaria a compreensão deste processo sob outra perspectiva, que se orientaria do ver ao fazer. Paulatinamente, a metodologia intuitiva amplamente mobilizada no ensino aos estudantes seria substituída pela metodologia de caráter indutivo, operacionalizando-se também a substituição do aluno meramente observador pelo experimentador, que seria educado, não apenas, através de práticas de ensino verbais, mas sobretudo através da aplicação, como a educação em laboratórios, museus e excursões. Além disso, autores estrangeiros como Claparède viriam a se tornar referências devido ao enfoque sobre a necessidade de especialização do trabalho e classificação escolar, dando corpo ao que ficou conhecido como o princípio da “escola sob medida”, em clara influência de Alfred Binet. (NOFUENTES, 2008, p.135) Tais reformulações acerca dos fundamentos e metodologias educacionais faziam parte de um movimento de escala global denominado *Escola Nova* e que fora intensamente discutido no Brasil à época. Podemos caracterizar este movimento como a proposição de renovação dos métodos e princípios educativos, destacadamente pelo desenvolvimento das diversas “ciências da educação”, como tradicionalmente ficaram celebrizadas a biologia, a psicologia e a sociologia. (CAMBI, 1999)

Estas temáticas viriam a compor os tópicos de discussão de encontros, conferências e congressos nacionais realizados pela ABE, eventos cuja realização constituiria oportunidade de congregar esforços e articular sociabilidades entre educadores de diversas localidades do país. A agenda principal destes eventos girava em torno da luta pela uniformização do ensino primário, a padronização do ensino secundário e a criação de escolas normais superiores. (NOFUENTES, 2008, p.136; VEIGA, 2011, p. 170-171) Foi com a criação da ABE e com os debates sobre a temática do ensino religioso, na revisão constitucional de 1925-1926, que os debates educacionais viraram pauta nacional, processo para o qual contribuiu com igual ou maior importância a realização das conferências nacionais de educação a partir de 1927, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 e, principalmente, a edição do *Manifesto dos Pioneiros em 1932*.⁸⁷ (VEIGA, p. 170-171)

⁸⁷ Vale lembrar, neste contexto, que a Criação de um Ministério da Educação associado ao de Saúde já no contexto do pós-revolução de 1930 por Getúlio Vargas nos dá pistas de que a associação entre educação e eugenia higienista ainda não era um tópico superado.

Segundo Cunha (1994), à época da publicação do *Manifesto*, os protagonistas do campo educacional se dividiam em dois grupos principais; de um lado uma formação autoritária, constituída por católicos, em geral, integralistas e/ou simplesmente os defensores da ordem estabelecida; de outro os liberais, com sua luta por uma “educação nova”.⁸⁸ Este grupo seria dividido em dois subgrupos; um de tendência elitista, adepto à ideia de se reformar a educação pela renovação das elites; e um outro igualitarista, favorável às políticas de construção de igualdade de oportunidades, marcadamente pela criação de condições de possibilidade para uma sociedade meritocrática. Aos igualitaristas se associavam, também, os educadores socialistas, estes divididos entre utópicos e científicos. (CUNHA, 1994, p. 1)

No entendimento de Cunha (1994), os ideais igualitaristas presentes no documento eram o resultado do contato das principais lideranças renovadoras com intelectuais socialistas. O autor assim o infere particularmente em função da proximidade epistolar evidenciada entre Fernando de Azevedo, principal articulador do *Manifesto* de 1932, e educadores socialistas como Paschoal Leme (1904-1997), por exemplo. (p.6-7) Embora entendamos que as ideias possuem grande circularidade e que, sem sombra de dúvidas, a própria presença de educadores socialistas como signatários de um manifesto construído coletivamente indica que havia certa consideração em relação às suas posições, julgamos a partir das fontes que aqui serão abordadas que o igualitarismo de tais intelectuais se dava muito mais pelo liberalismo igualitarista de John Dewey. Este filósofo é menção certa nos textos mais paradigmáticos das principais lideranças renovadoras do período, acompanhado em mesmo grau de importância por Émile Durkheim.

Nesse contexto, com as posições políticas variando conforme as diferentes visões sob as bases em que se poderia instituir a “verdadeira” república brasileira, os intelectuais do período partiam, de um modo geral, da compreensão de que:

(...) a fonte dos males provinha do malogro das instituições e dos processos político; a mitificação da República, os excessos de federalismo e as desgovernadas paixões humanas [que]

⁸⁸ Há indícios de que além deste grupo de igualitaristas, havia também católicos afinados com ideais da Restauração Católica, porém, de maior aproximação popular, como o grupo reunido em torno do Pe. Júlio Maria. Vale ressaltar que desde o século XIX havia no mundo o Socialismo Cristão, o que de certa forma dificultava aos católicos posicionamentos políticos mais à esquerda, pois em geral temiam ser identificados com este grupo. Tanto para católicos, quanto para liberais, eram difíceis posicionamentos não à direita, posto que os segmentos dominantes em seus respectivos grupos pareciam estar em uma cruzada moral contra o mundo, identificando a perda completa na esquerda política.

marginalizavam o país do processo civilizatório. Em uníssono, afirmavam ser ingenuidade a crença de que a forma e o conteúdo da Constituição de 1891 fossem capazes de moldar uma nação moderna e próspera. Inquietos, descreiam da harmonia preordenada do *laissez-faire*. Para este ponto de vista, a vida social inviabilizava-se por interesses egoístas e vontades apaixonadas. A República aparecia em ruínas, um simulacro gerador de dissídios mortais entre povo e governo. Os valores positivos da doutrina liberal, igualdade, liberdade, democracia, mérito, trabalho, razão, justiça – valores a serem sabiamente temperados com os ideais sublimes de Comte – amor e altruísmo – convertiam-se em ornatos teóricos. (MONARCHA, 2009, p. 86, grifo do autor)

Em outros termos, os princípios do liberalismo clássico, como o foco no indivíduo e a quase ausência de iniciativas do Estado, eram lidos como estímulos ao individualismo egoísta, à competição sem freios e à perversão moral do regime republicano. Tais críticas eram produto, em certa medida, das críticas que socialistas de todo o mundo faziam ao capitalismo liberal, especialmente após a *Revolução Russa* em 1917, mas diziam respeito também à própria experiência sócio histórica vivenciada pelos brasileiros nas primeiras décadas de regime republicano, com as incontáveis ausências de um Estado que fosse fiador do bem estar da população. E é justamente para a criação de certo bem-estar social, notadamente pela atenuação das diferenças de oportunidades geradas pela economia-política liberal, que as teses de John Dewey, tecidas em ampla sincronia com os valores republicanos de democracia, iriam ser vistas como inspiração ideal para a requalificação da República brasileira sob bases liberal-democráticas.

Assim iriam se delinear novos contornos para o liberalismo no período, o que não ocorreu sem choques com outros grupos de educadores, como os católicos, muitas vezes intensificados por ação política das próprias lideranças políticas do país. Isso porque, no entendimento de Cunha (1994), a proposição por parte do governo Vargas na *IV Conferência Nacional de Educação*, organizada pela ABE em 1931, de que os educadores ali presentes definissem as bases para uma política educacional para o Brasil tinha sentido retórico. Legislando sobre a educação através de decretos com os quais alterou-se “o ensino secundário, o ensino superior, o ensino comercial”, bem como “criando o Conselho Nacional de Educação e incluindo o ensino religioso no currículo das escolas públicas primárias, secundárias e normais”, o governo Vargas já tinha indícios de qual sentido queria conferir a sua política educacional. (CUNHA, 1994, p. 4) A rigor, o que parecia pretender com tal interferência nos debates educacionais da ABE, era aguçar divisões já pré-existentes na instituição, pois era

precisamente no debate quanto a laicidade da educação que estava o cerne da divisão destes dois grupos. (CUNHA, 1994, p.4)

É nesta ambiência, e com um tom reformador, que Dewey e Durkheim vão ser amplamente recuperados pelos educadores liberais. As ideias de Dewey viriam a ser especialmente importantes, entre outros pontos, por ele afirmar ser “a formação de certo caráter” constitutiva da “única base verdadeira de uma conduta moral”, identificando “conduta moral” com as práticas democráticas, o que daria a possibilidade de instituir um republicanismo efetivamente democrático e sintonizado com o contexto urbano-industrial que se afigurava. (DEWEY, 1897) Para Dewey, as pessoas realizam-se quando utilizam seus talentos específicos em prol do bem-estar comunitário; motivo pelo qual a principal função educativa em uma sociedade seria modelar o “caráter”, entendido este como conjunto de hábitos e virtudes que afiancem sua plena realização. As escolas, neste contexto, seriam as instituições organizadas de modo deliberado para produzir um dado imaginário moral e mental nos estudantes. (TEIXEIRA; WESTBROOK, 2010, p. 46)

Desse modo, com a reformulação moral dos indivíduos seria possível a regeneração dos comportamentos liberais, pensados não mais sob o signo do individualismo, mas do bem comunitário. É nesse sentido que Dewey vai afirmar crer que “todo professor deve se dar conta da dignidade de sua profissão, de que é um servidor social instituído para manter a boa ordem social e para assegurar a regularidade do crescimento social.” (DEWEY, 1897) A esta ideia de cooperação social, enquanto fim da ação moral, se somaria a compreensão da socialização enquanto meio para se educar moralmente, conforme postulado por Émile Durkheim:

(...) O indivíduo seria, pois, tudo que existe de real na sociedade. Isso implica que a sociedade não é nada em si mesma, que não constitui uma realidade *suis generis* (grifo do autor), que não é mais do que um termo coletivo que designa a soma dos indivíduos. Mas, então, isso quer dizer que nossa atividade moral se encontra desprovida de qualquer objeto. **Para que se possa amar a sociedade, devotar-se a ela, tomá-la como um fim de conduta, é preciso que ela seja uma realidade vivente, animada por uma existência especial, distinta daquela dos indivíduos que a compõem. É somente sob essa condição que ela pode nos elevar acima de nós mesmos e, por conseguinte, desempenhar o papel de objetivo moral.** (DURKHEIM, 2012, p. 244, grifo meu)

Em outros termos, tomando a sociedade como ente metafísico e o objetivo da ação moral, Durkheim entendia a socialização como meio para se adequar a este

objetivo tão elevado, notadamente pela produção de um *páthos*, segundo o qual os sentimentos dirigidos à sociedade seriam de amor e devoção.

3.1 Liberalismo e Política: o movimento dos renovadores e a necessidade de uma educação moral no Brasil republicano

O intelectual liberal José Veríssimo⁸⁹ (1857-1916), favorável às mudanças pelas quais passava o Brasil com a implementação do regime republicano em 1889, ganhou fama pela defesa persistente da construção de um sistema nacional de educação para o país. Intelectual versátil, a obra *A Educação Nacional*⁹⁰ talvez tenha sido seu texto mais marcante, sendo escrita em 1890, no Pará, logo após a *Proclamação da República*. Com esse texto, o intelectual em questão teve como objetivo mais do que realizar um inventário acerca do estado da instrução de sua época, preocupava-se em elaborar uma proposta de reforma no âmbito educacional para o então recente regime republicano. (ALVES, 2006, p. 1) Nesse sentido, José Veríssimo assim qualificava os objetivos de sua obra:

Não é seu intuito discutir a nossa instrução pública, porém mostrar como ela carece de espírito brasileiro, como ela é alheia a qualquer ideal superior de educação, em uma palavra, como ela absolutamente não merece o nome de educação nacional, e, ao mesmo tempo indicar o que deve ser para se tornar um fator na obra augusta da grandeza da pátria. (VERISSIMO, 1906, pp. LXVLXVI).

Era precisamente dentro das tensões entre o federalismo que se instituía, e a elaboração de um projeto nacional de educação para o regime recém fundado, que este texto se situava. A nacionalização da educação era proposta pela depuração das contribuições de educadores estrangeiros, citados à profusão na obra, entre os quais podemos elencar Bernard Perez (1836-1903), Célestin Hippeau (1803-1883), Edmond Dreyfus-Brisac (1850-1921), Ferdinand Buisson (1841-1932), John Swett (1830-

⁸⁹ Professor, jornalista, etnógrafo, ficcionista, historiador da literatura brasileira, ensaísta, cronista e, também, importante crítico literário. Foi um dos criadores da Academia Brasileira de Letras. Natural do Pará (1857), fundou em 1884, em Belém, o Colégio Americano, em que esteve à frente da direção por seis anos. Presente nos meios institucionais do Estado no período de 1892 a 1898, foi diretor da Instrução Pública no Pará. Deixando o cargo, dirigiu-se ao Rio de Janeiro, onde estabeleceu toda sua família. Como educador no Rio, exerceu o cargo de reitor do Externato do Ginásio Nacional (Colégio Pedro II) de 1892 a 1898, sendo, ainda, professor da Escola Normal do Rio de Janeiro até 1916, quando veio a falecer. (TULLIO, 2002, p. 1-5)

⁹⁰ O livro é organizado em seis partes, com os seguintes temas: parte I – A educação Nacional, parte II – As características brasileiras, parte III – A educação do caráter, parte IV – A educação física, parte V – A geografia pátria e a educação nacional e parte VI – A história pátria e a educação nacional.

1913), Norman Calkins (1822-1895), entre outros. A esses autores Veríssimo entremeou outros teóricos clássicos, além de intelectuais brasileiros, tais como os liberais Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778) e Tocqueville (1805-1859), bem como o evolucionista Herbert Spencer (1820-1903). Sendo partícipe da geração conhecida como *Ilustração Brasileira*, estabelecida a partir de 1870, haveria citações comuns ainda a estudos clássicos de Ernest Renan (1823-1892) e Hippolyte Taine (1828-1893), bem como referências a brasileiros tais quais Rui Barbosa (1849-1923) e Machado de Assis (1839-1908). (ALVES, 2006, p. 3-10)

Entendendo educação como formação moral, sendo, portanto, hierarquicamente superior a instrução, Veríssimo compreendia que a instrução deveria ser instrumentalizada à finalidade da socialização, tomada como aspecto determinante da moralização. (TULLIO, 2002, p. 2-3) Destarte, condenava as influências na formação do povo brasileiro que a colonização portuguesa teria exercido, pois para ele:

O brasileiro, radicalmente político, no pior sentido desta palavra, teve o seu julgamento, e com ele o seu caráter pervertido pela educação que lhe deram os partidos a que infalivelmente pertencia e a cuja índole – pois doutrinas e comportamento nunca tiveram distintos – subordinava todos os pensamentos e ações da vida social. (VERÍSSIMO, 1906, p.20)

Em outros termos, a perversão moral do brasileiro seria o produto de uma educação exógena, feita ao sabor dos particularismos e com consequências na própria composição da sociedade, isso porque para Veríssimo “é o desprezo pelo trabalho, degradado entre nós pela influência da escravidão, um dos defeitos mais patentes do caráter do brasileiro.” (Veríssimo, 1906, p.58) Ou seja, seria o ensino largamente presente no país de que certos trabalhos eram típicos de indivíduos escravizados que impingiria no caráter do brasileiro uma mancha difícil de ser removida.

Sobre o impacto dos “vícios” de caráter, que incidiria na composição da sociedade, Veríssimo defendia que “não só abolindo como degradando o trabalho, a escravidão consumou em nós a morte de todas as energias enfraquecidas pelo clima e viciadas pela hereditariedade.” (Veríssimo, 1906, p.34) Em certo sentido, talvez fizesse coro àquele momento com as teorias eugênicas, que identificavam no clima e na composição étnica do Brasil as chaves para compreender uma pretensa impossibilidade civilizacional. Tais discursos se direcionavam não apenas aos afro-

brasileiros, mas também aos indígenas que seriam “(...) uma raça que degenera em contato com a civilização, que não compreende e que lhes é madrasta.” (VERÍSSIMO, 1906, p.118)

Nesse sentido, o autor constrói em sua narrativa uma nação em que tudo falta, não há literatura nacional, museus, arquivos, artes, nada genuinamente nacional. O nacional que apresenta é o que poderia se construir, e que a República deveria criar. Isso porque, se o Brasil não tinha “cultura”, para ele também era alijado de indústria, agricultura, ciência ou intelectualidade (p.22-23). Por que não haveria nada disso? Precisamente pela “falta de energia moral” (p.25), ocasionada pelo mencionado problema de “caráter” do ente nacional (p.27).

Para o autor, os “problemas” de caráter do brasileiro adviriam do fato de que ele “é indiferente, desanimado, passivo e fraco” (p.28), marcadamente devido às relações escravistas que teriam formado um brasileiro dependente e alijado de iniciativas no campo produtivo (p.33-37). Isto posto, Veríssimo veio a defender que “sendo o caráter o conjunto de qualidades morais”, a educação do caráter seria “o desenvolvimento do que na pedagogia prática chamamos de cultura moral” (p.48), de modo que a implementação dessa forma de educação deveria partir do entendimento de que:

A educação do caráter, entretanto, é principalmente fora da escola que se faz. Concorrem para ela não só a educação moral ali recebida em forma de preceitos, de regras, de exemplos, de conselhos, de comentários morais de fatos da vida escolar ou da mesma história, como a educação física, que enrija o corpo e solidifica a saúde, garantindo o moral de enervamentos, debilidades e nervosismos; a educação doméstica, por ventura o mais poderoso agente de cultura moral e, finalmente, o meio, isto é, o complexo de forças físicas e morais que sobre nós agem: a sociedade, a leitura, as festas, a religião, a arte, a literatura, a ciência, o trabalho. (VERÍSSIMO, 1906, p. 48-49)

O que esta passagem deixa-nos perceber é que a educação moral proposta por Veríssimo estava amplamente baseada nas proposições de educação de Herbert Spencer, entendidas no tríplice aspecto, moral, física e intelectual. Em outros termos, os “constructos” da civilização ocidental acerca dos comportamentos, do corpo e do pensamento seriam o antídoto para a “debilidade” do povo brasileiro. É nestes termos que Veríssimo defendia um ensino cívico e moral, precisamente para poder suplantar o problema que ele identificava ser o “fato” de que:

Extinta a escravidão índia, o africano alegre, descuidoso, afetivo, meteu-se com a sua moralidade primitiva de selvagem, seus rancores de perseguido, suas ideias e crenças fetichistas, na família, na sociedade, no lar. Invadiu tudo e imiscui-se em tudo. Embalou a rede da sinhá, foi o pajem do sinhô-moço, o escudeiro do sinhô. Ama, amamentou todas as gerações brasileiras; mucama, a todas acalentou; homem, para todas trabalhou; mulher, a todas entregou-se. (VERÍSSIMO, 1906, p.36-37)

Tomando, portanto, as raízes culturais de parte significativa da população como sinônimo de uma moralidade primitiva; bem como toda a exploração a que era submetida como traço idiossincrático dela, Veríssimo via como remédio para tais situações a capacidade formadora da educação, fosse através da escola, da família ou da literatura. O que desejava era a construção de uma república assentada não apenas no progresso, conforme largamente anunciado, mas também em uma ordem social harmonizável aos seus objetivos civilizacionais. Ambicionava a formação do cidadão para a pátria, entendido como um ser dotado de “bons” sentimentos morais, e como trabalhador identificado com o trabalho livre. (TULLIO, 2002, p.5-6)

O “homem brasileiro” a ser formado, trabalhador e cidadão, deveria ser animado por sentimentos como o apego à unidade nacional, altruísmo, o amor ao trabalho e à ordem. Em outros termos, desejava-se formar uma consciência nacional, em que o homem laborioso e obediente seria o arquétipo. Nesse sentido, a luta pela criação de um sistema nacional de educação era uma pauta que possibilitaria se criar os meios institucionais para a implementação do imaginário moral e social pensado para o Brasil por Veríssimo. (p.6) Em outros termos, somente a educação poderia dirimir os impactos do que o autor entendia como pouco apego ao trabalho, marcadamente pautada por ideais patrióticos, uma vez que para Veríssimo “O patriotismo é certo uma virtude, quando sincero, desinteressado e esclarecido.” (Veríssimo, 1906, p.47).

Assim, defendendo o ensino da geografia e da história nacionais como meios de estimular o sentimento patriótico, Veríssimo conclui sua argumentação advogando uma educação feminina específica, já que parte da premissa de que as mulheres seriam naturalmente educadoras, sendo responsáveis pela educação moral da população. Presumindo inferioridade cognitiva para as mulheres, o autor enfoca em seus aspectos afetivos para defender a especialização de sua formação, de modo que sua tarefa no ensino moral fosse facilitada. Todos estes elementos compunham suas

formulações para uma educação sistematizada e que fosse favorável à efetivação da república por ele imaginada. (TULLIO, 2002, p. 7-10)

É notório, no entanto, que a república imaginada por Veríssimo no momento de sua instituição ao fim do século XIX não havia se estabelecido passados mais de 30 anos de sua fundação. A decepção com o regime republicano, evidenciada nas reflexões alocadas em *À Margem da História da República* são prova disso, e dessas reflexões gostaríamos de retomar uma em especial, a produzida pelo intelectual Gilberto Amado⁹¹ (1887-1969). De formação teórica com inspirações variadas, este autor sofreu certa influência de um positivismo pouco dogmático, especialmente no que tange à sua compreensão da sociedade, sendo também inspirado pelas formulações do liberal iluminista Immanuel Kant, sobretudo no que diz respeito à educação moral.⁹² (CAVALCANTE, 2017, p.81-83)

Amado publicou muitos escritos de caráter tanto literário, quanto político-sociológico, dentre os quais destacamos o capítulo presente na obra organizada por Licínio Cardoso, intitulado *As instituições políticas e o meio social no Brasil (1924)*. Este texto é uma análise da estrutura formal da República brasileira, com todas suas instituições jurídico-organizacionais, cotejada com as características do povo que a formava. Nesse sentido, partindo da *Independência* (1822) para chegar à República, Gilberto Amado efetivava tal comparação afirmando que:

Realmente, teria sido possível sobre essa população tornar efetiva a prática de um sistema originado dos próprios costumes do mais político dos povos (o inglês), e não apenas “adaptado” como nós adaptamos, sobre uma “gens” adventícia, sem hábitos de organização e de trabalho, pouco fixado ao solo, de todo inapta a iniciativa mais comezinha na ordem dos seus interesses privados, entregue ao **muçulmanismo de uma imprevidência poética relacionada com o**

⁹¹ Gilberto de Lima Azevedo Souza Amado de Faria nasceu em Estância (SE), em 1887. Jornalista, diplomata e advogado, formou-se em 1909 em Direito, na cidade de Recife. Dirigiu-se para o Rio de Janeiro em 1910, tornando-se jornalista. Em 1915 tornou-se deputado por Sergipe, permanecendo na Câmara dos Deputados até 1917. Eleito deputado federal novamente em 1921, foi reeleito em 1924 e exerceu o cargo até 1926. No ano seguinte tornou-se Diretor da Caixa Econômica Federal, elegendo-se também senador, sempre por Sergipe. Com a *Revolução de 1930*, findou-se sua carreira política em cargos eletivos. Serviu ainda como embaixador no Chile, Finlândia, Itália e Suíça após 1930, sendo muitas vezes presidente da Comissão de Direito Internacional da Organização das Nações Unidas (ONU) a partir do fim da década de 1940. Ingressou na Academia Brasileira de Letras em 1963, falecendo no Rio de Janeiro, em 1969. Retirado de: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/gilberto_amado

⁹² Compreendemos que Cavalcante não entende Amado como um liberal, mas o alocamos entre os intelectuais estudados no que diz respeito à formação da necessidade de uma educação moral liberal pelo fato de que a autora reconhece em Amado, apesar da influência positivista, certa influência do liberalismo iluminista no que tange à educação moral, ponto que é o foco desta dissertação. Para mais, ver: (CAVALCANTE, 2017, p.81-83)

sobrenatural das superstições pueris dos selvagens e dos negros, com um espírito afeito ao devanear da contemplanções no deserto, uma população, enfim, que dos seus deveres não podia ter senão uma noção vaga e cujos direitos desconhecia de todo? Seria possível levantar essa população à altura das liberdades, que a carta de 1824 lhe outorgara? (AMADO, 1981, p.53, aspas do autor e grifo meu)

A pergunta que Amado se coloca é da possibilidade de o povo brasileiro se adequar a um regime tido como “civilizado”, ao que se seguem acusações contra a laboriosidade do povo brasileiro, como se as origens africanas e ameríndias significassem propensão ao que na época chamavam de “preguiça” e “vadiação”. Salta aos olhos no excerto, também, a crítica que o autor opera contra certa lógica contemplativa destes povos tradicionais, contraposta a “operosidade” da ética deontológica dos liberais, cujo fundamento era o cumprimento do “dever”.

Destaca-se, também, as críticas ao “muçulmanismo” e às “superstições dos selvagens e dos negros”, em uma clara alusão às revoltas de escravizados convertidos ao islamismo e às religiões dos povos tradicionais, fossem eles ameríndios ou afro-brasileiros. A crítica aqui é significativa, pois dá a entender que sujeitos cujas ações fossem pautadas por estas compreensões do sagrado não seriam capazes de ter um comportamento genuinamente moral.

É instigante, no entanto, que esta mesma lógica contemplativa era assumida pelo grupo católico de um modo geral, sendo este também duramente combatido, uma vez que era associado pelos liberais com a tradição. Em outros termos, tanto as religiões minoritárias, quanto o catolicismo, eram lidos com um potencial destruturador para a sociedade que os liberais queriam instituir, devido ao caráter contemplativo que suas práticas morais demandavam de seus fiéis. Podemos constatar isso muito embora o catolicismo gozasse de maior *status social* e não sofresse as mesmas violências sofridas pelas outras religiões, que talvez tivessem, junto aos católicos, cerceadas suas possibilidades de imaginar a sociedade pautadas por seus próprios valores e moralidade, posto que para Amado:

Povo propriamente não o temos. Sem contar a das cidades que não se pode dizer seja uma população culta, a população do Brasil politicamente não tem existência. Compõe-na talvez mais de 15 milhões de habitantes desassimilados que no norte e no centro constituem os pescadores e seringueiros do Amazonas, os agregados das fazendas, os vaqueiros e campeadores do sertão, os pequenos negociantes nômades, os operários rurais primitivos sem fixidez, trabalhando um dia para descansar seis na semana, o matuto

ignorante e crenteiro, vivendo numa choupana, quando não desabrigado de todo, e ainda os jagunços da Bahia, os cangaceiros de Pernambuco, os “fanáticos” de Contestado, os capangas das vilas e aldeias do interior, a multidão de pequenos artífices e trabalhadores das cidades e das roças, toda uma “gens” complexa, pouco produtiva, entregue à sua própria miséria e alheamento do mundo, emigrando do Ceará para o Amazonas, nos Estados do norte se arrastando ao abandono de um desconforto voluntário, sem saúde, sem hábitos de trabalho, dada às superstições das raças selvagens, inúteis quase com força econômica, e tendo, na sua maioria, do Brasil, a ideia que nos deu Euclides da Cunha no *Os Sertões*. (AMADO, 1981, p.55, aspas do autor)

Era a população brasileira pobre, negra, indígena, do Norte⁹³, de Contestado, das choupanas e do sertão que deveria ser educada sob outras matrizes morais, aqui, a referência ao lema de Euclides da Cunha (1866-1909), “progredir ou desaparecer”⁹⁴, é implícita. Era esse extrato da sociedade que deveria ser conduzido, devido a seu “alheamento do mundo”, como se o único mundo possível fosse o da civilização burguesa e liberal. A condução destes sujeitos, segundo Amado, deveria ser feita nos seguintes termos:

Refiro-me ao papel do educador, porque o dever máximo dos políticos em um país, como o nosso, em que as realidades sociais estão abaixo das instituições, é exercer justamente essa tutela, essa ditadura mental que José Bonifácio quis exercer e não o pôde, infelizmente, para o Brasil, senão por tão curto prazo. (AMADO, 1981, p.57)

Os políticos, para o autor, seriam os educadores que teriam por tarefa tutelar a população, presumida como qualitativamente inferior às instituições políticas que se tinham estabelecido sob a influência de modelos estrangeiros. Tais modelos, tidos como paradigmáticos para a constituição de uma civilização adequada aos novos tempos, marcados pela realidade das indústrias e das grandes cidades, deveriam ser imperiosamente implementados. A menção no excerto à ditadura mental deixa evidente os traços autoritários das influências liberais de Gilberto Amado, sob as quais se operaria esta transformação comportamental. É como se a educação moral devesse tornar um povo considerado “ruim” tão “bom” quanto as leis que as diversas correntes de ideia europeias teriam inspirado nos legisladores brasileiros. O que fica implícito com esta afirmação e que observamos quando das críticas de Amado às religiões de matriz africana e ameríndias, é que se pressupunha que a

⁹³ A época não só a atual região norte do Brasil, mas também a região Nordeste era entendida como Norte brasileiro.

⁹⁴ (CUNHA, 1945; p. 70).

modelagem dos comportamentos da população brasileira deveria ser feita por uma matriz moral europeia.

Nessa perspectiva há de se problematizar as aproximações dos educadores liberais às teses eugênicas, no sentido de refletir sobre o significado das alusões a formação de cidadãos laboriosos, levando-se em consideração a origem étnico racial da grande maioria da população. Pode-se indagar que as teses do branqueamento, tão em voga no período, perpassaram os apelos da formação do trabalhador brasileiro, não apenas a partir das campanhas de imigração, mas na proposição pedagógica de uma escola fundada nos valores do trabalho gestado na cultura europeia.

Uma outra questão a ser colocada, refere-se aos embates com os católicos. Isso porque, mesmo que estes tivessem suas origens vinculadas ao continente europeu, tinham sua moralidade igualmente rejeitada pelo grupo liberal. Nessa perspectiva, Marta Carvalho (2015), indica que a ABE era, então, o centro irradiador da renovação educacional, aglutinando em torno da temática cívico nacionalista os dois grupos, sendo que os católicos entendiam só ser possível a construção de uma consciência cívica nacional pela imposição do ensino religioso, o que era rechaçado pelos liberais. Esta luta ficara mais intensa sobretudo após a *Revolução de 1930*, pois com o crescimento das instituições estatais se delineou um ardente combate pelo controle das escolas públicas. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 se configurou, então, como ponto estratégico para o controle técnico e doutrinário do aparelho escolar, fazendo com que o consenso em torno da causa educacional se transformasse em disputa por programas político e pedagógicos distintos. Assim, se na década de 1920 a ideia de “unidade nacional” era a base para a pauta da causa cívico-educacional, após 1930 e, especialmente, o *Manifesto de 1932*, o debate educacional seria constituído por uma série de dualismos, como; *escola única x escola dual; ensino público x ensino particular; ensino leigo x ensino religioso*. (CARVALHO, 2015, p. 89-111)

A defesa, pela geração da década de 1920, de uma educação moral baseada no civismo, era traduzida na reivindicação da implementação efetiva da disciplina de Educação Moral e Cívica. Tal proposição dava os tons de um dos maiores temores liberais, no caso também, o avanço das ideias de esquerda. Pensava-se que substituindo a ética contemplativa de origem religiosa por uma baseada em deveres cívicos-morais elaborados de modo imanente, poder-se-ia conter o avanço político de

marxistas e anarquistas. Foi precisamente por isso que os liberais ajudaram a configurar a necessidade de uma educação moral com os contornos do liberalismo. (CARVALHO, 1998)

Um dos articuladores na criação da necessidade de uma educação moral liberal, em contenção às propostas comunistas e anarquistas fora Sampaio Dória⁹⁵. Este educador ganhou grande destaque pela reforma educacional que buscou empreender na Instrução Pública de São Paulo em 1920. Sua reforma tinha em mente a construção e aprofundamento de valores republicanos no Brasil via educação e, para tal, pretendia a erradicação do analfabetismo e o incremento da qualidade da educação pública, era defensor, portanto, da alfabetização em massa da população e partícipe do movimento Liga Nacionalista de São Paulo. (CARVALHO, 2010). Sendo, dessa forma, um liberal nacionalista, Sampaio Dória assim se expressou acerca da associação entre educação moral liberal e ensino cívico:

Não se pode deixar de considerar a educação cívica capítulo da educação moral. Ao lado do homem, forma-se o cidadão. Embora, no hábito de praticar os deveres morais, se inclua necessariamente o hábito de cumprir os deveres cívicos, conveniente é que destes se diga alguma coisa à parte. (...) O que se visa com a educação cívica, não é apenas sobre a geografia do país, a história pátria, a organização política da nação, nem mesmo comemorar pura e simplesmente as datas nacionais, homenagear os heróis e os símbolos, cultuar os feitos mais assinalados pela grandeza da nacionalidade. Tudo isto são degraus para a educação cívica, mas não a realizam. Só estará ela realizada quando se tenha logrado a prática habitual dos deveres para com a pátria, como só terá educação moral o homem habituado à prática do bem. Para habituar os deveres cívicos, a escola é o ambiente mais propício. A escola deve ser miniatura da sociedade sem máculas. A sua gloriosa missão é preparar as gerações para a vida social tal como deve ser. (...) é a própria educação moral na parte em que apura o sentimento de solidariedade social. (DÓRIA, 1928, p. 72-73)

A educação moral desde uma perspectiva liberal fora uma criação no sentido de reforço à ordem ou à “solidariedade social”, a sociedade aqui tem de ser “tal como deve ser”, não sendo aceitáveis as propostas de transformações dos grupos

⁹⁵ Antônio de Sampaio Dória nasceu em Belo Monte, em 25 de março de 1883, na província de Alagoas. Em 1889 mudou-se para São Paulo junto com a família, onde terminou o estudo primário e concluiu também o secundário. Em 1904 ingressou na Faculdade de Direito, colando grau de bacharel em ciências jurídicas e sociais em 1908. Recém-formado, dirigiu-se ao Rio de Janeiro, onde atuou como advogado e posteriormente como jornalista. Retorna a São Paulo em 1914 e é aprovado em concurso público para o cargo de professor na cadeira de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal Secundária de São Paulo. Em 1925 é nomeado livre docente na Faculdade de Direito e passa a atuar primordialmente na área jurídica, sem dissociar-se completamente da causa da Educação. (CARVALHO, 2010)

com propostas que rompiam com a ordem instituída, como é o caso de socialistas e anarquistas⁹⁶. Foi neste sentido também, segundo Marta Carvalho (2010), que o governador da Bahia, Góes Calmon (1924-1928), ao justificar a reforma educacional (1925) feita por Anísio Teixeira (1900-1971) em seu governo, asseverou:

No meio brasileiro do Nordeste, ao contrário, a iniciação “no jogo, mais ou menos complicado, das vinte e seis letras do alfabeto e o conhecimento rudimentar da aritmética, da geografia e da história” deveriam ser evitados. Tal iniciação forneceria ao “homem inculto e primitivo” do Nordeste apenas “um instrumento cujo uso não lhe foi ensinado.” Além disso, a solução paulista devia ser evitada, pois, armado por uma instrução incompleta, esse “homem inculto e primitivo” se tornaria “mais frágil e mais desadaptado às condições de vida”; e, retirado do seu “mundo elementar e sem asas seguras para atingir os progressos” que o manejo do alfabeto lhe faria antever, seria “um elemento de desequilíbrio social”. Por isso, o governador entendia que ministrar um “ensino primário incompleto” seria o modo mais eficaz de **preparar “um ambiente propício à explosão socialista ou bolchevista”** (CALMON Apud CARVALHO, 2010, p.107-108, aspas do autor, grifo meu)

Era a explosão “bolchevista” que as elites políticas e intelectuais temiam. O “manejo do alfabeto” era um “perigo” porque poderia fazer-se romper a ordem de privilégios existentes, que entendiam eles, deveriam ser mantidos. A proposta, ao que parece, era de uma alfabetização controlada. Talvez fosse esse o sentido do que Góes Calmon queria colocar quando expressou o temor de ser o alfabeto um veículo de inadequação para o sertanejo na feitura das atividades às quais estava destinado. Desejava-se uma ampliação do nível de escolarização para o incremento produtivo, mas não era desejável a construção da autonomia educacional por parte do povo educado. O perigo para os liberais residia, portanto, no potencial revolucionário do conhecimento.

O educador Anísio Espínola Teixeira⁹⁷, mentor desta reforma, fora muito importante no processo de construção da necessidade da educação moral liberal. Após tornar-se diretor-geral de instrução do governo da Bahia entre 1924 e 1928, obtivera uma formação que muito impactou neste processo. Isso porque, depois deste mandato fora para os Estados Unidos, onde estudou na Universidade de Colúmbia, tendo contato com as ideias pedagógicas de John Dewey, que muito o influenciaram.

⁹⁶ Ver: (NAGLE,2009)

⁹⁷ Nascido em Caetité (BA), em 1900, formou-se em ciências jurídicas e sociais no Rio de Janeiro em 1922 e falecera em 1971.

Em 1931 voltou ao Brasil, trabalhando junto ao recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública e tendo sob sua responsabilidade a tarefa de reorganização do ensino secundário. Nesta época, assumiu a presidência da Associação Brasileira de Educação (ABE) e foi - junto com Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros - um dos mais destacados signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*. Motivo pelo qual sofreu forte oposição da Igreja Católica.

Muito próximo ao prefeito do Distrito Federal, Pedro Ernesto Batista (1931-1936), foi seu secretário de Educação e Cultura, promovendo mudanças na estrutura educacional da cidade e construindo muitas escolas, a fim de ampliar os índices de escolarização do Rio de Janeiro. De modo arrojado, criou a Universidade do Distrito Federal (UDF), o que gerou forte reação do ministro da Educação Gustavo Capanema (1900-1985) e de expoentes do pensamento católico conservador como Alceu Amoroso Lima.

Em meados da década de 1930, Pedro Ernesto e muitos de seus colaboradores, dentre os quais Anísio, aproximaram-se da Aliança Nacional Libertadora (ANL), ainda que não tenham aderido a ela formalmente.⁹⁸ Anísio escrevia artigos em *A Manhã*, jornal oficial da ANL, com certa frequência, sendo notabilizado por isso. Apesar de ser contrário às ações políticas violentas, acabou sendo acusado de envolvimento no levante comunista promovido por essa instituição em novembro de 1935. Dias depois, Pedro Ernesto foi obrigado a afastá-lo de seu governo, sendo o próprio prefeito preso e desligado de seu cargo meses mais tarde, sob as mesmas acusações de envolvimento com os comunistas.⁹⁹

Nesse contexto, entendemos que as acusações se demonstram infundadas, posto que liberais e católicos eram concordes quanto ao tópico do anticomunismo, conforme evidenciou-se na fala de Sampaio Dória; no sentido atribuído a reforma de Teixeira por Calmon; bem como nas asserções de Lourenço Filho e Fernando Azevedo nas obras que deles analisamos nesta pesquisa. A reforma feita por Teixeira na Bahia fora o princípio de uma longa trajetória em que princípios liberais foram progressivamente incorporados, sendo desenvolvidos com o amadurecimento do educador na reforma do Distrito Federal entre 1931 e 1935. Sob influência

⁹⁸ A ANL era uma frente política que reunia diversos grupos sociais em torno de uma agenda de combate ao fascismo e ao imperialismo.

⁹⁹ Retirado de: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/anisio_teixeira>. Acesso em: 14/10/2020 às 10:40

principalmente de John Dewey, tais iniciativas viriam a ser modeladas por forte sentido igualitarista, ao menos no sentido de se criar igualdades de oportunidades e, com isso, uma plataforma para o discurso liberal da meritocracia. Dessa forma, ancorado em uma compreensão de que o igualitarismo democrático seria produto do próprio progresso técnico-industrial que seu tempo observava e que constituiria a plataforma da referida meritocracia, Teixeira assim se expressou na obra *Educação Progressiva* (1933):

Na base da civilização, estão a máquina, que é produto e obra da ciência, e as ideias igualitárias, cujo desenvolvimento se deve, em grande parte, às próprias descobertas e conquistas científicas. A ciência que, como máquina, dilatou quase ao indefinido o “raio de ação” e multiplicou a eficiência do homem, antes estreitamente limitado pela matéria, e lhe permitiu dominar a natureza, pondo-a a serviço da humanidade, contribuiu para o desenvolvimento das ideias democráticas, para o nivelamento das classes e para a solidariedade social, pela interpenetração cada vez mais rápida e profunda dos grupos humanos. (TEIXEIRA, 1933, p.25, aspas do autor)

A questão é que o princípio meritocrático, como eixo da educação liberal, demarcava divergências significativas com o grupo católico no âmbito das disputas pela educação moral no ensino público. De modo que, um ano antes de Teixeira escrever *Educação Progressiva*, os renovadores sentiram a necessidade de demarcar posição política por sua moral laica no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932.

Embora entendamos já estarem postos os eixos principais da educação moral liberal na obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, produzida por Lourenço Filho em 1930, é com o *Manifesto* que os liberais demarcaram posição política definitiva no processo de afirmação de uma educação moral liberal. É com o *Manifesto*, também, que eles tornaram emblemática a proposição de se formar uma sociedade construída pelo mérito humano, em oposição a uma que fosse o resultado de especulações acerca do sagrado. Por fim, é com o *Manifesto* que o eixo da causa cívica, defendido por liberais, e ressignificado por católicos, em uma clara anteposição às ideias de esquerda, fora suplantado pela consolidação do debate acerca da laicidade do ensino sob outros termos. Isso porque, se tal querela já existia em razão das demandas da Igreja pelo restabelecimento do ensino religioso desde o princípio da República, os debates constituintes para a *Carta de 1934* giraram em torno das inspirações filosóficas e metodológicas para a educação pública, em um contexto de disputas pelo

domínio da escola estatal. Nesse sentido, a confirmação ou não do *Decreto de 1931* que restituía o ensino religioso nas escolas públicas no âmbito da *Constituição de 1934* era a expressão mais bem delineada deste debate. Nessa perspectiva, fazemos coro à Jorge Nagle que entende ser o *Manifesto dos Pioneiros* um claro divisor de águas na história da educação brasileira. (NAGLE, 2015, p.41)

Segundo Paschoal Leme (1984), signatário do *Manifesto*, este pode ser resumido do ponto de vista de seu conteúdo como um documento defensor: da concepção de educação integral para todas as classes sociais; da educação como direito no âmbito dos princípios democráticos de igualdade de oportunidades para todos; do dever de o Estado assegurar esse direito, convertendo a educação, dessa forma, em uma função essencialmente pública; da *escola única*, obrigatória ao menos até aos dezoito anos de idade; da gratuidade; da *laicidade*; da *coeducação*; da adoção pelo Estado de uma política global e sistematizada para todos os níveis e modalidades de educação e ensino; da adoção do princípio de descentralização administrativa e da adoção de métodos, processos e avaliações de aprendizagem concebidos sob inspiração das conquistas então recentes das disciplinas Sociologia, Psicologia e Biologia, bem como das novas técnicas pedagógicas. Os renovadores pleiteavam com este documento, ainda, a constituição de um sistema de educação a partir de planos prefixados do jardim de infância à universidade; e, por fim; a formação de um professorado com espírito de unidade. (LEMME, 2005, p.172-175)

Redigido principalmente por Fernando Azevedo¹⁰⁰, o *Manifesto dos Pioneiros* é um documento cujo nome completo era *A Reconstrução Educacional do Brasil – Ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Celebrizado como *Manifesto* devido a seu caráter arrematador, a este documento também fora acrescentada uma introdução, redigida meses depois por Fernando de Azevedo, de modo a esclarecer pontos importantes do documento. (SIMONINI, 2015, p. 165-166)

Na introdução ao *Manifesto*, Fernando de Azevedo deixa implícita uma resposta aos questionamentos levantados pelos educadores católicos. Estes, acusavam reiteradamente os liberais de serem defensores de uma compreensão

¹⁰⁰ Sobre seu redator, podemos dizer que nascera em São Gonçalo de Sapucaí (MG), em 1894. Formado em Direito no Estado de São Paulo, foi um dos grandes expoentes do movimento Escola Nova, tendo também se envolvido decisivamente no processo de formação da universidade brasileira. Ao longo dos anos 1920, dedicou-se ao magistério, vindo a exercer também os cargos de diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal de 1926 a 1930, e de São Paulo em 1933. Retirado de: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/fernando_de_azevedo

educacional e moral materialista, alijada das dimensões transcendentais do ser humano. A resposta, por parte do autor, consistia em ressignificar o que pode ser compreendido como transcendente, sendo os próprios “valores da cultura” (A RECONSTRUÇÃO, 2015, p.180) a expressão mais bem acabada “da aplicação laboriosa do espírito humano à conquista da natureza e ao melhoramento das condições e das possibilidades do homem”. De outra forma, Fernando de Azevedo defende que uma sociedade que fosse “limitada pela matéria e incapaz de dominá-la, aproveitá-la e ultrapassá-la” é que seria verdadeiramente materialista. Pelo contrário, seria a sociedade eficiente a ponto de dominar a natureza que teria “forças morais” para com a “maquina fatura” possibilitar novas “conquistas morais” para a “civilização atual”, notadamente pelos “valores morais” que este desenvolvimento técnico suscitara. (p.180)

O autor prossegue afirmando não ser preciso “negar as conquistas morais da civilização atual para reconhecer na indisciplina, sob todas as suas formas, moral, intelectual e social, a manifestação mais grave” de uma crise que estaria se abatendo sobre não somente àquela civilização estabelecida, mas também à civilização “em mudança”. (p.180-181). Tais afirmações significam uma exortação aos católicos para não tomarem a moral liberal como signo de imoralidade, pelo simples fato de a sociedade em que eles viviam estar demandando uma reconstrução moral em termos civilizacionais.

É, aliás, a crítica a esta civilização não urbano-industrial, pautada pelos valores da tradição, que os renovadores vão identificar como limitada moralmente, posto que afirmam estar a sociedade procurando “os novos alicerces em que deveria reconstruir a vida interior” e, neste processo de autoconhecimento e auto reconstrução, quando cuidava “de utilizar o material novo, não fazia mais do que recorrer a entulhos, removidos das ruínas de civilizações antigas”. (p.181) Em outros termos, seria a falta de unidade moral, expressa como falta de “ideias e sentimentos comuns”, que pudessem “concentrar e fixar os indivíduos” e “formar e organizar grupos” que estaria levando à “anarquia mental”, desarticulando “estrutura social” e “vida interior” do homem moderno. (p.181-182) Era, portanto, o sectarismo moral católico, aliado à sua moralidade oriunda do mundo *antigo-medieval*, que estaria levando à indisciplina e degradação moral que a sociedade brasileira vivia naquele momento.

Fernando de Azevedo expressa que a solução para este problema de desordem moral seria a adoção de políticas de cultura encetadas pelos educadores

liberais, em uma associação entre o imaginário moral do liberalismo por eles defendido e a política de cultura a ser estabelecida. É nestes termos que o educador assim se expressa sobre a situação a ser transformada:

Ora, num povo ainda em formação como o nosso, sem lastro de tradições e de cultura, e constituído de grupos sociais, móveis e dispersos, sem coesão e sem vida coletiva, a “indisciplina social e mental”, que caracteriza a nossa época, tinha de agravar-se sob a pressão dessas condições particulares. A nossa evolução processada sob uma base étnica heterogênea, constituída de três raças que se distribuem em proporções desiguais, recebeu um impulso maior nos Estados do Sul, com a invasão lenta, progressivamente penetrante e inevitável, de quase todas as raças. Mas, posta a velha doutrina antropológica que fazia da raça o principal fator da civilização, esse alargamento quantitativo dos círculos sociais pelas correntes imigratórias havia de trazer forçosamente, como trouxe, a mudança progressiva das formas sociais. (...) e – o que é mais grave – além de não cuidarmos da solução de problemas fundamentais antes que viessem a se agravar sob a pressão de causas exteriores, deixamos de criar e organizar nosso aparelho de cultura, para habilitar as novas gerações a enfrentá-los e resolvê-los, numa época em que se acentua por toda parte a intervenção da ciência na direção dos negócios públicos, entregues até então ao instinto dos povos e aos caprichos do governo. (A RECONSTRUÇÃO, 2015, p. 183-184, aspas do autor)

Em outros termos, criticando as tradições e a cultura do povo brasileiro como não tradição e não cultura, o autor perfaz o caminho da composição étnica heteróclita de nosso povo para indicar a inexistência de unidade sócio racial para se configurar uma sociedade harmoniosa. Relativizando o impacto das teses eugenistas em sua compreensão, Fernando de Azevedo retoma tópicos já abordados por intelectuais de gerações anteriores, especialmente no que diz respeito ao questionamento acerca da dispersão territorial da população brasileira, para então defender que seria apenas pelo estabelecimento de um desenvolvido “aparelho de cultura”, identificado com as universidades, que poderia se mudar esta situação sob bases “científicas” na administração pública. No *Manifesto*, percebemos que os principais aparelhos de cultura cuja instituição era defendida pelos educadores liberais são as universidades, à época pouco desenvolvidas no território nacional.

Nesse contexto, a existências de certas influências eugênico-higienistas talvez ainda possa ser percebida, marcadamente pela articulação que Fernando de Azevedo opera entre o estado do desenvolvimento cultural do país e a influência do meio social para isso, pois para ele “a inteligência brasileira, escaldada na natureza tropical, naturalmente viva e inquieta, abandonada a si mesma, dera de si o que podia dar”,

tendo como produto uma “floração desigual e desordenada, em que a graça e o brilho preponderaram sobre a força e a profundidade”. Nessa perspectiva, “a beleza do país e a variedade e o contraste de seus aspectos naturais despertaram uma falange de artistas e escritores de grande inspiração”, contudo “raramente as atividades literárias se trocaram pelos labores científicos. Assim “a incoerência, a superficialidade e a flutuação em que se manifesta a indisciplina mental constituem, entre nós, os traços característicos da literatura científica”, notadamente no âmbito político e social, em que “se contam raras e sem repercussão obras substanciosas, como as de Alberto Torres (1865-1917) e Oliveira Vianna (1873-1951), nutridas de ideias e de fatos, enriquecidas de observações diretas e retemperadas nas correntes de pensamento moderno”. (p.184-185)

De outra forma, Fernando de Azevedo e os demais renovadores atribuíam aos intelectuais brasileiros o estigma de serem artistas das palavras, ligados mais a estética intelectual do que ao conteúdo que se deveria desenvolver. Identificando o saber científico, na sequência, como “cultura superior” (p.185), dá a entender que todas as formulações intelectuais brasileiras seriam de uma cultura inferior, necessitando serem depuradas por ideias e fatos objetivamente elencados. Nesse sentido, toma como modelos o nacionalista e autoritário Alberto Torres, bem como Oliveira Vianna, este fortemente inspirado por ideais eugenistas.

Identificando, portanto, não só católicos e demais religioso como vinculados à uma tradição infecunda para uma nova moralidade, mas também os intelectuais liberais que precederam seu grupo de renovadores, o autor tece as seguintes considerações:

Todas as gerações que nos precederam, como a primeira geração nascida com a República, foram vítimas desses vícios orgânicos de nosso “aparelhamento de cultura”, cuja reorganização não se podia esperar de uma mentalidade política, sonhadora e romântica, ou estreita e utilitária, para a qual a educação nacional não passava geralmente de um tema para variações líricas ou dissertações eruditas. Elas despertaram com uma alma antiga para um mundo novo, que as deixou deslumbradas com as suas maravilhas, para depois as perturbar com as suas inquietações, como se da escola fossem transportadas para um mundo diferente. O contraste entre uma educação tradicional, rotineira e antiquada, deficiente a todos os respeitos e a complexidade de problemas que eram chamados a enfrentar e a resolver, agravou, entre nós, essa indisciplina mental e moral que, embora própria de toda uma época, tinha de forçosamente acentuar-se nos países em que a organização social e as reservas de cultura ofereciam menor resistência às forças dissolventes e às

influências perturbadoras das classes e instituições parasitárias. A nossa educação, estranha às realidades nacionais, era decenalmente baseada no humanismo, correspondia à política educativa do Império, em que, emperrada na escola secundária, de tipo clássico, estritamente literário, o problema da educação nacional, nos seus dois aspectos fundamentais, das universidades e da educação popular, nunca se desprende de aspirações fórmulas vagas. Os debates parlamentares e as lutas políticas que se travaram “em torno do poder” e raramente em “torno dos problemas” podiam satisfazer a esse pequeno público das classes médias, de formação acadêmica, cujos aplausos se reservavam aos homens que se disputavam a primazia, na astúcia dos manejos políticos ou no brilho dos torneios oratórios. (A RECONSTRUÇÃO, 2015, p. 186, aspas do autor)

O que os renovadores, sob a pena de Fernando de Azevedo, questionam nesta passagem não é apenas as concepções educacionais dos intelectuais conhecidos como críticos republicanos, à exemplo de Gilberto Amado, mas também a própria organização do sistema de educação nacional, se assim ele pudesse ser chamado, pelo caráter dual que estabelecia. Assim, por um lado, este sistema proporcionaria uma formação literária e humanística para os famosos bacharéis, aqueles afeitos à ornamentação da palavra; enquanto, por outro, ao “grosso” da população era destinada pouca instrução, geralmente o suficiente apenas para exercer funções laborais de pouca complexidade. Identificando este sistema como produtor de privilégios de classe, que seriam destinados marcadamente para as classes médias, os renovadores aqui colocam o problema da formação universitária e da educação popular como expressão desta dualidade do ensino, advogando por uma *escola única*. A *escola única*, portanto, era o local adequado para se ter uma educação moral sistematizada para toda a população, suscitando a formação de uma consciência nacional que não expressasse o choque civilizacional descrito.

Nesse sentido, Fernando de Azevedo colocava a geração dos pioneiros da educação nova como a geração sintonizada aos novos tempos, à nova moralidade a ser produzida. É nesse sentido que ele afirma que, mesmo tendo “consciência” das próprias “fraquezas” e “defeitos” da própria geração, mesmo sabendo não ser ela “melhor” que as que a precederam, ela teria a compreensão adequada para mudar tal situação. Isso porque, entendia que “não se forma espíritos por subterfúgios”, e que pelo “esforço” deveria se “ganhar o pão com o suor do rosto”, lutando contra “resistências”, “confusão”, “superficialidade” e “fraqueza” em benefício da “clareza”, “precisão” e “força”. Assim, em “solidariedade com o povo” para poder formar uma “civilização tropical”, deveria se perfazer o caminho de uma “declaração de direitos”

para uma “declaração de deveres”, marcadamente pela libertação de “tradicionalismos” em favor de uma “eficiência” para a civilização só possível com a “armadura de hábitos e forças morais e científicas”. (A RECONSTRUÇÃO, 2015, p. 187-188)

Tais declarações são a base para os renovadores advogarem uma mudança no “sentido” e “direção” dos “sistemas de organização escolar” (p.190). Assim, partindo da constatação sobre o “poder crescente que a indústria e o comércio” impõem “ao espírito” e “às coisas”, passam a defender o “ponto de vista sociológico”, pela adequação do fazer pedagógico à essa nova realidade. Criticando a “resistência dos ortodoxos”, que ligados à tradição não conseguem empreender estas análises, os intelectuais renovadores vão entender que o problema dos “fins da educação” só poderá ser suplantado com uma compreensão pedagógica que pensasse a educação como “uma adaptação ao meio social”, “um processo em que o indivíduo se ‘penetra da civilização ambiente’”. Esta compreensão partiria da ideia de que a ação da escola em relação à criança seria a de “socializando-a progressivamente”, aumentar o raio de atuação da instituição escolar, mitigando as influências que fossem contrárias a este processo. (p.192) O que tais afirmações expressam é uma grande aproximação com as teses de Émile Durkheim quanto à socialização, conforme desenvolvido na obra *A Educação Moral* (1925). As ideias de se adaptar ao meio social e se deixar penetrar pela civilização em um processo de socialização progressivo lembra com vivacidade as teses desenvolvidas pelo eminente sociólogo, especialmente quando se refere à adesão e vinculação aos grupos sociais.

Analisando, então, a parte do *Manifesto* definida como a *Reconstrução Educacional no Brasil*, podemos perceber que Azevedo parte da identificação das reformas educacionais operadas no Distrito Federal, dentre as quais se incluem a realizada por ele mesmo de 1927 à 1930 e, na sequência, a de Anísio Teixeira entre 1931 e 1935 como materialização dos anseios renovadores.¹⁰¹ (p.197-198) Contudo, Azevedo parte da constatação de que a renovação educacional a que pretendiam só seria possível se “em lugar dessas reformas parciais” se estabelecessem uma nova “política educacional que preparasse por etapas a “grande reforma”, alterando os “caráteres” e os “traços” das reformas precedentes. Animado pelo clima transformador da *Revolução de 1930*, o educador entende que chegara o tempo

¹⁰¹ À época a *Reforma Anísio Teixeira* ainda estava em curso.

oportuno para se implementar as discussões já realizadas no campo da educação renovada desde ao menos a década de 1920. Esta reforma deveria ser beneficiada pelas “forças organizadas da cultura e da educação” na forma de um plano integral, o que fica implícito como uma espécie de política de cultura, sem a qual a educação ficaria reduzida a mais uma “reforma social”. (p.199-200)

Era, portanto, para implementar esta política de cultura, no que concerne especialmente à moralização da sociedade brasileira, que os renovadores identificaram no valor do mérito individual a resposta para a “indisciplina” e “anarquia moral” que se vivia. Assim, contrapondo o embate entre ideais “absolutos” e “relativos, variáveis no tempo e no espaço”, eles optaram pela segunda opção, afirmando que:

Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. **Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o “sentido aristológico”, para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo indivíduo o direito a ser educado até onde o permitirem suas aptidões naturais, independentemente de razões de ordem econômica e social.** A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar, “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem por objetivo organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção de mundo. (A RECONSTRUÇÃO, 2015, p. 201, aspas do autor, grifo meu)

Em outros termos, seria a adoção de uma *escola única* e metodologicamente renovada que possibilitaria o desvincilhamento da tradição em diversos aspectos. Primeiramente do ponto de vista do ensino, uma vez que ofereceria uma educação mais prática, menos afeita ao “verbalismo” e ao “artificialismo”; mas também do ponto de vista social, pela adoção do critério do mérito individual como fator diferenciador dos indivíduos na sociedade. É neste sentido que os renovadores combatem um sentido “aristológico” para a educação, segundo o qual esta seria ministrada aristocraticamente somente aos que tivessem recursos econômicos, poder ou

influência. O que eles defendem aqui é que as elites, cuja tarefa seria a de dirigir a sociedade, deveriam ser formadas extraindo-se os melhores sujeitos de cada classe social, uma vez que iguados socialmente pelo acesso equânime à educação, tais sujeitos poderiam diferenciar-se socialmente pelo mérito próprio.¹⁰²

Nesse contexto, um aspecto importante da passagem é a menção do “direito biológico” à educação. Partindo-se do pressuposto de que os indivíduos que compõem a sociedade brasileira seriam racialmente distintos, era defendido que a produção de igualdades de oportunidades respeitaria às aptidões de cada um segundo uma “hierarquia das capacidades”. Em outros termos, cada um ocuparia o seu devido posto social de acordo com as condicionantes sócio raciais existentes à época. Segundo Cynthia Greive Veiga (2019), o que o enfoque no “direito biológico” por parte destes educadores operou foi a substituição das diferenças econômicas pelas diferenças de escolarização, no âmbito das desigualdades que são produzidas pela instituição escolar. (p.75) Tomando as desigualdades em termos de escolarização como um fator de diferenciação social, podemos entendê-las como fator gerador de uma série de estereótipos quanto ao insucesso escolar, a exemplo do “atrasado”, “preguiçoso” e “indolente”. De acordo com a autora, a consecução deste projeto educacional no que tange à educação comportamental, significou a difusão de “uma cultura escolar elitista centrada no branqueamento, pela produção de um conjunto de afirmações que tornariam todos os brasileiros ‘brancos na alma’”. (VEIGA, 2019, p.66-69)

Levando-se em conta tais considerações, vale dizer que os valores da “laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação” em que se assentaria a escola unificada estariam em sujeição à “finalidade biológica da educação”, em que os diversos marcadores sociais que diferenciam os indivíduos, como “classe, grupos ou crenças” estariam subordinados ao direito “biológico que cada ser humano tem à educação”. Ou seja, partindo-se do pressuposto de que mesmo indivíduos biologicamente distintos tinham em comum o fato de possuírem uma natureza humana, os educadores concluíam que esta natureza seria marcada pela educabilidade de todos os indivíduos, ainda que eles fossem dotados do que se entendia serem capacidades diferenciadas em relação à aprendizagem. (A RECONSTRUÇÃO, p.205)

¹⁰² Vale dizer que Fernando de Azevedo, redator principal do Manifesto, era partidário das ideias de Pareto, sobretudo no que tange à circulação/renovação das elites.

A implementação, portanto, de uma política de cultura que favorecesse a moralização da população pelo valor liberal do mérito individual era a saída encontrada pelos educadores liberais reunidos em torno do *Manifesto dos Pioneiros* para suplantar as contradições do liberalismo clássico e seu postulado de uma igualdade jurídico-formal dos indivíduos anteposto às diferenciações socioeconômicas originadas dos processos de acúmulo de capital. Era a forma de afirmar um liberalismo sobre novos termos, inspirado no avanço do estado de bem-estar social, o que era proposto devido às próprias insuficiências do capitalismo tal qual se apresentava até então. Era uma forma de pensar um eixo moral para o capitalismo urbano-industrial que se afirmava sob novas bases, colocadas especialmente pelas consequências da *Segunda Revolução Industrial* e pelas críticas dos intelectuais de esquerda, conforme estes se proliferavam em todo mundo, especialmente após a *Revolução de 1917*.

É nesse contexto que, defendendo a fixação dos camponeses no campo e a melhoria produtiva nas cidades, em um sentido de cooperação social (p.211), os renovadores vieram a defender uma educação adaptada aos diferentes meios sociais do país. Não apenas isso, essa adaptação estaria situada dentro de um “plano educacional” mais amplo que possibilitaria por meio da *escola única* evitar a dicotomização dos trabalhadores entre “manuais” e “intelectuais”, dotando os brasileiros de um repertório cultural que permitiria selecionar de cada classe social os profissionais desejados para cada função na sociedade, divididos em escolas como as “agrícolas, de mineração e de pesca”, bem como “industriais e profissionais”. Esta seleção seria feita tendo em vista a “diversidade nascente de gostos e à variedade crescente de aptidões que a observação psicológica registra nos adolescentes e que ‘representam as únicas forças capazes de arrastar o espírito dos jovens à cultura superior’”. (p.212-213)

Em outros termos, criar-se-ia condições organizacionais para efetivar o chamado “direito biológico” à educação, tarefa que seria completada pela criação de universidades “inteiramente gratuitas” e direcionadas não apenas à “formação profissional e técnica”, mas também à “formação de pesquisadores em vários ramos do conhecimento humano.” (p.214) Fernando de Azevedo defende, na sequência, que a ineficiência das instituições superiores do Brasil em pela pesquisa produzir uma cultura realmente profunda e substancial significou o ponto a partir do qual foi possível campear no país a “indisciplina mental quase anárquica”. Desse modo, a “organização

das universidades” no Brasil seria o suporte necessário para “criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos”, de maneira que houvesse incremento no “estado de ânimo nacional” e que, com isso, fosse possível dar “força, eficácia e coerência” na resolução dos “problemas brasileiros”. (p.214-215)

Destarte, seria a “formação universitária dos professores” um meio não apenas para atender às necessidades do fazer educacional, mas “o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura”, poder “estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais.” Isso porque, “se é o estado cultural do adulto é que dá as diretrizes da formação da mocidade”, seria necessário fornecer uma unidade cultural para os educadores incumbidos de tal tarefa. O que isso significa, precisamente, é a instituição de um imaginário cultural comum aos professores, inclusive no que tange à temática da educação moral. (p. 217-218)

Dessa forma, seriam os educadores, auxiliados pelas demais instituições sociais que realizariam a obra da educação, que contribuiriam para a instituição do imaginário moral liberal na sociedade. Percebe-se uma estrutura verticalizada para a moralização da população, em que se formariam elites para modelar os comportamentos sociais, ainda que esta elite fosse “democraticamente” retirada de todas as classes sociais e, assim, performasse uma república de qualidade melhor do que aquela que se encerrara com a *Revolução de 1930*.

É o que Marlos Bessa Mendes da Rocha (2004) aponta sobre a ação dos renovadores educacionais defensores do movimento *Escola Nova*, que assumiam em sua defesa da repaginação da formação dos grupos dirigentes uma posição de tutela em relação ao povo, presumindo certa incapacidade nele para o exercício da cidadania. É como se o povo não fosse capaz de decidir por si o seu destino e, a constituição de elites esclarecidas fosse o meio de tomar este povo pela mão e ensinar o “bê-á-bá” da vida democrática, de ensinar-lhe os seus “deveres”.

3.2 Qual moral? A do “pedagogo social”?

Antônio de Sampaio Dória ficou marcado na historiografia educacional brasileira pela polêmica gestão à frente da direção da Instrução Pública de São Paulo, ocasião em que realizou a *Reforma de 1920*.¹⁰³ As contribuições do educador para a

¹⁰³ A Reforma ficou conhecida por seu projeto de alfabetização intensiva que tornava o ensino primário obrigatório e o reduzia a dois anos, por falta de recursos financeiros. Com isso, ambicionava criar

educação, no entanto, não se restringem à reforma que propusera em São Paulo no ano de 1920. Embora ela tenha sido referendada por Fernando de Azevedo como marco inicial do movimento *Escola Nova* no Brasil (AZEVEDO, 2015, p.225), o pensamento de Sampaio Dória nas obras que tratavam de diferentes tópicos acerca da temática educacional constitui uma significativa contribuição para compreendermos a história da educação brasileira. Nesse sentido, nos dedicaremos nesta seção a estudar especificamente as formulações de Dória acerca do tema da educação moral. Para tal, enfocaremos principalmente o texto *Educação Moral e Educação Econômica*, de 1928, auxiliado secundariamente pelas ideias veiculadas pelo autor na obra *Princípios de Pedagogia* (1914), espécie de tratado de pedagogia *doriana*.

Valeria Medeiros (2005) indica que *Princípios de Pedagogia* pode ser considerado uma posição teórica definida e quase inalterada nas publicações posteriores de Dória (p.70), de modo que abordando a teoria e metodologia educacional que o autor desenvolve neste texto, pode-se utilizá-lo como o eixo norteador para compreender as proposições quanto à educação moral na obra de 1928. Sobre os tópicos defendidos por Dória em *Princípios de Pedagogia* destacam-se a defesa pelo autor: do método intuitivo-analítico, do conhecimento da alma infantil, das leis da evolução infantil, da psicologia e da lei da recapitulação abreviada. (MATHIESON, 2013, p. 2-3)

Especificamente, a concepção geral acerca da educação de Dória guarda íntima relação com as formulações de Herbert Spencer sobre a educação integral, tendo por base o tripé da educação física, moral e intelectual. A partir desse princípio pedagógico, o autor sustentava ser o método intuitivo-analítico o mais coerente com a evolução da humanidade, por respeitar harmoniosamente a expansão de todos os impulsos naturais próprios do ser humano. Dessa forma, a psicologia, pelas leis da evolução infantil, e o método de intuição-analítica, por sua didática afeita à investigação, eram considerados a base para uma boa educação. (MATHIESON, 2013, p. 3)

condições para que o ensino fosse gratuito para toda a população, incluindo um amplo número de crianças que ficavam à margem da educação escolar paulista. (MATHIESON, 2013, p.1) Os conflitos em torno da Reforma foram intensos, de modo que já em 1921 Dória pediu exoneração do cargo de Diretor Geral. Se, em termos quantitativos, a gestão de Dória fora curta, qualitativamente ela teve grande impacto, sobretudo pela discussão que suscitara. (MATHIESON, 2013, p.1)

Segundo Louísa Mathieson, se o objetivo com a educação era formar a pessoa para uma vida completa, para dar efetividade a este fim o autor cria decididamente na lei de recapitulação abreviada, de acordo com a qual o processo educativo se daria analogamente à forma pela qual a natureza educou a humanidade, entretanto, de maneira encurtada. De modo que, os estudantes desenvolveriam primeiramente suas energias físicas e mentais para com isso formar o seu caráter. (MATHIESON, 2013, p.3-4)

Aplicando tais concepções à temática da educação moral, Sampaio Dória afirmava que “onde o método intuitivo culmina é em ser a chave misteriosa da Educação moral. O fator mais poderoso da consciência humana é o hábito de subordinar todos os factos à inflexível autoridade das leis, que regem os mundos” (DORIA, 1914, p. 110). Assim, pautado na crença de que a instituição escolar teria como objetivo imediato a educação moral e cívica das crianças, o autor entendia que com o método intuitivo-analítico poderia se formar crianças autônomas, dotadas de espírito científico. (MATHIESON, 2013, p.11-12) Desse modo, assim o autor asseverava:

A instrução escolar exerce a influência mais poderosa e decisiva na criação dos hábitos, inevitáveis, fatais, sem os quais ninguém sofreria, um instante, a dureza dos deveres e a obscuridade das profissões. Se esta influência escolar for boa, bons hábitos lhe resultarão: Se má, a ela toda a culpa da maldade, que semeia. Não se frequenta impunemente uma escola. (DORIA, 1914, p. 112)

Nesta passagem fica explícito que Dória pensava a escola como promotora de uma educação moral segundo a qual seria possível formar cidadãos habituados à prática do dever. É justamente este o eixo da ética *doriana*, calcada na formação de homens e mulheres laboriosos. Para dar conta de tal tarefa, o próprio Estado deveria estruturar a instituição escolar de acordo com os moldes do ensino intuitivo-analítico, pois:

Ao Estado compete, tanto quanto aos pais, zelar pela formação exclusiva dos bons hábitos. A organização científica do ensino público deve ser objeto de cuidados mais sérios que a organização dos aparelhos disciplinares. A instrução intuitiva melhora os homens, abrir uma escola é fechar um cárcere, quando a escola, em toda a sua organização, se modelar pelos processos intuitivos. A estatística mostra que a criminalidade decresce com a propagação das escolas. (DORIA, 1914, p. 113)

O ensino intuitivo teria, portanto, uma função social ampla, sendo responsável por construir a tão desejada harmonia social, conforme era tratada à época a finalidade da educação moral pelos educadores considerados funcionalistas. Nesse sentido, Sampaio Dória compreendia que “o supremo interesse do Estado é a elevação máxima do nível moral do povo, pela criação dos hábitos de cultura profissional, moral e cívica” (DORIA, 1914, p. 114). A criação de uma cultura profissional, moral e cívica era precisamente o que se ambicionava no contexto turbulento da industrialização brasileira da primeira república, com todos os conflitos sociais de que o período é repleto. Nessa perspectiva, o estado de disputas intensas e de questionamento da qualidade do regime republicano, então em vigor, levaria o autor a tecer considerações acerca da relação entre este contexto e suas propostas educacionais nos seguintes termos:

Dormir tranquilo na competência popular, para formar o caráter e a mentalidade das gerações novas, é o cúmulo da insensatez, um crime de lesa-pátria, a negação mais radical do estadismo num homem. (...) Exigindo mais cultura popular que qualquer outro regime de governo, a democracia não medrará onde a instrução pública for a mercantilização, com que a finura dos exploradores ilude a boa-fé dos pais ingênuos. (...) A desoficialização total e eficaz do ensino lançaria, nas artérias vitais do país, o veneno suicídio, a morte da República e o desmoronamento da pátria. A única salvação está em que a educação pública se modele nas leis da psicologia evolutiva da criança. Quem conseguirá essa manhã de renascença por todos os lares brasileiros? (DORIA, 1914, p. 115-116)

Criticando a “Reforma Rivadávia”¹⁰⁴ (1911-1915), Dória expunha que a construção de uma república efetivamente democrática só seria possível através de uma educação “científica”, na qual o respeito às etapas evolutivas da aprendizagem no ser humano seria expresso por uma metodologia de ensino coerente com esta especificidade. É nesse sentido que o método intuitivo-analítico ganhou grande destaque nas formulações de Dória, associado às denominadas “lições de coisas” e à crítica ao “verbalismo”, posto que para o autor a superação do verbalismo criaria possibilidades para discernir o mundo sensível, apreendendo a realidade do simples para o complexo, do particular para o geral. O trecho também expressa uma crítica implícita ao privatismo no ensino, que associado ao ensino confessional se caracterizaria por cercear as bases morais de uma racionalidade pública. (DORIA, 1914, p.68).

¹⁰⁴ Reforma que propunha a desoficialização do ensino, segundo (CURY, 2009)

Nesse contexto, com o ensino intuitivo encampado por políticas cívico-estatais realizadas de modo sistematizado seria possível a formação de cidadãos autogovernados pelo prisma da racionalidade, habituados à investigação crítica da realidade e, portanto, mais adaptados aos princípios republicanos. A omissão do Estado acerca deste tipo de ensino moral implicaria na própria derrocada da República. (MATHIESON, 2013, p.12-13)

Partindo dessas concepções quanto à teoria e metodologia educacional, já inicialmente articuladas a certa concepção de educação moral, Sampaio Dória veio a redigir um manual em que aprofundava a discussão da temática iniciada 14 anos antes em *Princípios Pedagógicos*. É dessa forma quem em 1928 produziu a obra *Educação Moral e Educação Econômica: suas bases, sua aplicação na escola*, o terceiro volume da coleção *Biblioteca de Educação*, organizada por Lourenço Filho para a Companhia Melhoramentos de São Paulo¹⁰⁵.

O texto é iniciado com Dória tecendo considerações acerca de alguns aspectos que ele entende serem centrais para uma educação moral. Para tal, o autor apresenta algumas dicotomias como eixo de discussão, a exemplo de: moral leiga e moral científica; moral leiga e moral religiosa; individual e social; indivíduo e sociedade; bem e mal; tais discussões são retomadas ao longo de seu texto ao abordar outros tópicos dessa temática. (HOELLER; DAROS, 2015, p. 25)

À fórmula educacional spenceriana já mencionada, é acrescido um conteúdo moral influenciado pelas ideias de Émile Durkheim, cuja obra sobre a temática, publicada à época, dera a Sampaio Dória a possibilidade de avaliar as características da educação moral a ser ministrada. Assim, partindo das premissas acerca do ensino intuitivo-analítico gestados em sincronia com a teoria da recapitulação abreviada de Spencer, o autor brasileiro mobiliza categorias e conceitos de Durkheim para demonstrar sua própria concepção de educação moral.

¹⁰⁵ O livro é dividido em sete partes, com tamanhos desiguais entre elas. Há uma primeira parte, intitulada “Concepção Geral”, na qual Dória apresenta a “ciência da educação”, a problemática acerca da “moral leiga e moral religiosa”, o “objetivo da educação moral” e a “concepção do bem”. Na segunda parte, de nome “as bases da educação moral”, Dória explora o dualismo entre “livre arbítrio e determinismo”, a questão da “liberdade moral”, da “consciência”, da “responsabilidade”, bem como “mérito e culpa”. Na terceira parte, “Técnica de Educação Moral”, aparecem como temáticas a serem abordadas; o binômio “educadores e educandos”, as formulações acerca do “Despotismo do Educador”, do “Abrandamento do Despotismo”, seguindo-se com “autonomia do educando”, “sanções”, “a força moral”, “educação cívica” e “sumário de técnica”. A quarta parte se dedica à “formação do caráter”, a quinta à “missão das religiões”, concluindo a argumentação desenvolvida sobre a educação moral na sexta parte, de nome “o bem pelo bem”. Há ainda uma sétima parte, a que trata da “Educação Econômica”.

Sobre as concepções de Durkheim acerca do tópico da educação moral¹⁰⁶ há algumas considerações a serem feitas. O autor entende que a moral varia conforme os contextos históricos, colocando a pedagogia como lugar de ação e reflexão para a formação moral na sociedade moderna. Pensa a formação moral com base no postulado racionalista, o que teria amplas significações no âmbito de um ensino moral nas escolas. Durkheim recobra, para dar consecução a sua proposta de educação moral, as teses associacionistas de James Sully (1842-1923), bem como as formulações de psicologia educacional de Binet e Henry.¹⁰⁷ Indagava-se acerca das condições da formação moral em um contexto societário moderno, problemática reiterada por Dória em referência a ambiência do Brasil dos anos 1920. (HOELLER, DAROS, 2015, p. 25-26)

Em um primeiro diálogo com este sociólogo, Sampaio Dória diverge da concepção segundo a qual a pedagogia não seria nem ciência, nem arte. Tomando-a como ciência, o educador em questão viria a definir a pedagogia como “um corpo de verdades organizadas, sobre a intervenção do homem na formação do homem”. A cientificidade desta disciplina residiria, também, na sua fundamentação em “outras ciências, como a anatomia, a psicologia, a antropologia, a higiene e a sociologia”. (DÓRIA, 1928, p.11-13)

Da cientificidade da Pedagogia, Sampaio Dória assume outras indagações, concernentes a relação conteúdo versus metodologia para o ensino moral, bem como

¹⁰⁶ Esta concepção pode ser encontrada na obra “A Educação Moral”, publicada em 1925. Este texto consiste na transcrição de um curso ministrado pelo sociólogo entre 1902 e 1903, composto por 19 lições. Elas podem ser compreendidas como possuidoras de caráter teórico-prático e com fins formativos. Nas oito primeiras lições, Durkheim apresenta os elementos que constituem a moralidade: o espírito de disciplina, a adesão aos grupos sociais e a autonomia da vontade. Na segunda parte de seu texto, “Como constituir na criança os elementos da moralidade”, Durkheim disserta brevemente na primeira seção sobre “o espírito de disciplina”, a partir da “disciplina e a psicologia da criança”; da “disciplina escolar” e da “penalidade escolar”. Trata-se da parte de seu texto em que Durkheim demonstra suas concepções metodológicas para o ensino moral, pautadas nas formulações das psicologias de Sully, Binet e Henry. Por fim, o autor conclui sua obra com a seção “A vinculação aos grupos sociais”, em que aborda; “o altruísmo da criança”, “a influência do ambiente escolar”, “o ensino de ciências” e “a cultura estética – o ensino histórico”. (FILIPPO, 1984, p. 45-57)

¹⁰⁷ James Sully foi o psicólogo oitocentista partícipe do movimento denominando associacionismo. Esta teoria, antecessora do comportamentalismo ou behaviorismo, inspirara-se grandemente nas filosofias empirista e positivista, conferindo estritamente ao ambiente a constituição das características humanas, destacando a experiência como base tanto para o conhecimento quanto para a criação de hábitos comportamentais. Desse modo, em acordo com essa teoria, as características do indivíduo seriam determinadas por fatores externos a ele. Binet esteve vinculados à psicologia experimental que se notabilizou pela discussão acerca dos testes medidores, bem como Henry às formulações acerca do caráter biopsicossocial do ser humano. Não achamos informações sobre ano de nascimento e morte de Henry. (FILIPPO, 1984, p. 45-57)

sobre certo estatuto¹⁰⁸ para a educação moral. A rigor, trata-se do desenvolvimento dos tópicos relativos a “moral leiga e moral religiosa”, ao “objetivo da educação moral” e à “concepção do bem”. Assim, o autor problematiza: “na educação moral, de que moral se trata?” E “há mais de uma moral ou uma só? À parte a evolução ou a história da moral, em que entre si se diferenciam, na essência, ou nos preceitos, a religiosa e a moral científica?” (DÓRIA, 1928, p. 14) Dória assim responde a estas interrogações:

Sem penetrar fundo no emaranhado dessa controvérsia, parece-nos que a pedagogia da educação moral é, **em substância, a mesma**, seja religiosa ou leiga a moral que se adote. O que ela envida é mostrar como se realiza a educação moral, em qualquer escola ou sistema. O processo não varia com ser estes ou aqueles os cânones, com ser esta ou aquela a razão de ser ou fundamento. **A educação moral em si não é leiga nem religiosa.** O que tais cores toma, é a moral que se incute no espírito do educando. Acresce que, bem pensado, **a moral religiosa não difere profundamente da moral científica.** Certo, **à luz das religiões**, os principais deveres morais são os que o homem tem para com Deus, e, à luz da ciência, são os que lhe cumpre para com seus semelhantes. Mas, o que aí se cuida é mais de precedência que de ciência. **A noção religiosa e a noção científica do bem e do mal se equivalem. As divergências aparecem, quando vão se determinar praticamente quais as ações ou omissões permitidas ou vedadas.** É o que adiante se examina. Por enquanto, fiquemos nesta preliminar: prevaleça este ou aquele sistema de moral, a pedagogia da educação moral é a mesma. Sejam quais forem as ideias que o educador tenha da verdadeira moral, a educação se efetua debaixo das mesmas leis, através dos mesmos processos, e em busca da mesma finalidade. (DÓRIA, 1928, p. 14-15, grifo meu)

Tal resposta tem por base a conceituação de Durkheim, segundo a qual os “fenômenos morais” possibilitam ampla investigação, pois “foi fundada uma ciência, que ainda está em seu princípio, mas que pretende tratar os fenômenos da vida moral como fenômenos naturais, quer dizer, racionais”. Em outros termos, tratando a moral como “coisa racional”, poder-se-ia pensar em uma “ciência da moral”, segundo a qual os fenômenos morais poderiam ser avaliados pelo escrutínio da razão. Isso só seria possível devido ao fato de a moralidade obedecer a leis universais, o que significaria que mesmo que ensinada pelo viés religioso, tal ação só poderia ser efetivada se observadas tais leis. (DURKHEIM, 2012, p.19-21)

Assim, partindo da premissa de que está abordando uma moral científica, Sampaio Dória começa a desenvolver seus argumentos acerca da tensão entre esta

¹⁰⁸ Por estatuto aqui entendemos as condições de legitimidade para uma educação moral segundo os diferentes recortes ideológicos.

moral considerada científica e outras formas de pensamento moral. Embora Hoeller e Daros (2015) tomem esta passagem, com certo sentido conciliatório entre a moral leiga e a moral religiosa por Sampaio Dória, entendemos tratar-se de mera peça retórica, pois em passagens posteriores do texto, o autor dá a entender um sentido preferencial para a moral científica, que aqui pode ser lida como a moral liberal. Isto, pois, Sampaio Dória pensava a moral científica como uma moral fortemente identificada com as estruturas sociais e políticas da civilização burguesa, de modo que a prática dessa moralidade significaria a adequação e obediência dos sujeitos ao imaginário moral veiculado pelas instituições ideologicamente associadas ao capitalismo liberal.

Embora o autor, a princípio, tente discursivamente conciliar religião e ciência, tal iniciativa refere-se muito mais ao método para o ensino da moral do que ao seu conteúdo, isso porque na sequência do texto, os argumentos pendem para a ciência, notadamente pela diferença que estabelece entre o conceito de “bem” para os religiosos e o conceito de “bem” pensado cientificamente. A problematização refere-se, especificamente, ao modo como os religiosos entrelaçam o seu conceito de bem com uma ideia de verdade absoluta, cuja imposição faz os religiosos, por vezes, prescindirem da reflexão.

Neste sentido, inicialmente criticando o dogmatismo dos religiosos que aceitam verdades morais “sem discutir” (p.26), ou ao menos sem refletir sobre elas, o educador em questão indica como muitos homens da religião optam por verdades não refletidas, a despeito mesmo das descobertas científicas. Assim, a partir da constatação da falibilidade humana, julgam ser “os métodos lógicos meros auxiliares do raciocínio” (p.26), de que teriam primazia os valores da fé.

A sutil crítica à instrumentalização da razão por parte dos religiosos pode indicar, também, uma crítica velada a educadores católicos que instrumentalizavam um método de educação moral metodologicamente comprometido com o liberalismo e seu *ethos* deontológico em benefício da religião e seu *télos* contemplativo. Trata-se de indicar que as verdades adquiridas pelas faculdades racionais, conforme postulado pela ciência moderna, não são passíveis de adaptações ao universo transcendental das religiões. Daí que mesmo inquietações para a observação da realidade social e o escrutínio da mesma pelos moldes da ciência seriam até irrelevantes, posto que “se aí está toda uma organização sábia, que resolve os problemas morais...basta que consultem os ministros de seu credo”, e “logo ouvirão de seus lábios inspirados a

verdade moral, que buscam e não engana.” (p.26) Em outros termos, “para quê consultar um homem de ciência se pode se consultar um sacerdote?”. Em uma ironia fina, Sampaio Dória mostra a partir daí um caminho diverso.

“O homem de ciência”, em seus termos, é diferente. O que a ele “cumpre, é observar com todo o rigor, com toda a imparcialidade, com todas as cautelas lógicas, e o que inferir aceitar como verdade, esteja ou não de acordo com esta ou aquela doutrina revelada”. Ou seja, o cientista não deve assumir uma postura religiosamente dogmática. Se seus constructos intelectuais reforçam os credos religiosos, “melhor”, se não, “paciência” (DÓRIA, 1928, p.27). De outra forma, se ratifica a religião, “ótimo”, se não, “que diferença faz?”.

Trata-se da postura que têm por primazia o conhecimento humano, não imposições religiosas. Isso pode ser ratificado quando, na sequência, ao tentar justificar uma suposta coincidência entre o bem religioso e o bem científico, o autor afirma que ambas possuem equivalente finalidade moral, a saber, “a glória da criação divina”. (p.27) Ora, em uma cosmovisão religiosa a finalidade da prática moral costuma ser a glorificação da divindade, não do homem. Isso é particularmente sensível no caso da religião que Dória toma como paradigma, no caso, o catolicismo. Aliás, vale a indagação de que, quando fala de moral religiosa, de qual moral Dória fala? Em passagens como a já mencionada acerca do método para a educação moral ele toma por religião basicamente as religiões cristãs, mas somente estas religiões eram praticadas pela população brasileira?

O que fica implícito, portanto, é que a base sob a qual se constrói a educação moral liberal de Dória, bem como sua finalidade, é o homem tomado a partir das idealizações que vinham sendo desenvolvidas desde o liberalismo iluminista. É, sobretudo neste sentido, que podemos compreender a deontologia do educador em questão, passível de ser identificada como um desdobramento da deontologia kantiana, com fortes influências de Durkheim.

Sobre o que significa deontologia em Kant e em Durkheim, devemos retomar primeiramente a elucidação sobre o que significava essa categoria para o filósofo iluminista para, na sequência, retomá-la em Durkheim. Em Kant, a categoria de deontologia funda-se no conceito de *imperativo categórico*. Trata-se de se presumir que a fundamentação para uma ética pretensamente universalizável só pode ser sólida caso não seja passível de alterações circunstanciadas. Disso decorre que, uma vez estabelecidas leis morais universais, elas devem ser imperiosamente cumpridas.

É, portanto, uma concepção moral que se funda na ideia de dever e que presume, também, um homem arquetípico, posto que universal. Nesse sentido, o liberalismo kantiano postulava uma moral laica, de um humanismo transcendental, fundado em uma espécie de razão divinizada. Émile Durkheim, alguns séculos após Kant fornecer as bases da ética deontológica, estabeleceu diálogo com as obras do filósofo iluminista anteriormente referido, embora tenha apresentado não apenas convergências em relação a seu pensamento, mas também divergências. Desse modo, na perspectiva de Durkheim, é o fator social que determina a educação, enquanto para Kant seria o indivíduo. Ambos partiam da premissa de que são as gerações anteriores que educam as novas, em outros termos, os adultos educam os jovens, porém para Kant aos pais caberia a responsabilidade da primeira educação, enquanto para Durkheim seria à sociedade. Por fim, e de maneira central para nós, Kant entendia que a educação moral deveria ser feita com base em princípios dados *a priori*, enquanto para Durkheim ela deveria ser feita conforme estabelecido dinamicamente pela sociedade. Ou seja, em Kant, o indivíduo já possui certos conhecimentos que deveriam ser aperfeiçoados até ele se tornar o ser ideal. Em Durkheim, por outro lado, o sujeito seria totalmente moldado pela sociedade, tendo suas ações e características marcadas pelo lugar onde vive. Os dois autores também compartilhavam a ideia de que a educação moral consistiria em uma passagem da heteronomia para a autonomia, com a diferença de que Durkheim entendia ser isso possível somente pelo pensamento científico, enquanto Kant partia de inspirações mais filosóficas sobre o indivíduo para compreender tal processo. Dessa forma, se a deontologia de Kant se funda na arquetipização de um indivíduo ideal, em Durkheim ela se funda na sociedade conforme esta é construída historicamente, ainda que ambos os autores partissem da ideia de que as leis a que os indivíduos deveriam obedecer fossem universais e imperativas. (ROCHA; TARTUCI; ALMEIDA, 2015)

Nesse contexto, podemos compreender a tentativa de Sampaio Dória de substituir o cristianismo no controle dos grupos que compunham a sociedade pela educação moral liberal como a substituição de uma lógica contemplativa por uma calcada na ideia de dever. Em nossa análise de seus textos, percebemos que Sampaio Dória tendeu a identificar a fonte e a finalidade desses deveres na sociedade, do que podemos inferir certa influência do pensamento de Durkheim, ainda que concepções kantianas também possam ter inspirado o autor. Isto, pois, é precisamente na transição de um liberalismo centrado no indivíduo para um

preocupado com a coletividade que podemos identificar a obra de Sampaio Dória, ainda que a influência para isso tenha vindo principalmente do positivista Durkheim, e não do liberal John Dewey, por exemplo. Nesse sentido, concordamos com Marta Carvalho (2010), que entendia ser Sampaio Dória um educador situado na transição do paradigma tradicional de educação para o escola-novista. (CARVALHO, 2010, p. 121)

Assim, após citar¹⁰⁹ “religiões”, “Estados”, “escolas e famílias” (p.29), ou seja, algumas instituições influenciadas pela ideologia liberal¹¹⁰, Sampaio Dória argumenta que a normatização de desejos e comportamentos só seria possível pela educação da vontade, calcada no que ele entende como “leis naturais” (p.29). Isso só se daria pela criação de “bons hábitos” (p.30), responsáveis por produzir “homens de ação” (p.30) que simultaneamente seriam “homens de bem” (p.30), posto que a educação da vontade incidiria integralmente sobre esta. De forma que, cabe questionar, em que consistiria a “vontade”? Dória responde a esta última pergunta afirmando que:

Ora, a vontade é o nome das operações conscientes, ora simples, ora mais complexas, muito mais, que o raciocínio, a imaginação ou a linguagem. **Estas operações se subordinam a leis**, por seguirem certa uniformidade na variedade circunstancial em que se produzem. Por outro lado, é sabido que o êxito das intervenções humanas, nos fenômenos naturais, decorre de se submeterem essas intervenções às leis que presidem tais fenômenos. **Logo, só logram os resultados desejados os sistemas de educação moral que respeitam as leis da vontade humana.** Quais são estas leis? A vontade começa com a previsão dos atos a que tende. Sem esta previsão, a atividade humana é puramente reflexa. Muitas vezes, cada dia, em todos nós, a mera percepção de certa atividade possível já faz com que o ato se realize. (...) Outras vezes, porém, não se efetua o ato só com a sua simples previsão. (...) Nas deliberações, as forças emocionais costumam predominar. **O papel da inteligência é duplo: prever as consequências do sim e do não, e ajuizar sobre o que deve prevalecer.** A previsão das consequências depende das experiências pessoais e do valor da percepção e do raciocínio. **O juízo sobre o que cumpre é função da cultura moral que o indivíduo adquira.** A consciência do bem e do mal não é inata. Adquire-se e aprimora-se no correr da existência. E ela têm sua força impulsiva ou inibitória nas deliberações. (DÓRIA, 1928, p. 30-31, grifo meu)

O educador em questão toma a vontade como tipos de expressões da natureza humana, submetidas a leis naturais ainda mais gerais, cujo respeito depende o êxito

¹⁰⁹ (DÓRIA, 1928, p. 29-30)

¹¹⁰ Nesse sentido mais lato em que tomamos a ideologia liberal, podemos pensar na própria Igreja Católica como vetor de princípios liberais-capitalistas, posto que produtora de uma educação moral que era baseada no reforço ao *status-quo*.

nas propostas de educação moral. Estas leis estariam relacionadas com a reflexão acerca das consequências morais das atitudes passíveis de serem tomadas, podendo ser reflexões menos mediáticas ou calcadas em deliberações mais profundas. A rigor, a extensão da reflexividade no processo decisório estaria intimamente ligada com a inibição ou vazão de certas pulsões sensíveis.

Nestes termos, Sampaio Dória entende que o “poder de realização” (p.32), força capaz de mitigar os efeitos dos “instintos inferiores” (p.33), “paixões” e “interesses” (p.33), poderia ser compreendido como “a faculdade do esforço, capaz de socorrer a consciência do dever nos momentos em que periclita” e sem os quais recairia na “pura animalidade” (p.32). Sendo que, a “faculdade do esforço” consistiria no “adestramento da consciência do dever” (p.33), em benefício da “honra” e do “bem” (p.32). Tal processo educacional tinha em sua pedagogia o intento de normatizar desejos e práticas morais pelo treinamento dos procedimentos segundo princípios já pré-estabelecidos. Trata-se de uma proposta de controle social sobre os educandos pela conformação da vontade destes à um paradigma previamente dado, de modo a lembrar as propostas de Kant.

Isso porque, partindo do questionamento segundo o qual “ou a vontade pode criar de si mesma a volição, ou a volição é a predominância da previsão que triunfar” (p.34), Sampaio Dória constata que “no conflito das forças deliberativas, costumam imperar os sentimentos e os instintos” (p.34), sendo “a reflexão que põe água fria no ardor com que atuam” (p.34-35). Com isso o autor pressupõe que se a educação moral só ganha efetividade através da reflexão, tal processo só seria factível pela contenção de determinantes “naturais” e assimilação de um conceito de “dever” dado *a priori*. Assim, “só quando as considerações, embebidas em preceitos impessoais, de cânones inflexíveis da moral prevalecem sobre os impulsos cegos das emoções” (p.35) é que poderia se considerar um indivíduo moralmente educado.

Desse modo, ao criticar o “livre arbítrio”, como “um poder incontrastável, insubordinável, irrefreável” (p.36), Dória defende que a educação moral só pode se dar pela subordinação a certos “princípios morais”, entendidos como a subjugação das “forças impulsivas ou inibitórias das emoções e instintos às inspirações de princípios superiores, às indicações do raciocínio frio, às sugestões da consciência moral” (p.35).

A rigor, trata-se de, em acordo com os ditames do ensino intuitivo a que era filiado, pugnar pela ideia de que ser moralmente educado seria ser dotado do “hábito

de a vontade se decidir necessariamente à luz de certas normas imperativas, havidas por deveres”. (p.36) Em outros termos, o educador realiza aqui a retomada de valores como a “humanização do ser humano”; os deveres dados “*a priori*”; bem como certo racionalismo, possivelmente inspirados na educação kantiana; sendo passíveis de serem pensados como signos de uma deontologia comprometida com um modelo único de racionalidade, a iluminista.

Nesse contexto, cabe o questionamento, quem seria o sujeito a ser formado por esta perspectiva de educação moral? Ou, como tratado em citação anterior de Sampaio Dória, quem seria o “homem de bem”? Para responder a tal interrogação devemos levar em conta que o autor entendia “o livre arbítrio” como “insubordinação da vontade às regras” (p.36), sendo, então, “incompatível com ele a educação moral” (p.36). Para ele, por esta lógica, ser moralmente educado seria ser socialmente obediente. Nesse sentido, certo grau de conformismo seria a marca da educação moral de Sampaio Dória, posto que mesmo o conceito de liberdade para ele é limitado. Isso porque, após defender certos postulados deterministas em prejuízo da ideia de livre-arbítrio, o autor tenta defender a existência de liberdade para o indivíduo moralmente educado em sua perspectiva com os seguintes dizeres:

Mas, no correr da vida, cada um pode modificar estes fatores (determinantes, parêntesis nosso). Não os substituir. Mas corrigir uns, ampliar outros, anular alguns. Nisto é que a educação tem diante uma larga estrada. Certos instintos se abafam e caducam, outros se expandem e frutescem. O poder da inteligência se amplia com os exercícios que fizer, de modo que o homem, ao deliberar-se, pode prever mais e melhor as conseqüências do a que se resolve. Dir-se-á que tais exercícios já dependem da vontade e, pois, da própria inteligência. De acordo. Um tarado de marca só por milagre poderia vir a ser um santo. **Um imbecil incurável, por mais que faça, não chega nunca a ser um gênio.** (...) Mas estas contingências não contradizem a liberdade do espírito. Cada um, tal como veio ao mundo, dentro de um ambiente físico e moral em que vive, tira de si mesmo os elementos com que se resolve e procede. Estes elementos ou causas de suas deliberações podem ser por ele mesmo modificados à feição de certos ideais ou caprichos. O homem, em suma, pode preparar, ou, pelo menos, modificar as causas do que possa vir a ser. E é o que é. Mas, em cada momento, pode modificar-se. Quando se resolve, resolve-se como é. (DÓRIA, 1928, p. 37-38, grifo meu)

Em outros termos, a liberdade humana seria o que tornaria possível modelar qualquer ser humano a certos “ideais ou caprichos”, ainda que Dória considere que indivíduos “tarados” ou “imbecis” jamais poderiam obter o máximo de perfectibilidade em sua formação. Aliás, a referência a “taras” e a indivíduos “imbecis” trazem consigo;

nesta passagem, as marcas da educação eugenista, que em associação com as escalas de inteligência construídas por Alfred Binet, seriam determinantes para se auferir os destinos escolares dos estudantes. Dessa forma, o indivíduo situado no mais baixo grau evolutivo desta escala, o “imbecil”, jamais poderia chegar ao nível mais alto, o do “gênio”. (STEPAN, 2005, p.92-100; MONARCHA, 2009, p.188-189)

Prosseguindo, o uso da liberdade, conforme exposto por Sampaio Dória, deveria ser acompanhado da consciência dos atos, para poder qualificar moralmente as ações dos indivíduos. É dessa forma que o autor entende consciência dos atos a serem praticados ou já efetivamente realizados como um estado constituído de dois momentos: “previsão das consequências do ato que se projeta e adesão íntima a estas consequências”. Este estado de consciência ainda poderia ser subdivido em duas “espécies de consciência ativa: a que produz o mérito e a que gera culpa”. Nesse sentido, Sampaio Dória define mérito como “qualidade pela qual se atribuem ao autor consciente as consequências boas, naturais e necessárias de seus atos”, enquanto a culpa seria a “qualidade pela qual se atribuem ao autor consciente as consequências más, naturais e necessárias dos seus atos.” (DÓRIA, 1928, p. 40-41). Em outros termos, a partir de uma lógica racionalista, o autor pensa a consciência dos atos como um processo eminentemente intelectual, advogando que a falta de consciência dos atos implicaria a ausência de responsabilidade moral pelos comportamentos. É, aliás, este tópico, que ele vem a desenvolver ao fim da segunda parte do livro, evidenciando suas premissas psicológicas de modo mais claro. Isso porque:

Responsabilidade é também princípio básico de educação moral. Não é só a formação de homens de iniciativa e a formação de homens conscientes, o que se deseja. É também a formação de responsáveis, habituados a não fugir, mas a enfrentar serenamente as consequências naturais de seus atos conscientes. (...) Fiquemos, porém, no que nos parece o bastante à compreensão da educação moral. A natureza é a eterna mestra da verdade. Quando um homem ingere alimentos estragados, o seu organismo reage sob a forma de mal estar, de doença. E o álcool de que o indivíduo abusa? No fim de alguns anos, arrosta uma vida achacada a mil incômodos. (...) Nestas reações, a natureza é inexorável. Não perdoa. (...) E, às vezes, são reações que se prolongam por gerações, como na miserável decadência dos ébrios inveterados. Este recebimento, natural e inevitável, das consequências, se verifica igualmente, quando o indivíduo se alimenta e vive de acordo com as leis de seu organismo. Resulta-lhe de seus hábitos de sobriedade o prazer, o bem estar, a saúde a vida suave. Também, aqui, é indiferente que o indivíduo proceda de caso pensado, ou na ignorância de sua sobriedade. A natureza não regateia o prêmio. Procedeu de acordo com suas leis?

É feliz. Procedeu em desacordo com suas leis? É desgraçado. Este receber cada qual, sem exceção possível, as consequências orgânicas de seus atos, é o que se poderia com justeza denominar responsabilidade psicológica. (DÓRIA, 1928, p. 43-44)

Responsabilidade psicológica, aqui, é tomada dentro das balizas de certo naturalismo racionalista, segundo o qual os comportamentos humanos são pensados em suas determinações biológicas. Alinha-se, também, as proposições de certo tom eugenista defendido por Sampaio Dória, como era usual entre os educadores do período. Isso porque, a menção a “malefícios hereditários”, sobretudo de “miseráveis ébrios inveterados” associados à processos mais amplos de exclusão, são o indício de ideias presentes neste movimento que segundo Stepan (2005), no Brasil era representado pelo movimento higienista. (STEPAN, 2005, p.92-100) É o que vemos quando o autor associa a responsabilidade psicológica aqui estabelecida com certa responsabilidade social, concatenando-as às consequências jurídicas de suas circunstanciais ausências:

Transportemo-nos, porém, para os domínios sociais. O fenômeno se repete no que lhe é substancial. Um homem, num ataque de loucura, sai pelas ruas a cometer malefícios, aqui ferindo, ali matando, acolá destruindo a torto e a direito. Lá vai ele prosseguindo em sua fúria demolidora. Que faz a sociedade? Reage, necessariamente, em defesa. Prende esse demente, encerra-o numa casa de saúde. (...) Suponha-se, porém, que ainda no meio social, um indivíduo, sem tara de louco, vive a maltratar e a matar os seus semelhantes em proveito pessoal. Premedita os seus crimes. Hoje, uma vítima; amanhã, outra; e prossegue sem peias na sua faina destruidora. Qual deve ser a atitude social, em face de tal procedimento? (...) Revolta-se e prende-se o malfeitor, o assassino, o agressor e ladrão. Segrega-o do convívio social, encarcerando-o, onde já não possa cometer seus delitos. É a razão profunda de suprimir-se, ao criminoso, a sua liberdade, a de condená-lo à opinião pública em consequência dos seus crimes, é a necessidade de conservação da vida coletiva, como ambiência, que é, inevitável, da vida humana. Onde se vê que, no aspecto social, a responsabilidade não difere em demasia do que se observa no aspecto orgânico e individual. Se o homem pratica o mal, a sociedade reage, considerando-o réprobo, prendendo-o, e, às vezes espingardeando-o. Se o homem pratica o bem, a sociedade o auréola de certo renome, o cerca de consideração pública, lhe assegura os benefícios de seu trabalho. Castiga e premia. Tal como o organismo individual com a doença e a saúde. A diferença entre as reações da natureza e as da sociedade é acidental. (...) A natureza do organismo individual não perdoa, e, conforme a gravidade do atentado, prolonga por gerações sucessivas as consequências dolorosas, como epiléticos por degenerescência alcoólica. (DÓRIA, 1928, p.45-46)

Nesta passagem Sampaio Dória associa a consciência dos atos praticados individualmente e, portanto, a valorização individual da qualidade destes atos, com a responsabilidade perante a sociedade como um todo, tornando possível adjetivar tal responsabilidade de social. É significativo, neste contexto, que a fim de construir esta argumentação o autor mobilize uma série de estereótipos quanto aos indivíduos considerados desajustados à sociedade. Nesse sentido, cabe nos indagarmos acerca do que significa “premiar” e “castigar” os indivíduos por suas ações em nossa sociedade. Inicialmente, a resposta que podemos apreender inclusive a partir da conceituação do autor sobre a consciência seria a de que se “deveria” premiar o bem e se punir o mal. Mas caberia perguntar, isso de fato ocorria? Quem praticava o bem? Quem praticava o mal? Por que praticava o bem? Por que praticava o mal? O que é o bem? O que é o mal? Ao observar a literatura de época, podemos indagar se as respostas a estas questões não possuíam recortes sócio raciais. É o que vemos em fala de autor do período:

Entre nós, quando nossos higienistas se orgulham em recomendar limpeza, bons hábitos, abstinência de álcool, fumo ou outros estupefacientes, ou quando (promovem) ginásticas nacionais, fazem-no pensando que o que uma pessoa adquire em uma vida é transmitido para a prole. Assim, uma maneira de aprimorar geneticamente a raça seria adotar essas medidas, de modo que em poucas gerações nosso povo se veria transformado em puros gregos de belos corpos e fisionomias. (DOMINGUES Apud. STEPAN, 2005, p. 103)

Embora esta citação seja mobilizada por Stepan para demonstrar as críticas que a eugenia brasileira recebera em função da não adoção pelos intelectuais das formulações relativas à genética mendeliana, ela evidencia características do contexto importantes para a análise que a aqui realizamos. Isso porque ela indica que “a deterioração social pelo álcool”, da qual seria par a recomendação médico-higienista da abstinência, associada a outras recomendações para a promoção da saúde, era dotada de um sentido sócio racial, em sintonia com as premissas neo-larmarckianas.¹¹¹ Com isso, visava-se regular comportamentos tendo em mente a conformação civilizacional. É nesse sentido que tais recomendações, juntamente com

¹¹¹ Devemos salientar que há indícios em relação ao consumo de álcool, também, nos meios socialistas e anarquistas. Tais restrições, ao que parece, possuíam um caráter também moralista, no sentido da formação do revolucionário exemplar.

a promoção de políticas nacionais de ginástica e, posteriormente, educação física, terão no Brasil os contornos de inseri-lo no concerto das civilizações.

Nessa perspectiva, a fala a seguir do Professor Nelson¹¹², presente na revista *Educação Física* (RJ), de 1939, nos ajuda a compreender o sentido em que educadores como Dória retomavam práticas sociais como a do esporte. Nelson afirmava que “a praça de esporte não é simplesmente um centro de cultura física, mas sobretudo um lugar de educação moral, social e cívica, é um preventivo contra os delitos.” Era precisamente como meio de conformação social que a educação física era vista, como espécie de prevenção aos desvios sociais, entendidos como desvios morais de sujeitos não adaptados à sociedade.

Dessa forma, assim como poderia se pensar em indivíduos desviantes como não educados moralmente; fosse pela educação física; fosse pela educação escolar de um modo mais amplo; ou até mesmo por outras instituições sociais, pensava-se também que as consequências deste não aprendizagem poderiam ser das mais radicais. É nesse sentido que podemos compreender citação anterior em que Sampaio Dória afirmava que aos indivíduos desajustados seria destinado o encarceramento ou mesmo o espingardeamento. Tal concepção acerca dos destinos de tais indivíduos aparece, na fala do educador, como a resposta lógica para pessoas não ajustadas socialmente, fossem elas conscientes ou não de seus atos. Aos indivíduos não conscientes previa-se o encarceramento manicomial, posto que o essencial na educação moral seria o bom funcionamento da sociedade. Logo, todos os indivíduos deveriam, para Dória, se ajustar à sociedade, ao preço de em negativa a este imperativo serem excluídos dela. Nesse sentido, percebemos aqui uma certa influência de Émile Durkheim com sua ideia de educação moral para a socialização e da harmonia social como marca de uma sociedade efetivamente moralizada.

Dessa forma, após expor inicialmente seus princípios para uma educação moral liberal e, na sequência, apresentar as bases teóricas em que se fundaria a metodologia necessária para este objetivo, Sampaio Dória aprofunda do ponto de vista prático como se poderia efetuar este processo de ensino da moral. É assim em “Técnica de Educação Moral”, parte em que busca delinear uma didática adequada para a educação moral, notadamente pela aplicação dos preceitos anteriormente mobilizados.

¹¹² Não há informações conclusivas sobre a biografia do autor na obra.

Desse modo, tratando da relação de educadores e educandos, o autor considera como educandos as crianças e como educadores “primeiramente, os pais, depois, os professores, e, por fim, a sociedade na influência dos amigos, dos livros, dos teatros, dos sucessos alheios e das reações sobre eles”. Nessa linha, Sampaio Dória considera que “de todos os educadores, os mais importantes são os pais, e, destes, o primeiro lugar compete às mães”. Isso porque, para ele, o “contato íntimo mais longo” com os filhos associado ao fato de que este contato se dá quando “maior é a plasticidade dos educandos”, bem como a constatação de que “nenhum outro educador pode ter tanto carinho como elas”, seriam fatores essenciais para “plasmar a individualidade moral aos seus filhos”.¹¹³ (DÓRIA, 1928, p.51)

Em sequência, ao abordar às práticas de ensino propriamente ditas, Sampaio Dória advogava que “Adestrar a autonomia da vontade” (p.52), era o que os educadores deveriam fazer inicialmente com seus estudantes para os “habituar” à “responsabilidade” (p.52). Esta seria a forma de pelos ditames da psicologia experimental controlar suas consciências, produzindo o que entendia por consciência moral. É curioso que na sequência o autor não queira tomar lado em quais seriam os “cânones” (p.54) a conformar estas consciências, atribuindo tal tarefa à “ciência da moral” (p.54), ou seja, era tarefa dos cientistas sociais dizer em que deveria consistir o conteúdo da moral a ser ensinada.

Balizado em uma “pedagogia científica”, Sampaio Dória entendia que a incapacidade inicial das crianças e adolescentes em serem autônomas deveria suscitar ações morais heterônomas por parte dos educadores, a fim de compensar a falta de senso moral por parte dos discentes. Paulatinamente, a heteronomia deveria ir dando lugar à construção da autonomia pelos jovens e, para tal, aos poucos dever-se-ia operar uma “progressiva substituição” de “ordens” por “conselhos” e “advertências” (p.57), conforme os educandos fossem desenvolvendo sua própria inteligência e, com isso, aumentando a capacidade de prever as consequências de seus atos, bem como a consciência de estar ou não de acordo com certos cânones da moral (p.56).

Para Sampaio Dória, o processo estaria completado quando os indivíduos se tornassem capazes de habitualmente prever e agir bem, preferindo usualmente

¹¹³ Embora a ideia de que a primeira educação deveria ser dada pelos pais, sobretudo pela mãe, tenha inspiração na deontologia kantiana, também como uma consequência desta, ela pode ser percebida nos escritos positivistas do período.

praticar boas e não más ações. É interessante, neste caso, que tal tarefa só poderia ser desenvolvida mediante desenvolvimento intelectual acurado, justamente pelo caráter reflexivo e externo da educação moral (p.63-64).

É significativo, no entanto, que Dória entendia serem alguns meninos de “má índole” (p.56), com “impulsos instintivos” (p.57) que reiteradas vezes os arrastariam para o “mal” (p.57). A palavra índole, neste contexto, faz mais uma vez nos lembrar das teorias eugênicas endossadas pelo pedagogo, conforme apreendemos da obra de Stepan (2005). Isso parece nos dar pistas de que a proposta de educação moral de Sampaio Dória foi elaborada tendo em mente que parte significativa dos alunos a serem educados eram socialmente vulneráveis, o que, à época, os educadores associavam às influências do meio social e aos fatores raciais.

Sampaio Dória parte, na sequência, para a finalização da exposição de suas técnicas de ensino da moral. Assim, partindo da compreensão de que “ordens imperiosas” seriam imprescindíveis ao começo da educação moral, o autor defende que ao fim elas “escasseiam ou quase se anulam” (p.65). Apesar de que, quando dadas, as ordens deveriam ser rigorosamente “obedecidas”, demandando, com isso, que fossem acompanhadas de sanções em caso de descumprimento (p.65-66). Dória ainda insiste que as punições deveriam ser sabiamente ministradas, posto que a “criança passa por fases próprias, que se sucedem, recapitulando, abreviadamente, a evolução da humanidade”. Nesse sentido, punições por demasiado severas poderiam “constrangê-las a viverem contra sua natureza. (p.65)

Os principais castigos seriam os “físicos”, “morais” e os de “privações”. Sobre os castigos físicos, Sampaio Dória argumenta serem eles condenáveis, fazendo a ressalva de que os consideraria admissíveis “para endireitar naturezas humanas por demais taradas”, uma vez que em alguns casos as ordens mais “sensatas e necessárias” não seriam cumpridas sem eles. (67-68) Os castigos morais consistiriam em “censuras” e “repreensões”, já as privações seriam o ato de “privar o educando do que mais aprecie, deseje, ambicione, como reações contra as suas desobediências a ordens do educador”. Com isso, pode-se inferir, a partir das sanções propostas pelo educador, que enquanto às crianças consideradas normais seriam destinadas, geralmente, as sanções morais e de privação, às crianças consideradas “taradas” seriam permitidos os castigos físicos. Isso é significativo se lembramos o recorte sócio racial que possuíam as formulações eugênicas que erigiam estas estereotípias para as crianças.

A relação entre professores e estudantes demandaria e produziria força moral, na concepção de Sampaio Dória. Ela derivaria “da sabedoria, da bondade e da inflexibilidade” que, pelo lado docente viria a requerer “previdência, bem querer e energia”; enquanto pelo lado discente, “confiança e consentimento”. Não poderia ser desenvolvida nem à base do “medo”, nem da “ameaça”, mas deveria ser originada da “capacidade de perseverança”, “da firmeza do seu titular”, não sendo, assim, afeita à tibiez. De modo que “só os que sabem e persistem” seriam capazes de criar “a obediência consciente e consentida”. (p.69)

Sobre a educação cívica, o autor defendia que era parte da educação moral, mas que apesar disso deveria ser ministrada separadamente, para habituar os educandos aos “deveres para com a pátria”. Habituar os estudantes aos deveres pátrios era uma operação análoga a, na educação moral, habituá-los a “praticar o bem”. Nesse sentido, além de ensinar a “ler”, “escrever”, “contar”, “ciências” e “artes”; além de desenvolver o “corpo”, o “espírito” e de “formar profissionais”, a escola deveria “adaptar os escolares às condições normais da vida social”. Dessa forma, o educador deveria reproduzir na escola “ambiente semelhante ao ambiente social”, replicando a “organização constitucional do país mediante associações que reproduzam a democracia lá de fora”, produzindo assim espécies de “repúblicas escolares”. (p.73-74) O que Sampaio Dória coloca aqui, inspirado na socialização durkheimiana, é o treinamento cívico que pudesse requalificar a República brasileira, então severamente criticada. A educação moral que propunha consistia, portanto, em uma reforma social, sintonizada com os problemas político sociais vivenciados pelo Brasil.

Dito isso, Sampaio Dória termina a exposição de suas técnicas para o ensino moral, dando maior profundidade à temática da formação do caráter. Definindo caráter não como “temperamento ou índole”, ou mesmo como a “maneira constante de agir”, o autor sustenta que caráter é “a equação estável entre o procedimento de um homem e às suas convicções fiéis à verdade e ao bem”. (p.77) Ao apresentar tal concepção, Dória faz referência ao quarto volume da coleção em que seu livro estava situado, no caso, a obra “O temperamento e o caráter sob o ponto de vista educativo” (1928), de Henrique Geenen¹¹⁴.

A partir de tal caracterização, Sampaio Dória advoga que o “caráter que se quer formar e aprimorar, é a fidelidade dos atos às normas do dever”, portanto, as

¹¹⁴ Não encontramos informações suficientes sobre Henrique Geenen.

convicções a que os indivíduos deveriam se apegar para ter o caráter formado seriam aquelas baseadas na moral do “dever”. Dessa forma, “o que com eles se quer alcançar, é que se desloque a predominância impulsiva dos sentimentos ou interesses para as ideias superiores, para a consciência do dever”. (p.78-79)

Retomando William James¹¹⁵ (1842-1910), Sampaio Dória defende que a criação da consciência do dever só seria possível pelo exercício da “faculdade do esforço”, desenvolvida por certo “ascetismo”. Desse modo, cotidianamente deveriam se fazer pequenos atos que reiterassem o compromisso com deveres morais mais elevados, de modo que com algum tempo fosse possível sacrifícios maiores (p.81-82) Esta ética de “sacrifícios” dá lugar para compreendermos a argumentação do autor sobre a missão das religiões. Sobre a finalidade destas, Sampaio Dória assim escreveu:

A religião muito pode fazer pela educação moral dos moços. A sua universalidade e a sua eternidade, o espírito divino de que se anima, e a organização hierárquica que a efetiva, lhe asseguram foros e privilégios de insubstituível. Nenhuma instituição humana pode, como ela, estender a todos os lugares, e manter, por todos os tempos, através das infinitas vicissitudes humanas, a unidade e a continuidade necessárias na habituação dos deveres. É mesmo esta a sua magna tarefa na Terra. (DÓRIA, 1928, p. 83)

Inicialmente tecendo elogios à capacidade de modelar comportamentos morais nos indivíduos, o autor coloca nesta passagem uma crítica velada ao caráter contemplativo de que era dotada a educação moral católica. Isso porque, ao afirmar que a “habituação aos deveres” seria “sua magna tarefa na terra”, o autor afirma que a finalidade última da prática religiosa é a criação de cooperação social, não o culto a divindade. Aqui Dória tem como interlocutor oculto os católicos, razão pela qual na sequência tece uma série de críticas veladas à moral religiosa, que podem ser auferidas nas entrelinhas de seu texto.

Dessa forma, o autor afirma que “é pena que seus métodos usuais de ensino, sobretudo a decoração sem alcance, lhe façam perder o melhor do esforço.” Criticando, portanto, o método de ensino moral católico, tomado como ultrapassado, Sampaio Dória diz que com facilidade pode-se resolver este problema. (p.83) O caminho para a resolução seria:

¹¹⁵ Considerado por muitos o “pai da psicologia americana”, foi filósofo e psicólogo que atuara juntamente com Charles Pierce e John Dewey. Nasceria na primeira metade do século XIX e morreria em 1910 (FILIPPO, 1984)

Pregarem a doutrina moral as religiões que se não abastardem na intolerância, e não confundam matéria de fé com matéria científica, na qual a observação e a lógica decidem sem apelo, é meio caminho andado na formação moral. Sem ela, jamais se alcançaria o reino da justiça e da clemência entre os homens. Um povo que combata a religião em si, testemunha, quando nada, a sua imbecilidade. Porque, para a manutenção da ordem jurídica e apuro da moralidade coletiva, a religião, na sua pureza, é o mais eficiente cooperador do Estado. (DÓRIA, 1928, p.83-84)

Em outros termos, criticando a intolerância de grupos religiosos sectaristas, bem como a prática desses de imporem suas convicções religiosas sobre assuntos científicos, o autor sustenta que a superação de tais posturas poderia produzir a verdadeira educação moral, que seria baseada na “lógica” e na “observação sem apelo”. Seria, portanto, a religião “pura”, desprovida dessas más condicionantes para a prática religiosa que poderia ser benéfica para a moralidade pública. Aliás, Sampaio Dória ressalta que a religião comprometida com *status quo* seria invariavelmente a melhor aliada na manutenção das estruturas e dinâmicas sociais. O que autor advoga aqui é que a educação moral católica fosse baseada na metodologia para o ensino moral liberal, de modo a formar indivíduos que cooperassem para o desenvolvimento da sociedade, não importando para o que dessa educação moral ultrapassasse isso. Se os indivíduos fossem fiéis observadores de seus deveres, poderiam até ter seus momentos de contemplação transcendental, desde que isso não fosse a base para a moralidade pública. Nesse sentido, talvez o que o autor esteja comunicando na passagem é que combater esta religião, a que não é intolerante e que se restringe à esfera da vida privada dos indivíduos é que pode ser uma imbecilidade, talvez só comparável à postura sectária de certos setores religiosos.

Nesse contexto, Sampaio Dória desfere algumas críticas incisivas aos religiosos. Afirmando que “de um dos aspectos” da educação moral “a religião têm descurado”, segue-se a asserção de que a religião “se preocupa mais com ensinar o bem, do que com a habituar a praticá-lo”. (p.84) Criticando, portanto, a moralidade dos religiosos, o autor afirma que

“(…) não basta a instrução moral, ela é muito, mas não é suficiente. Não basta a supremacia das emoções de amor e sacrifício. O de que mais se precisa é habituar os educandos a praticar, por deliberação própria e consciente, o bem, e resistir às mil seduções de que o mal se reveste. O hábito de resolver por si mesmo, de se preverem as consequências do a que se resolve, e de não fugir, mas arrostar serenamente as consequências do que se faz, é o principal, é quase

tudo na educação moral. A mera intelectualidade que divisa o bem e o mal, mas não se decide pelo bem, a mera sentimentalidade que exalta em sublimidades, mas não age, podem gerar abundantemente as intenções mais angélicas. Mas, praticamente, só criam românticos de causas divinas, sonhadores, ou títeres, e sabe-se que de boas intenções o inferno está cheio. O essencial é formar homens livres, conscientes e responsáveis, capazes de por si mesmos vencerem, sem transigências, o mal, e realizarem, custe-lhes o que custar, o bem. A ilusão do livre arbítrio da vontade, negando sujeição necessária da vontade aos cânones morais, tem sido uma das maiores maldições do mundo. (DÓRIA, 1928, p. 84-85)

Dória descreve a educação moral religiosa, especialmente dos católicos, como superficial e verbalista, tal qual se criticava à época a concepção educacional tradicional. Dessa maneira, acusa o método de ensino moral católico de ser produtor de indivíduos dotados apenas de boas intenções, mas não efetivamente moralizados. A partir disso defende a educação moral sob os parâmetros liberais, marcadamente pelo enfoque na formação de indivíduos livres e autônomos. Demarcando a educação católica como metodologicamente heterônoma, o que autor aqui coloca é a necessidade de se renovar os métodos para a educação moral para se produzir indivíduos que voluntariamente assentissem aos deveres morais impostos pela sociedade. Tal tarefa se demonstraria árdua, pois ensinar a valorizar as restrições morais feitas pela “ciência”, com seus princípios liberais, era muito mais difícil que educar sob o temor do “inferno”, a exemplo do que já havia sido feito largamente pelos católicos.

Nesse contexto, vale lembrar da finalidade última da proposta de uma educação moral liberal em Sampaio Dória. Dando um desfecho para toda sua argumentação, o autor propõe uma educação moral possivelmente inspirada em certos conceitos e categorias do humanismo kantiano, notadamente pela defesa do princípio de se “buscar” fazer o “bem pelo bem” (p.86). A rigor, isso significava que não só a metodologia, mas o próprio conteúdo da educação moral deveria ser delineado pelas categorias liberais. A noção de fazer o bem por ser o bem tem ampla relação com a deontologia kantiana, compreendida na figura do chamado *imperativo categórico*. (KANT, 2005; 2001) Isso porque consistia em se demandar a correção nas atitudes morais a despeito de prêmios ou punições divinas. O bem deveria ser praticado pelo fato de que o ato de praticar o bem já é moralmente valoroso em si mesmo. Fortemente humano, o cumprimento desta moral não poderia se dar sob “temor do inferno” ou “anseio pelo céu”. (DÓRIA, 1928, p.86)

Nesse sentido, se Kant tinha como fito a estruturação de uma civilização cosmopolita (2004), Sampaio Dória possivelmente se inspirara neste autor ao descrever a sociedade que intencionava formar com a generalização da prática do bem pelo bem. Paradoxalmente, atribui à vontade divina a realização desta prática no futuro, enquanto em sua caracterização sobre a instituição da sociedade imaginada, faz questão de salientar que os fatores depuradores para a consecução deste objetivo variariam de “doenças” (p.87) diversas até à própria “eugenia” (p.87), atreladas ao conceito de “responsabilidade” (p.87). Aliás, Dória lia tais fatores, associados aos processos de encarceramento, sejam eles prisionais ou manicomiais, como os eixos garantidores da “evolução da humanidade” (p.87), em uma interpretação da História que deixa evidente sua compreensão de que são os homens que constroem a história, através de um processo de seleção dos socialmente mais fortes.

Nesse contexto, a “maioridade intelectual” ou, a inserção do Brasil no concerto das civilizações, se daria pela moralização do povo brasileiro nos padrões do liberalismo político-cultural, mas também econômico. A obra de Sampaio Dória, que versava sobre educação moral, pressupunha o processo de moralização como também constituídos pela educação econômica, embora esta fosse tomada à parte ao final do livro.

É assim que, postulando ser a educação econômica parte da educação integral do homem, Sampaio Dória entende que uma vez completada esta lacuna, tem-se o homem elevado a sua máxima potência. Caracterizando ser “econômico” como algo distinto de gastar pouco ou gastar em demasia, o autor defende que “o homem econômico é o que produz mais do que consome” (p.93). Isto é, aquele que assume a lógica produtivista do sistema capitalista, dentro dos parâmetros ideológicos do liberalismo econômico.

Dessa forma, o “homem produtivo” seria o cidadão “laborioso” (p.96), que assume uma ética do trabalho como modelo a ser praticado. Que abraça o “capital” em um desejo de reproduzir o próprio capital, a partir de hábitos cuidadosamente incorporados. Podemos analisar tal compreensão acerca do processo de educação econômica dos sujeitos, em sua relação com a moralidade; com o que Max Weber

descrevera em estudo clássico de 1905; isto é, a interpretação de “virtudes econômicas” como “virtudes morais.”¹¹⁶

Devemos salientar, no entanto, que Sampaio Dória pressupunha a inexistência de tais virtudes no povo brasileiro, não apenas pelo não conhecimento delas, mas também por outros motivos. Implicitamente, o educador tomava o povo brasileiro como propenso à “vadiação”, à “moleza” e à “preguiça” (p.101), males cujo remédio seria a criação de hábitos de “acordar cedo” e “fazer bem o que tem de ser feito” (p.101). Para Dória, se tais medidas não fossem tomadas, essa gente “à tôa” retroagiria para o “vício da indolência” (p.101).

Aqui, mais uma vez mobilizamos os escritos de Stepan (2005), que nos ajudam a compreender que todos estes males eram presumidos à época por fatores sócio raciais. Assim, a “vadiação”, a “moleza” e a “preguiça” seriam as práticas legadas ao povo notadamente pela ação de um meio físico pouco higiênico, associado a características biológicas constitutivas dos afro-brasileiros e ameríndios. No entendimento de Sampaio Dória, a educação econômica seria um meio para reverter tal situação. É dessa maneira que, para engrandecer a nação, seria imperioso, além dos hábitos de trabalho, adquirirem-se hábitos de economia, evitando desperdícios de toda sorte. É curioso que o desperdício era uma palavra talvez pouco usual para os grupos que lutavam por sua sobrevivência, bem como a educação financeira sobre a qual o autor disserta em sequência. O maior investimento que boa parte da população pudesse fazer, no contexto em que vivia, talvez fosse o da alimentação, quando muito, do vestuário. (DÓRIA, 1928, p.104-106)

Assim, finalizada a exposição acerca da matriz de educação moral formulada por Sampaio Dória, podemos proceder à análise do lugar ocupado por ele no conjunto do movimento de renovação educacional gestado desde a década de 1920 e em clímax na década de 1930. Para realizar tal avaliação, a obra que acabamos de apreciar é de suma importância, posto que segundo Marta Carvalho (2013), *Educação Moral e Educação Econômica* (1928) demarca exatamente a posição ocupada por Dória no movimento renovador. Isso porque, utilizando os elementos para-textuais como instrumentos condutores da leitura do volume, o editor do texto, Lourenço

¹¹⁶ Não dispomos de informações se Sampaio Dória lera Weber, mas utilizamos o referido sociólogo como aporte para analisar Dória, não necessariamente como uma referência direta. Aqui utilizamos a versão publicada pela Companhia das Letras, em 2004.

Filho¹¹⁷, constrói um discurso que acaba por secundarizar Sampaio Dória no âmbito do movimento de renovação educacional, muito embora ambos tivessem relações pessoais próximas e, inclusive, familiares.¹¹⁸ (CARVALHO, 2013)

Lourenço Filho divergia de Sampaio Dória em pontos importantes de suas teorias educacionais, especificamente no campo da psicologia experimental. Entretanto, a temática escolhida para o volume escrito daria a possibilidade de Dória dissertar sobre o tema da educação moral, balizado por seus próprios princípios, mas sem prejuízo dos novos conceitos que Filho visava propalar em sua coleção. É desse modo que, ainda ao prefaciar o livro, ou seja, ao estabelecer o sentido em que Sampaio Dória e sua obra deveriam ser lidos, Lourenço Filho tece caracterizações estratégicas sobre o referido autor:

No equilíbrio de toda sua obra de escritor, professor e administrador do ensino, impressiona primeiramente um traço contínuo de orientação social. Sampaio Dória é um **pedagogista social** ou, mais precisamente, **um sociólogo que se faz pedagogista** para, com mais segurança e exatidão, pregar ideias de reformas e vê-las realizadas, ou realiza-las. (...) Espírito extremamente liberal, convicto dos princípios democráticos, como condição necessária à garantia da produção e segurança da justiça, sentiu que tudo teria de assentar-se nos fundamentos insubstituíveis da cultura popular. (...) Por um **caminho inverso ao dos cultores da sociologia positiva** que, partindo do estudo histórico das sociedades mais atrasadas, chegam às instituições livres de hoje, para afirmar que nelas a educação é o pêndulo regulador, Sampaio Dória deduz do estado ideal as normas de sua construção. No caso brasileiro, vê como passo inicial, a necessidade de alfabetização do povo. A soberania popular não pode existir sem ela. A primeira função do estado é, pois, educar. Elaborando um sistema de ideias originais, quanto às necessidades brasileiras, ele pode assim inscrever-se na corrente idealista alemã, em que Natorp culmina. Subscreveria, em tal autor, a noção de pedagogia como a obra total de elevação do homem ao mais alto grau de perfeição humana. Razão por que a pedagogia é sempre social e, por isso mesmo, nunca um sistema de educação do indivíduo isolado,

¹¹⁷ Manuel Bergström Lourenço Filho nasceu em 1897, na cidade de Porto Ferreira (SP). Realizou Entre 1922 e 1923 a reforma no ensino público no Ceará, transferindo-se, na década de 30, para o Rio de Janeiro, onde exerceu as funções de chefe de gabinete do ministro da Educação Francisco Campos. Neste período, contribuiu na criação de uma faculdade com espaço específico para as áreas de educação, ciências e letras. À época da gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, esteve a frente do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Foi nomeado diretor e professor de psicologia educacional da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal em 1935. Em seguida, foi diretor geral do Ensino Público em São Paulo, em 1937 participou do Conselho Nacional de Educação, vindo a ser também diretor geral do Departamento Nacional de Educação. A pedido do ministro Gustavo Capanema, organizou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em 1938, lançando nesta instituição a partir de 1944 a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Falecera em 1970. Fonte: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/lourenco_filho>. Acesso em: 06/11/2020 às 17:57

¹¹⁸ Segundo Carvalho (2013), Dória chegou a ser padrinho de uma das filhas de Lourenço Filho.

mas a do homem que vive em comunidade. (FILHO Apud. DÓRIA, 1928, p. 6, grifo meu)

Por esta passagem logo compreendemos que Dória, para Filho, era um “pedagogo social”, ou melhor, um “sociólogo que se faz pedagogo”. Os estudos acerca da psicologia eram sumariamente descartados como se não tivessem importância. O educador renovador reconhece, também, a extração liberal de Dória, mas justamente para alocá-lo como agente de reformas sociais, pensadas sob as bases da “cultura popular”, e que se limitassem a isso. O que seria importante de sua obra era a “garantia da produção” e a “segurança da justiça”, em uma alusão à conformação de um *ethos* para o trabalho na população brasileira, bem como certa segurança jurídica para uma sociedade assentada em valores liberais.

Vale ressaltar que a apresentação do volume também nos fornece outras pistas acerca das divergências entre Lourenço Filho e Dória, como por exemplo a asserção de que este “deduz” de idealizações acerca do fazer educacional o que deveria se implementar na educação brasileira, sendo próximo ao idealismo de Nartop (1854-1924) em termos ideológicos. Isso é significativo, pois metodologicamente dá indícios de que o ensino intuitivo defendido por Sampaio Dória seria pautado por uma lógica “dedutiva”, portanto, distinta do modo “indutivo”, o mais usual dentro do método científico. Nesse sentido, a psicologia experimental de Sampaio Dória, para Filho, não seria tão científica assim. Contudo, do ponto de vista teórico-social, a aproximação com Nartop significaria um ponto positivo para a educação moral de Dória, posto que o filósofo alemão em questão fora um dos primeiros a sistematizar conceitualmente um modelo de conformismo social para sociedade urbano industrial (GNISS, 1997)

Sampaio Dória opunha-se ao ensino enciclopédico e ao verbalismo, marcas da educação tradicional. Por este motivo, o ensino intuitivo, conforme postulou, era de fato transformador quando inicialmente defendido, mas no transcurso dos anos, novas teorias foram aparecendo. De modo que, a geração que sucedeu a sua, identificada com o movimento *Escola Nova*, iniciou um processo de deslegitimação de seus predecessores. (CARVALHO, 2010)

Segundo Carvalho, Sampaio Dória estava num entre lugar, embora tivesse relações próximas com educadores vinculados à *Escola Nova*, seu ensino intuitivo associado às lições de coisas já eram encarados como o antigo, o velho, a que se antepunham formulações laureadas com a marca de estarem em sincronia com os novos tempos, sendo, portanto, modernas. (CARVALHO, 2010, p. 121) Assim,

localizado entre dois paradigmas educacionais distintos, o autor não poderia ser identificado com o novo movimento educacional, capitaneado por Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e o próprio Lourenço Filho, embora fosse signatário do *Manifesto* de 1932, que por eles havia sido encabeçado.

Em nossa avaliação, no entanto, se Dória construiu a proposta de uma educação moral com inspiração em Kant e Durkheim, balizado amplamente pelas concepções psicológicas vinculadas ao método de ensino intuitivo-analítico, tais formulações conceituais distanciavam-no relativamente bem da estigmatização de ser “apenas” um “pedagogo social”, conforme postulado por Lourenço Filho. A oposição ao método intuitivo e a constituição de uma nova geração de educadores em novos espaços institucionais de poder, cuja consequência fora a secundarização da matriz *doriana* de educação moral, não podem turvar o fato de que, a seu tempo, este educador dera suas contribuições para a instituição de uma moral liberal. Inclusive, os denominados “líderes da educação nova” só puderam elaborar suas próprias propostas a partir do que Sampaio Dória já havia desenvolvido. Talvez, do ponto de vista político, também tenha pesado para que Dória fosse relegado a segundo plano a inspiração kantiana de seu imaginário liberal. Em tempos de crise republicana e necessidade de se requalificar a ideologia liberal, é provável que possíveis influências de um expoente do liberalismo clássico fossem contraproducentes.

3.3 Qual moral? A dos “líderes da educação nova”?

Nas próximas seções, analisaremos o modo como se constituiu a matriz paradigmática para a educação moral liberal, especificamente através das obras *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1930), de Lourenço Filho e *Novos Caminhos e Novos Fins* (1931), de Fernando Azevedo. Partindo da compreensão de que não apenas as concepções teórico-metodológicas de Sampaio Dória foram relegadas a um segundo plano no campo educativo dos anos 1930, mas também certas concepções político-educacionais, vamos analisar como se desenvolveu a matriz de educação moral das lideranças do movimento de renovação da educação brasileira.

Para compreender a secundarização das concepções de política educacional de Sampaio Dória devemos, inicialmente, retomar o processo de constituição da Associação Brasileira de Educação, em seu enlace com as discussões acerca da educação moral. A criação da ABE tinha por objetivo suplantiar a crença do liberalismo clássico de que apenas a alfabetização generalizada e a instituição do anonimato para

o voto poderiam fazer a república se regenerar, apostando, pelo contrário, em uma alfabetização mediatizada pelas elites. (p.148-150) Dessa forma, se realizaria a transição das proposições político-educacionais de Sampaio Dória para proposições alocadas em um novo paradigma, o dos líderes pioneiros.

Alguns tópicos do novo modelo seriam, no entanto, semelhantes aos do antigo, o que dá indícios de que foi dando desenvolvimento a temáticas já abordadas por outros educadores liberais, entre eles Sampaio Dória, que teria se configurado as proposições para uma renovação da educação moral liberal. Nesse sentido, Marta Carvalho sustenta que para os novos protagonistas educacionais formados na ABE, o povo deveria ser moldado, em uma fôrma constituída de “tríplice base: moral, higiênica e econômica”, entendendo-se isso por formar “mentes e corações disciplinados”, bem como “corpos saudáveis e operosos”, que aliados à instrução, acabariam “evitando” que a educação “se tornasse fator de desestabilização social”. Com isso, seria possível construir o que Belisário Penna descrevera como a “ordem sem necessidade do emprego da força e de medidas restritivas ou supressivas da liberdade”, notadamente, pela implementação do hábito de “trabalho metódico, adequado, remunerador e salutar”, este calcado, por sua vez, em uma “disciplina consciente e voluntária e não apenas automática e apavorada” (PENNA, B. *Apud*. CARVALHO, M. 1998, p. 150-151)

Nessa perspectiva, com uma educação moral que incidia sobre a organização do trabalho em moldes tayloristas, erigidas sobretudo contra ideias de esquerda, tais concepções foram desenvolvidas na ABE na década de 1920, sendo levadas a frente pelos “pioneiros” na década de 1930. (CARVALHO, 1998, p. 150-160). Segundo Marta Carvalho (2010), o grupo que recebia esta alcunha, liderado por Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo colocou-se, a partir desse contexto, como vetor da modernidade educacional. A proeminência de tais “renovadores” fora construída paulatinamente, sendo mediatizada pelas teias de indicações e citações, para além do evidente preparo do qual eram dotados, perfazendo uma rede de sociabilidades que lhes conferiu a possibilidade de fabricar lugar de poder institucional, que os chancelou como espécie de cânones da educação renovada brasileira nas décadas que se seguiram, podendo, inclusive, determinar o local que outros intelectuais ocupariam na hierarquia dos educadores brasileiros. Fora, precisamente, este o caso que ocorrera em relação ao educador liberal Antônio de

Sampaio Dória que, de um entre lugar, ficou fadado ao esquecimento¹¹⁹. (XAVIER, 2002)

3.4 Qual moral? A de Lourenço Filho?

Para análise do pensamento de Lourenço Filho tomamos como texto central, a obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova*¹²⁰, publicada pela editora *Melhoramentos* no ano de 1930. Este livro tinha o objetivo de formar uma “cultura pedagógica” no professorado brasileiro, especificamente pela subsunção de teorias e metodologias científicas na prática de ensino. Sob o impulso do desenvolvimento das chamadas “ciências da educação”, Lourenço Filho intencionava tornar conhecidas as novidades em termos de biologia, psicologia e sociologia educacional, para uma maior eficácia educativa. A obra visava, também, estabelecer a forma como as outras obras da coleção *Biblioteca da Educação* deveriam ser lidas, uma vez que fazia menção às temáticas desenvolvidas pelos demais autores da coleção, apresentando, no entanto, o sentido em que os temas por eles desenvolvidos deveriam ser compreendidos se pensados à luz da “verdadeira” *escola nova*. (MONARCHA, 2010).

Podemos dizer que foi ampla a repercussão deste importante texto de Lourenço Filho, uma vez que ele fora discutido nacional e internacionalmente por educadores como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Paul Fauconet (1874-1938), Édouard Claparède, Henri Pierón (1881-1964) e Adolphe Ferrière¹²¹ (1879-1960). Carlos Monarcha (2000) toma a repercussão expressiva de *Introdução ao estudo da Escola Nova* como um fenômeno composto por vários fatores complementares como; a “originalidade na abordagem do tema”; “sua pertinência científica”; sua “relevância social”; bem como a “condensação metódica de um conjunto significativo de questões teóricas e procedimentos práticos de organização.” (p. 172-173)

¹¹⁹ Vale ressaltar que, à época em que estudava na Escola Normal da Praça da República, em São Paulo, Lourenço Filho fora apadrinhado pelo já professor de Pedagogia e Psicologia da casa, Antônio de Sampaio Dória. A amizade com Dória o alocou em diversos lugares e postos da administração educacional, do ensino e da política; incluso aí a Liga Nacionalista de São Paulo, entidade de militância nacionalista que pugnava pela alfabetização, reformas administrativas e pelo voto secreto. Embora posteriormente Lourenço Filho acabasse substituindo o furor pela alfabetização massiva, pela ideia de uma alfabetização controlada, foi sua atuação no âmbito da liga que veio a catapultar sua carreira, sobretudo com a oportunidade de atuar como gestor público no governo do Ceará. (MONARCHA, 2010)

¹²⁰ O livro foi organizado do seguinte modo: Prefácio; Lição I – “Que se deve entender por escola nova?”; Lição II – “Os sistemas da educação renovada” i) Sistemas de experimentação e ensaio; III – “Os sistemas da educação renovada” ii) Sistemas de aplicação científica; IV – “Os sistemas da educação renovada” ii) Sistemas de aplicação científica (cont.); Lição V – “Questões gerais de aplicação”; “Bibliografia”. (MONARCHA, 2000, p. 171) Dessa maneira, estruturado segundo intenção didática do autor, os capítulos abordavam temas e tópicos diversos, segundo os quais foram subdivididos. A editora indica que um volume preliminar havia sido publicado ainda em 1929.

¹²¹ Tais referências constam nos dispositivos para-textuais das edições que se seguiram à de 1930.

O autor indica também que, desde a primeira edição de “*Introdução*”, esta obra mostrou-se capaz de “influenciar de forma duradoura a produção bibliográfica envolvida com a inovação pedagógica”, estabelecendo-se reiteradamente como “referência necessária nos debates educacionais”, uma “espécie de bússola” para “um movimento de ideias em ascensão”, cuja adjetivação viria a ser de “movimento da *escola nova*”. Protagonizado por intelectuais reunidos geracionalmente em torno de “temas e teses educacionais concernentes à realidade vivida”, tais intelectuais, duramente criticados por educadores católicos, desejavam “desprovincianizar a educação e a cultura brasileiras”. Eles ambicionavam “partilhar da experiência excitante colocada pelo momento histórico que procurava superar o ‘Brasil velho’ e instaurar o ‘Brasil novo’”. Segundo Monarcha, Lourenço Filho produzira um texto com forte preocupação social, tornando o livro, assim, “demiurgo” de certa história educacional. Dessa maneira, em “decorrência de sua longa permanência na cena cultural”, poder-se-ia compreendê-lo como “um livro fundador da moderna tradição pedagógica brasileira.” (p.175)

Lourenço Filho busca definir o teor exato do que seria *Escola Nova* argumentando que seria “um conjunto de doutrinas princípios tendentes a rever, de um lado, os fundamentos da finalidade da educação, e de outro, as bases de aplicação da ciência à técnica educativa”. (p. 77) Com inúmeras citações a Durkheim, Nartop e, principalmente, Dewey, o autor se mostrava tenaz defensor da sociologia funcionalista como base para se rever objetivos educacionais já desgastados, de modo que assim discursava em 1930:

Em todos os países, políticos esclarecidos pregam a educação do povo, como condição de equilíbrio social, mais duradouro e perfeito. Filósofos e pensadores, põem, nela, o ideal de união futura de todas as raças, de todas as nações... O movimento renovador vem já, no entanto, de antes da guerra. (FILHO, 1930, p. 12)

Em outros termos, a expectativa que se colocava sobre a educação era que fosse um fator homogeneizador de povos e raças, concorrendo para uma “harmonia” da sociedade em que as funções dos indivíduos estivessem bem delimitadas e fossem complementares umas às outras. Trata-se da utopia da especialização funcional do capitalismo, que erigida sob o signo da “cooperação”, pretendia suplantar o individualismo competitivo da economia política desenvolvida no liberalismo clássico. A reorientação da cosmovisão liberal significava, nessa perspectiva, a adequação das

relações sociais ao novo momento do capitalismo, impulsionado pelo desenvolvimento técnico-industrial acelerado do início do século XX.

A base sociológica funcionalista viria a constituir um problema político para os liberais, posto que, grupos de educadores católicos vieram a identificar nestes pressupostos as premissas necessárias para se alijar da sociedade uma orientação transcendente para a conformação comportamental da população. Desse modo, ao longo de sua obra, Lourenço Filho não apenas tenta sobrepor sua perspectiva de ensino moral à de outros educadores liberais, como também tece contrapontos à resistência que enfrentava por parte dos educadores católicos. Nesse sentido, se ao final da obra o autor chega a retomar o já comum argumento de que o “mestre” deveria ser o exemplo moral de seus alunos, uma vez que estaria incumbido de uma “missão”, que seria a educação, constituindo seu ofício um “sacerdócio”,¹²² (p.221)¹²³, ao início de sua obra, Filho tecera crítica a matriz filosófica da educação moral católica, conforme vemos:

A sobrecarga dos programas, o predomínio do ensino verbal, o caráter da disciplina, a maneira de verificar os resultados do ensino – tudo revela que não longe vivemos da máxima de Sócrates que, tão ingenuamente, supunha que quem conhecesse a virtude, devia praticá-la, por força...Contra isso, se opõem a filosofia da educação de nossos dias. Nem a escola pode ser, como se pretendia e se pretende, o órgão ou fator máximo da educação, nem os meios que ela mais comumente tem empregado nos parecem, hoje, idôneos para a consecução de seus fins. Reflexo da comunidade, pela integração, nela, da criança, não pode ser concebida a *priori*, nem exercer sua atividade isolada dos outros fatores de socialização. Se destes se afasta, não só vem a falhar em sua função capital, mas, mais que isso, influir como novo elemento de perturbação. Concorre para criar desadaptados. Alimenta uma espécie de mandarinato, que pode ser algures, como que floração, rica de colorida e perfeita de formas, mas floração de estufa. (FILHO, 1930, p.16-17)

Criticando as proposições para uma educação moral de Sócrates (469 a.C – 399 a.C), pensador cujas ideias quanto à moralidade foram amplamente apropriadas por Platão (427 a.C – 347 a.C) e Aristóteles, Lourenço Filho advoga pela filosofia educacional de sua própria época, que visava romper com a contemplação teleológica de dantes e pactuar pela ética deontológica. Tal perspectiva ética constituía uma orientação para a educação moral a ser praticada que, uma vez não internalizada pela

¹²² Para maior aprofundamento ver (KREUTZ, 1986)

¹²³ Filho faz tais adjetivações, porém, adequando tais ofícios religiosos em função da difusão do imaginário científico.

população brasileira, poderia constituir motivo de perturbação. Aliás, aqui há a asserção pelo autor de que a causa dos problemas morais de seu tempo seria a tentativa dos católicos de retroagir à uma moral de temporalidade pretérita.

Lourenço Filho articulava à base filosófica e sociológica para a renovação educacional as formulações da psicologia. Desse modo, advogava que “as modificações e sistematização da conduta só se podem fazer por meios biológicos”, em lugar das especulações católicas para a educação comportamental. Destarte, defendia a “educação ativa”, característica da psicologia experimental a que era partidário, como meio de se “educar temperamentos” e “tendências” tidos como inatos. Em outros termos, tinha em tela a ideia de “direito biológico” à educação; conforme defendido dois anos mais tarde no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*; de que seria par a implementação de métodos de ensino renovados para a efetivação desse direito. (p. 54-55) A articulação entre sua teoria social e suas concepções psicológicas ganhavam os contornos mais específicos de um projeto civilizacional, o que podemos perceber quando o autor afirma que:

A compreensão sistemática, e mais, da influência social em toda forma de comportamento (como caráter, a que atrás aludimos) reforça essa tendência de transformação do trabalho escolar. A crítica social dos fins da escola pede o trabalho em comunidade, visando especialmente a formação do sentimento de cooperação, a solidariedade social, a disciplina bem compreendida dos que comandam e dos que são comandados. Para os educadores mais avançados, o trabalho assim organizado deve visar mais: o ideal da paz pela escola. A crítica psicológica do trabalho escolar tradicional demonstra que essa transformação não é só necessária para a consecução de tão elevados desígnios, mas para a própria normalidade do trabalho do espírito. Para a psicologia de hoje, como vimos, toda a evolução psicológica (formação lógica, formação sentimental) é efeito do comportamento socializado. (FILHO, 1930, p. 56)

O que fica patente por tais afirmações é que a socialização é vista como base para a formação do “caráter”. Daí, a necessidade de uma educação moral que, pensada metodologicamente pelos ditames da psicologia experimental, teria sempre como fito a socialização. Mais que isso, a cooperação e harmonia social aqui desejadas seriam produto de um processo de disciplinarização que seria capaz de produzir uma *paz pela escola*, em referência indireta aos horrores da *Primeira Guerra Mundial*, que deveriam ser evitados pelo fazer educacional. Mas não nos enganemos, nesta paz estava implícita uma visão hierarquizada da sociedade, percebida na dicotomização entre os que “comandam” e os que “são comandados”. Nesse sentido,

Lourenço Filho defende que o ajustamento da personalidade dos indivíduos aos papéis sociais à que eram destinados não era apenas condição para a boa funcionalidade da sociedade, mas também para caracterizar a qualidade do “trabalho do espírito”. Ou seja, o ensino moral pela via da socialização seria a chave para se respeitar as características psicológicas da aprendizagem humana, cuja progressão evolutiva ao longo da vida do sujeito, se observada, produziria sujeitos de atividade considerada normal.

Partindo dessas bases conceituais, Lourenço Filho descreve uma série de sistemas de educação renovada, sua relação com a experimentação, aplicação científica e elaboração de resultados. Vinculando tais temáticas à relação entre transformação civilizacional e disciplina, o autor realiza as seguintes considerações:

A civilização em mudança tem que gerar por si mesma a disciplina interior nos indivíduos, única capaz de dar ordem às novas condições que se esboçam. Pais e mestres, no seu entender, não têm direito de impor a discípulos seus pontos de vista intelectuais e morais, nascidos noutros momentos, para outras necessidades... Outros entendem que não. Por isso mesmo que estamos em momento de confusão e indisciplina mental e moral, urge que a educação concilie a formação da individualidade com a obediência a princípios sociais e morais abalados, não há dúvida, mas que devem ser reconstruídos. O ensino funcional, a escola do trabalho em comunidade, a escola única...com tudo isso concordamos, bradam então; mas há categorias morais de que não podemos abrir mão. **A liberdade em excesso é a escravidão das paixões.** Não será a liberdade no mundo futuro, como em tempo nenhum. Demais, o que a observação científica nos ensina é que a educação, recurso pelo qual a sociedade se perpetua, tem de ser sempre, em grande parte, obra da autoridade. Mesmo que o pretendêssemos, ela não seria nunca de todo abolida. (...) É preciso não esquecer que o ensino funcional é meio, nunca o fim da educação renovada. Ela se adapta, sem dificuldades, antes com vantagens, aos fins morais da humanidade. – O princípio da escola comunidade, igualmente. É impressionante verificar a unanimidade os aceitam os neo-espiritualistas, os neo-criticistas, vitalistas, ou não, os mesmos monistas materialistas. Vê-lo-emos, mais precisamente, ao estudar os sistemas de aplicação científica. (FILHO, 1930, p.120-121, grifo meu)

O autor retoma neste excerto as formulações de Kilpatrick (1871-1965) acerca da “educação para uma civilização em mudança”, bem como as formulações de Kerschensteiner (1854-1932) acerca da “escola do trabalho em comunidade”, associando-as à pauta político educacional defendida pelas lideranças pioneiras sobre

a implementação da *escola única*, com o objetivo implícito de dar continuidade às suas críticas à educação moral católica¹²⁴.

Ou seja, a crítica aos religiosos expressa na citação de Lourenço Filho, em que traz essas concepções educacionais renovadas, dizem respeito ao que poderia ser compreendido como certa desadaptação dos religiosos. Isso porque, os educadores católicos, em atitude de reação, buscavam revigorar matrizes de educação moral produzidas em outras temporalidades, contrariando o fluxo natural do processo civilizacional descrito em Kilpatrick. Nesse sentido, a crítica à liberdade infantil produzida pelos processos de autoeducação descritos em Kerschensteiner significava uma reação dos católicos à metodologia proposta pelo movimento *Escola Nova*, contrariando o desenvolvimento da pedagogia moderna. Tal crítica partia do entendimento, por parte dos católicos, de que a autoeducação era um ataque à autoridade dos adultos, fator que, devido ao apego que tais educadores tinham ao princípio da hierarquia, constituía uma das bases de sua moralidade.

Produzida no mundo *antigo-medieval*, esta moralidade seria identificada com o que Lourenço Filho chama de neo-espiritualismo. Tomando os católicos como atrasados, fica claro que a asserção de que o funcionalismo pedagógico ser apenas um meio, podendo variar os fins, era apenas parte figurativa do argumento. Se a moral a ser ensinada era a produzida no mundo *moderno-contemporâneo*, a moral católica não teria espaço, a menos que a ele se adequasse. A bem da verdade, Filho tomava o ensino moral dos católicos nem mesmo como intuitivo, mas intelectualista. Nesse sentido, para atualizá-lo seria necessário fazê-lo por metodologia indutiva, o que implicaria na própria transformação do conteúdo moral a ser ensinado, conforme apreendemos das conceituações expostas na seção anterior. (p. 61)

¹²⁴ Sobre as ideias de Kilpatrick, podemos descrevê-las, brevemente, como sendo as formulações pragmatistas inspiradas em seu professor, John Dewey, bem como outros educadores clássicos dentre os quais mencionamos o próprio Kerschensteiner. Pensadas ante o dilema civilizacional a que os educadores que aqui estudamos eram coetâneos, essas ideias correspondiam a compreensão de que a civilização urbano-industrial incute o novo a todo momento na realidade social, produzindo instantaneamente dinâmicas sociais consideradas antigas, o que demandaria uma educação adaptada a este constante devir da sociedade. (MONARCHA, 2009, p.177-178) Kerschensteiner, com sua “escola do trabalho em comunidade”, criticava o ensino considerado tradicional sob princípios que o próprio Lourenço Filho resumiu em Introdução ao Estudo da Escola Nova. Filho afirmava que, para o educador alemão, haveria na escola do uma função social importante direcionada à otimização do caráter moral e profissional da sociedade. Para tal, defendia uma educação fundada no interesse da criança e que possibilitasse pelo trabalho empregado no ato de aprender a “autoeducação” da criança. O autor identifica educação ativa com educação funcional, defendendo que ambas não se confundem com a escola do trabalho. (FILHO, 1930, p. 103-104)

Nessa perspectiva, o enfoque no dever como eixo garantidor da educação moral nos dá mostras de que não era só o “verbalismo” e o “intelectualismo” da escola “tradicional” que deveriam ser suplantados, mas também sua moral, imprópria para uma “civilização em mudança”. A insinuação de que o ensino católico fosse intelectualista nos dá mostras de que Lourenço Filho identificava o catolicismo com a tradição, algo que deveria ser combatido. Se não o catolicismo, ao menos o apego a uma lógica tradicional, contemplativa, tinha de deixar de existir. Nessa perspectiva, os fins a que se associavam a educação funcionalista poderiam até ser outros, desde que fossem imanentes, ou seja, desde que fossem coerentes com a realidade vivida pelos homens no aqui e agora, não em uma possível vida futura. (p.103-104)

Em outros termos, a própria civilização em mudança daria os termos da nova moralidade. E Lourenço Filho tenta demonstrar isso de modo objetivo. Partindo dos estudos baseados nos conhecidos testes medidores de inteligência, conforme postulados por Binet, que objetivavam racionalizar o processo educativo, e que construíam, no entanto, uma série de estereótipos para as crianças, o autor considera os estudos de Maria Montessori (1870-1952) e Jean Ovide Decroly (1871-1932) como vitalistas. De tais estudos seriam auferidas as bases para uma educação otimizada, sendo aperfeiçoadas, no entendimento do autor, pelas formulações de John Dewey. (p.164-165) É nesse sentido que, Lourenço Filho apresenta longamente a filosofia da educação do eminente filósofo norte-americano, influência mais destacada para sua compreensão educacional. Desse modo, Lourenço Filho sintetiza a concepção de Dewey sobre a educação da seguinte forma:

(...) chamado hoje, por muitos, — o pai da educação renovada. De facto, a influência de suas ideias é hoje universal. Partidário da educação como socialização da criança, Dewey assim a define: a educação é a soma total dos processos por meio dos quais a sociedade inculca, nas novas gerações, seus poderes, capacidades e ideais, com o fim de assegurar a sua própria existência e evolução. Toda educação é, assim, social, mas no estado atual de nossa civilização não deve ser sujeição social. (FILHO, 1930, p. 189)

Por esta passagem compreendemos que o funcionalismo de Lourenço Filho tinha grande influência do filósofo John Dewey, para além do impacto que a sociologia de Durkheim teria tido para a composição desta mesma teoria em seu pensamento. Isto porque, se Durkheim pensa o funcionalismo de modo mais rígido e encadeado por leis universais imperativas e inflexíveis, em Dewey, a afirmação “no estado atual de nossa civilização não deve ser a sujeição social” evidencia uma compreensão

acerca do humano que ultrapassa aspectos meramente funcionais, conferido a ele maior valor para a subjetividade. Com isso, podemos compreender a defesa por Filho de uma filosofia pragmatista, segundo a qual o “desenvolvimento” e a “adaptação” se dão de acordo com as necessidades, conforme afirmado pelo próprio autor, sem, contudo, prescindir da subjetividade individual. (p.170-172) O produto de tais construções discursivas seria uma moral que concilia à deontologia liberal, com seu *ethos* de obediência a deveres tidos como imperativos, à certa maleabilidade presente na filosofia do pragmatismo deweyano. Neste sentido, educar era um papel que assumia um sentido específico, pois:

Na escola tradicional não se pensava assim: o pensamento era um fim em si mesmo. O ensino verbal, a dialética eram ainda suas preocupações. Na educação atual, a palavra aprender significa modificação de conduta, intervenção real na maneira de proceder. Ora, o que conserva o pensamento é sua eficácia, o êxito por ele obtido. Só as reações satisfatórias tendem a fixar-se; não aprendemos realmente tudo que praticamos, mas só aquilo que nos representa êxito na ação. É a lei da aprendizagem, que **Thorndike** chamou do “efeito” claramente demonstrada também pela teoria do reflexo condicionado. [...] É esse espírito científico que necessitamos desde logo dar a criança. Entenda-se bem, espírito científico de comprovação **pela experiência**, não as informações da ciência feita, que se decoram e que podem ser repetidas sem valor para a conduta. Não importa, assim, a acumulação de fórmulas verbais, mas uma atitude mental, um hábito de pensamento. O homem que não tiver esse hábito não estará adaptado ao estado de civilização em que nos achamos. (FILHO, 1930, p. 174-175, grifo meu)

Aprender aqui é transformar a conduta, notadamente pela otimização dos processos cognitivos. Trata-se de, pela intermediação dos educadores, formar sujeitos de pensamento científico, em sincronia com o desenvolvimento que tinha à época a civilização produzida no bojo do desenvolvimento técnico-industrial.

A menção à Thorndike, neste sentido, faz-nos lembrar da psicologia associacionista que Durkheim expõem através dos estudos de Sully, outro integrante deste movimento, demarcando que mesmo mitigadas pelas proposições da filosofia de Dewey, algumas concepções educacionais tidas como suplantadas por Filho ainda se faziam presentes em seu imaginário. É significativo, neste sentido, que a psicologia associacionista seja considerada por muitos psicólogos como uma teoria baseada na exterioridade, de modo que se compreende a partir dela ser o meio externo, por diversas associações, modelador da interioridade do indivíduo. Ao que parece, então, as diferenças de Lourenço Filho em relação à Sampaio Dória não eram tão

radicalmente contrastantes assim. (FILIPPO, 1984, p. 45-57) Apesar disso, a formação de crianças emaranhadas nessa “cultura científica” significava, para Lourenço Filho, a implementação da moral liberal sob o verniz da “ciência”. Isso porque, para o autor, a transição do método intuitivo para o indutivo significava o deslocamento da subjetividade das “filosofias do espírito” para a empiria do método científico por excelência, o indutivo. A rigor, aquilo de subjetivo que estaria inscrito neste tipo de educação comportamental era o que o próprio funcionalismo determinava, ou seja, a educação para o trabalho, ou para um *ethos* de trabalho.

Lourenço Filho ainda prosseguiu em suas ideias quanto à socialização atrelando-as ao conceito de “eficácia social” defendido pelo filósofo americano John Dewey. Tal conceito era compreendido pelo educador brasileiro da seguinte maneira:

A vida é filosofia em ação. E o êxito de nossas condutas, em face dos homens, não se rege só pela aplicação estreita da ciência, mas pelo consenso social, pelos juízos de valor. Não basta, pois, aquela atitude de espírito experimentalista, ou científico. Será preciso dar-lhe o hábito de agir em comunidade, de fazê-la sentir-se membro de um grupo. O que há de humano, em cada um de nós, é social. Verificamos aqui quanto mais é profunda e completa a filosofia de Dewey, se a compararmos com a dos outros sistemas aplicados. Ele não fica no vitalismo biológico, de Montessori e Decroly. Há mais em sua concepção educativa, um sentido profundamente humano. Eis como ele próprio examina a questão: A concepção de que a natureza proporciona o fim da verdadeira educação, e a sociedade o fim de uma educação falsa, dificilmente deixará de merecer nosso protesto. A opinião oposta toma a forma de uma doutrina segundo a qual a tarefa da educação é proporcionar precisamente o que a natureza não pode dar, isto é, adaptação do indivíduo ao controle social, a subordinação dos poderes naturais a regras sociais. O princípio da eficácia social reside, em grande parte, no protesto contra os exageros da doutrina natural; mas ele será errôneo quando se quiser opor ao que haja de verdade naquela concepção. O erro está em aceitar a necessidade de medidas de subordinação, mais do que vitalização, para assegurar aquela eficácia. A doutrina se equilibra, enfim, quando reconhecemos que a eficácia social não se alcança por coação negativa, mas pelo uso positivo das capacidades individuais de cada um, em ocupações que tenham significação social. É o ideal da expansão da individualidade, dentro da organização democrática: oportunidade para todos. A educação não pode conter-se no vitalismo. Mas a vida social organizada não se esteia na subordinação, esteia-se na cooperação, no aproveitamento de cada capacidade em seu lugar. (FILHO, 1930, p. 175-176)

Partindo da ideia de consenso social, Filho aponta para o social como um elemento de traço subjetivo do ser humano, ampliando uma compreensão científico-empirista que sua pedagogia podia transparecer ser inamovível. O que se postula aqui

é a realização de algo não plenamente alcançável pela natureza e suas determinações “genéticas”. Em outras palavras, a educação seria o meio para adequar os indivíduos aos seus papéis sociais, tidos como eixo da “organização democrática”. Nesse sentido, vale dizer que as “oportunidades para todos” não significam a obliteração das assimetrias sociais, mas precisamente a diferenciação hierárquica dos indivíduos, segundo suas “capacidades”. Aproveitar a vitalidade das faculdades individuais dos sujeitos não é aqui um princípio apenas psicológico, de se evitar o ensino pela heteronomia, como quer fazer crer o autor, mas um princípio político de segmentação e diferenciação social. Nesse sentido, Filho retoma a proposição de diversos autores do período, inclusive Dewey, segundo a qual o meio educacional a produzir mais eficácia social é a educação por projetos, pois implicaria a educação para o mercado de trabalho. Trata-se da criação de possibilidades para uma sociedade meritocrática, em que as hierarquias sociais seriam construídas com base no mérito individual auferido da aprendizagem escolar.

Em certo sentido, a menção a eficácia social faz referência ao já referido determinismo biológico dos renovadores que, pautados na ideia de meritocracia, defendiam certo direito biológico à educação. Em outras palavras, esperava-se que o brasileiro tradicional, norteador por uma ética contemplativa, fosse conformado à uma ética deontológica, calcada no dever. O que isso significava era a exigência do surgimento de um novo brasileiro, laborioso, fosse este católico ou não.

Ao final de sua argumentação, Lourenço Filho tece algumas considerações de cunho mais pessoal, especialmente sobre as premissas dos argumentos que balizaram sua defesa da renovação educacional. Sinteticamente, o autor condena o tradicionalismo pedagógico das concepções intelectualistas, identificadas àquele momento com o método intuitivo, acusando sua metodologia de buscar construir uma educação de fora para dentro. Expondo ideias de teor inverso, o educador em questão vai compreender o processo de aprendizagem a partir de motivações internas, notadamente pela força do “interesse”, conforme inicialmente defendido por Johann Herbart (1776-1841) sob o signo da intuição, mas depois desenvolvidos indutivamente a partir dos estudos considerados “vitalistas”. (p.222-223)

Assim, defendendo que a educação das crianças se dê pela construção da autonomia, Lourenço Filho recrimina a imposição de uma autoridade externa como eixo da formação do caráter, advogando pela criação de uma autoridade interna “autônoma, a lei ou regra, de si próprio”. (p.216) Caracterizando, no entanto, a liberdade

advinda da autonomia como “licença” em certos sistemas “extremistas”, o que aqui entendemos ser uma crítica velada às ideias de esquerda (p.217), Filho postula inclusive a conclamação dos católicos à cooperação, para uma possível conciliação:

Neste particular, a escola nova, como conjunto de doutrinas (não como determinado sistema) deixa de tomar atitude exclusivista. É, antes, conciliatória. Por certo que a autoridade do Estado prepondera na concepção de educação de hoje. Seria escusado disfarçá-lo. Mas, por outro lado, chama ao seu auxílio, os pais. (...) E em relação à Igreja, a atitude de numerosos reformadores, embora não sectária, tende a solicitar a sua cooperação e valimento. É o que está escrito nos princípios das New Schools, aprovados no Congresso de Calais, e, em particular, a opinião de Geheer e Ferrière. (FILHO,1930, p.220)

Assumindo ser a *escola nova* um meio de reforço do *status quo*, pelo qual a instituição escolar atuaria como reprodutora da ideologia produzida pelo Estado, o autor demarca claramente as diferenças do ideário liberal em relação ao católico. Citando duas vezes o caráter não sectário, mas conciliador dos educadores liberais, o que Lourenço Filho está fazendo aqui é a tentativa de demover os educadores católicos dos sectarismos que lhes eram próprios, notadamente os convidando a cooperar na construção da civilização que vinha se estabelecendo. Trata-se da proposição de novos marcos para a educação moral católica, que analisada à luz das transformações comportamentais pelas quais passava a sociedade, era entendida como produto de uma instituição desadaptada. Em outras palavras, Lourenço Filho começa uma argumentação pela adequação dos padrões morais católicos aos novos tempos.

Nessa perspectiva, devemos salientar que o pretense argumento de que haveria uma conciliação entre o método liberal para a educação moral e os fins católicos para o mesmo fim cai por terra na parte final do texto, quando o autor tece suas considerações acerca dos processos disciplinarizadores pautados na pedagogia da *Escola Nova*, o que podemos compreender quando ele afirma que:

Na escola nova, a disciplina não é a simetria e o silêncio, mas tão somente o respeito pelas condições normais da atividade criadora. Essa nova maneira de compreender o trabalho escolar sugere importantes questões que, nos limites traçados a estas lições, só rapidamente, podemos abordar: a situação de jogo ou brinquedo, a questão do interesse e do esforço, a questão da liberdade e autoridade. As duas primeiras estão no âmago da concepção funcional de educação, foram magistralmente resolvidas por Dewey e Claparède. A da liberdade e autoridade toca os mais profundos princípios da filosofia atual da educação. “A escola nova gravita sobre

o princípio da liberdade, como a escola antiga gravitava sobre o princípio da autoridade”, lembra com razão Zulueta. O ideal da pedagogia moderna é a liberdade interior, a formação de dentro para fora. O ideal da velha pedagogia era a autoridade externa, a imposição de normas e a transmissão de conhecimentos de fora para dentro. Era a escola da autoridade. (...) Antes, a pedagogia era a condução por mão estranha. Agora, toda educação significa, em última análise, autoeducação. (FILHO, 1930, p. 223, aspas do autor)

Por esta passagem podemos compreender que a disciplinarização dos indivíduos se daria, inicialmente, pela associação das questões do “jogo ou brinquedo” às “do interesse e do esforço”, o que seria a base para a “autoeducação”, entendida esta, por sua vez, como o eixo da educação funcional. Tais propostas para a educação comportamental dariam possibilidade ao ensino da liberdade, que embora não prescindisse do conceito de autoridade, não se fundava sobre ele, como feito pela educação católica, que era identificada por Lourenço Filho como uma das correntes da educação tradicional.

O que tais considerações expressam é a associação do método de ensino indutivo ao princípio político educacional da meritocracia, uma mistura que intencionava reorientar a educação liberal para tornar possível a regeneração da república sob bases efetivamente democráticas. Pensava-se no ensino da liberdade como meio de se frear o dogmatismo característico das concepções educacionais vinculadas à tradição, auferindo a possibilidade de um novo momento civilizacional. Assim, caminhando para a finalização de seus argumentos, Lourenço Filho tece as seguintes considerações sobre a liberdade no ensino moral liberal:

A liberdade nada tem a ver com a desordem nas classes, nem a anarquia no trabalho. Cada exercício, cada atividade funcional possui, na medida dos interesses despertados, as próprias normas de sua disciplina. E, se há atividades que nos libertam, fazendo compreender o espírito da natureza, as leis em que os fenômenos se regem, para permitir-lhes trabalho verdadeiramente livre, isto é, criador, atividades há também em que podemos aprender a eficácia social, as leis dos homens entre os quais vivemos, que agem sobre nós e sobre os quais também podemos agir, num sentido moral. Por isso mesmo, a liberdade, tem que ser ensinada na escola. A autoridade do mestre tem que passar para a autoridade organizada dos discípulos. Bom mestre é aquele que tão cedo quanto possível, se torna dispensável aos alunos. Pregam assim os renovadores, em sua maioria, o auto governo das classes, o ensaio do regime representativo, sob a forma de agremiações ou repúblicas escolares. Por elas, aprende a criança, desde muito cedo, que os valores morais não são os do indivíduo, mas os da comunidade. (FILHO, 1930, p. 224)

Respondendo ao questionamento católico de que a educação moral liberal levava a uma “anarquia” nas escolas, da qual se seguiria a “anarquia” das fábricas, Lourenço Filho argumenta indutivamente que os próprios interesses dos estudantes são capazes de produzir o assentimento de normas disciplinares inerentes à atividade a que se dedicam, posto que a disciplina é parte integrante da vida dos seres humanos em sociedade. Disso decorreria que quanto menos a autoridade docente fosse sentida, mais isso significaria o assentimento da autoridade da própria sociedade, fonte da moralidade de um povo. Como meio de exequibilidade a este fim, dever-se-ia legar aos próprios estudantes o governo de suas classes para a adequação efetiva ao republicanismo.

Embora tal método não deixe de observar o desejo dos sujeitos para a autonomia, compreendemos que apresenta, ao mesmo tempo, uma domesticação da liberdade, segundo a qual ser livre significa assentir aos termos político-sociais previamente delineados pela sociedade liberal. Entendemos tratar-se da expressão máxima do conformismo social proposto por Lourenço Filho e o arremate para se cercear outras formas de imaginar a sociedade, isso porque o autor conclui o texto desenvolvendo a seguinte interrogação:

Onde buscar a norma dos valores morais sem ser nas necessidades da vida social, na vida do grupo? Aqui pode apresentar-se o tormentoso problema do naturalismo e do idealismo na educação. Não entramos nele, nem a escola nova necessita de solução final, para que se sustente e se desenvolva. O naturalismo, como demonstrou Durkheim, não se opõe ao idealismo objetivo, único profícuo. Os ideais são também realidades, tomam corpo, como têm alma, e só na medida dessa corporificação, guiam os homens. A escola nova, com os seus propósitos de melhoria da humanidade, e os seus processos, que a ciência sanciona, aproxima, de certo modo, como vimos, materialistas e espiritualistas, desde que se empenhem, sinceramente, em compreender melhor o universo, a tender, tanto quanto os homens possam, para a perfeição da vida...E assim como aproxima os homens, a escola nova aproxima as nações. Vimos que um de seus grandes ideais é a paz pela escola. As nações cultas de todos os continentes, o vão compreendendo. Resta que nós o compreendamos também. Não façamos como aqueles bons habitantes de Wondervoteimitiss, retratados, com suprema graça, por Edgard Poe, para os quais nada mais existiria além do círculo estreito das colinas de sua aldeia natal...Olhemos mais alto e mais longe! E digamos: Isto é bom, isto é indispensável, isto é inteligente, pertence-nos.” (FILHO, 1930, p. 224-225)

Dialogando neste excerto com a crítica católica de que o ensino moral liberal seria eminentemente naturalista e, por conseguinte, materialista, podemos

compreender a resposta de Filho a partir de fala anterior presente no início da obra. Assim, afirmando que a educação “não é criação espontânea ou original dos autores, mas reflexo da filosofia da época”, o autor argumenta que isso seria observável em vários aspectos da vida, entre eles “o problema do espírito”; da “moral”, “da estética”, “ou da lógica de cada tempo em cada meio”. (p.30) Ou seja, o naturalismo da educação moral liberal seria originário do próprio desenvolvimento da ciência moderna, o que significaria que “os valores morais” deveriam ser buscados na “vida social” do período *moderno-contemporâneo*. É sintomático que na sequência Filho argumente que o único idealismo “profícuo” seja o objetivo. Isso significa que o idealismo contemplativo das matrizes morais católicas não era uma opção factível, assim como o das demais religiões. O educador cita aqui, inclusive, Durkheim, demonstrando que o funcionalismo a que era filiado, mesmo que maleável devido ao pragmatismo de Dewey, também tinha por base pressupostos racionalistas que traziam certa rigidez para a compreensão da sociedade.

Na sequência, Lourenço Filho deixa implícito que uma concordância entre liberais e católicos só seria possível caso estes assumissem as bases científicas dos primeiros. Isso fica perceptível com a exortação a “compreender melhor o universo”, ou seja, assumir uma postura de escrutínio da realidade balizada em uma razão empírica, objetiva, alijada de conceitos e formulações dados *a priori*. Em outras palavras, Filho conclama os católicos a construir uma moral de contornos mais imanentes, menos transcendentos. “Tender para a perfeição da vida”, neste sentido, significa construir a perfectibilidade humana, mesmo que qualitativa, aqui e agora, não depois da morte.

De tais afirmativas o autor acaba por inferir que tal conciliação entre homens religiosos e não religiosos significava também a possibilidade de conciliação entre os povos de uma maneira mais ampla, do que se seguiria o ideal de *Paz pela Escola*. Crítica pertinente se pensamos no contexto das religiões dominantes, o que Lourenço Filho ambicionava dizer era que, se os católicos fossem capazes de pensar a vida por ideais menos particularistas, talvez, de um modo mais lato, as nações pudessem dar a ver um período de maior tolerância. Tratava-se do meio que o autor encontrou para demonstrar que a construção de uma civilização de valores liberais, ancorada nos desenvolvimentos técnico-industriais oportunizados pela ciência moderna, só poderia ter condições de possibilidade com uma escola que a esta demanda respondesse.

Criticando o dogmatismo católico, as afirmações de que “isto é indispensável”, “isto é inteligente”, “isto é bom”, faz referência à uma atitude de escrutínio acerca das correntes de ideia com que se tinha contato. Neste caso, especificamente, dizia respeito à incorporação dos ideais escola novistas, gestados originalmente pelas nações que Filho considerava “cultas”. Filho pressupõe “cultas” as nações industrializadas, sobretudo da Europa e da América do Norte, à época, as mais afinadas com estes ideais. O autor desejava, com isso, que fosse instituída uma nova sociedade, baseada no imaginário moral pensado pelas lideranças dos pioneiros liberais. Aos demais, talvez devesse ser vedada a possibilidade de imaginação.

Devemos ressaltar, nesse contexto, que ao versar sobre os cânones para uma educação renovada na seção Bibliografia, Filho não cita Sampaio Dória, mesmo fazendo referência a diversos intelectuais cuja obra também se preocupava com a educação laica. É significativo, portanto, que o livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova* seja iniciado com dedicatória a este autor, e que Lourenço Filho o termine falando sobre a educação moral liberal e seus embates com os grupos católicos. Assim, após cotejar suas proposições com as de Dória, do que se observa uma relação de aproximações e distanciamentos, Lourenço Filho termina seu texto demarcando que as aproximações com os católicos só seriam possíveis se as regras do jogo fossem liberais, mas um tipo específico de liberalismo. Era o mundo dos homens que Lourenço Filho queria construir, mas não nos enganemos, um mundo cheio de assimetrias, dotado de diversos marcadores sociais.

3.5 Fernando de Azevedo, o iniciano

Como que anunciando e implementando ideais superiores na realidade social, alguns renovadores podem ter tomadas suas ações enquanto reformadores como uma obra “missionária”. É em sentido análogo a esse que Clarice Nunes (2015), fazendo referência à formação em colégios jesuítas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo¹²⁵, viria a se referir a estes intelectuais como “inicianos”. Desse modo,

¹²⁵ Fernando de Azevedo nasceu em São Gonçalo de Sapucaí (MG), em 1894. Graduado pela Faculdade de Direito de São Paulo. Ao longo dos anos 1920, dedicou-se ao magistério. Exerceu os cargos de diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal de 1926 a 1930, e de São Paulo em 1933. Além desses cargos, exerceu atividades acadêmicas, tendo lecionado sociologia educacional no Instituto de Educação e na Faculdade de Filosofia de São Paulo entre 1938 e 1941. No ano seguinte, voltou à vida pública, respondendo pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ainda em 1942, dirigiu o Centro Regional de Pesquisas Educacionais, também em São Paulo. Fundou em 1951, e dirigiu por mais de 15 anos, na Companhia Editora Nacional, a Biblioteca Pedagógica Brasileira. No conjunto de suas obras destacam-se *Novos caminhos e novos fins* (1934) e *A cultura brasileira* (1943).

abordando a ação destes educadores no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), a autora traz a seguinte avaliação:

Os signatários do Manifesto deram uma voz ao *ethos* salvacionista, impregnando as mentes e os corações dos educadores. Os principais entre eles, como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, também denominados “cardeais” da educação brasileira, manteriam as marcas da formação inaciana em sua personalidade, criaram seu “credo” (o Manifesto dos Pioneiros), sua “bíblia” (Introdução ao Estudo da Escola Nova, de Lourenço Filho), seus “templos” (os Institutos de Educação), seus “rituais” (processos de seleção discente e docente, disciplinas escolares, festas, desfiles, solenidades, discursos etc.). Experimentaram, no processo de autonomização do campo educativo, sua própria *metanoia*. E sob o discurso da modernização do país conclamaram os educadores a canalizar sua vontade de ação e sua realização pessoal numa escola nova que, em sua versão democrática possível na década de 1930, tendia, de fato, enquanto durou, a ser *progressiva*, como dizia Anísio Teixeira, em relação à execução das políticas públicas em direção às metas do Manifesto. (NUNES, 2015, p.63-64, aspas e grifo da autora)

Podemos compreender, a partir deste excerto, o estabelecimento de *Introdução aos Estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho, como a canonização de um texto “sagrado” que versava sobre crenças comuns entre os futuros pioneiros. A partir destas crenças, Fernando de Azevedo viria a se colocar como “missionário” da causa da *Escola Nova*, pauta que anos mais tarde seria amplificada no “credo” de 1932. Tal atividade “inaciana” é de importância considerável para nosso objeto de pesquisa, posto que significa, em nossa avaliação, a implementação da matriz moral renovada sintetizada por Lourenço Filho.

Em par com tais considerações, podemos compreender como as disputas entre os educadores quanto às matrizes de educação moral liberal foram se afunilando em uma direção hegemônica. Construídas e defendidas na esteira de disputas e conflitos dos mais diversos, devemos destacar que a concretude de tais propostas se dera não apenas nas obras que materializavam essas ideias. Elas se consubstanciaram, também, nos lugares institucionais ocupados pelos pioneiros, nos espaços de poder que permitiram a instituição se não completa, ao menos em parte deste imaginário moral.

É nesse sentido que procederemos agora à análise da obra *Novos Caminhos e Novos Fins: a nova política de educação no Brasil*, escrita por Fernando de Azevedo em 1931. Este livro de Azevedo realiza a compilação de diversos discursos, entrevistas, entre outras comunicações em que avalia suas ações na reforma educacional que realizara entre os anos de 1927 e 1930 no Distrito Federal. O texto tem por objetivo caracterizar sua atuação como gestor educacional à frente da capital nacional, bem como a aplicação prática dos princípios escola novistas que orientavam os pioneiros da educação nova.

Nessa pesquisa, entendemos que, de fato, muitos princípios presentes nas formulações educacionais sobre a escola nova brasileira, especialmente como definidos por Lourenço Filho, foram implementados por Fernando de Azevedo em sua administração da educação pública no Rio de Janeiro. Nesse sentido, percebemos que diversas conceituações abordadas por Filho em 1930 na obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova* guardavam relação com os princípios que Azevedo com ele compartilhava. Observamos, no entanto, que havia certas modulações. Em alguns pontos específicos, as formulações de Azevedo talvez recobrassem princípios e propostas defendidos por educadores de outras matrizes dentro do grupo liberal, como por exemplo Sampaio Dória.¹²⁶

Para abordarmos, inicialmente, as similitudes entre as concepções educacionais de Lourenço Filho e as de Fernando de Azevedo, vale recordar a caracterização que Filho fizera da reforma conduzida por Azevedo, segundo indicado pelo Jornal do Comércio do Rio de Janeiro, em maio de 1928:

A escola-nova, diz, é uma escola essencialmente socializadora, para o que emprega sistemas de trabalho em comunidade. É ainda uma escola vitalista, contraposta à escola intelectualista de outros tempos. Esses fins e princípios, é a sua opinião, figuram na reforma do Distrito Federal, deste – diz terminando – se deve esperar o tipo da ‘escola nova brasileira’”. (JORNAL DO COMÉRCIO, 1928, p.3, aspas do autor).

O que fica evidente deste excerto é o modo como Lourenço Filho referenda seu interlocutor como liderança do movimento escola novista nacional. Tal ponto é de suma importância, haja vista que a liderança de Azevedo, incluso dentre os principais

¹²⁶ Ainda que Sampaio Dória também possa, rigor, ser chamado de renovador educacional, uma vez que foi signatário do Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932). Ocorre que, como Cunha (1994) indicara, muitas das adesões ao *Manifesto* se deram em função de vínculos pessoais. Nesse sentido, vale lembrar do laço inclusive familiar que Sampaio Dória tinha com Lourenço Filho.

pioneiros, seria ratificada com o fato de que ficaria à cargo dele a responsabilidade principal na redação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932. A validação de Azevedo enquanto liderança principal seria construída, também, por este próprio educador. Assim, além de atribuir unicamente a si a redação do *Manifesto* em 1932, este autor reivindicaria em obra produzida um ano antes, em 1931, prestígio à sua própria atuação enquanto homem público.

Dessa maneira, em *Novos Caminhos e Novos Fins*¹²⁷, Fernando de Azevedo principia sua argumentação caracterizando o que seria a educação renovada aplicada na reforma por ele conduzida. De modo que, tratando das bases e finalidades de sua concepção educacional, o autor assim disserta:

A educação nova, nas suas bases, na sua finalidade e nos seus métodos, não podia, pois, fugir, de um lado, às ideias de igualdade, de solidariedade social, e de cooperação que constituem os fundamentos do regime democrático, e por outro lado as ideias de pesquisa racional, trabalho criador e progresso científico, **que guiam a sociedade cada vez mais libertada da tirania das castas e da servidão dos preconceitos**. Se a educação é a socialização do indivíduo; se ela tem por objetivo sobrepor uma natureza social às naturezas individuais, é no estudo e na comparação das realidades sociais, é nas reflexões que resultam dessas realidades, que se têm de buscar os ideais e lançar os fundamentos de suas reformas. A reforma da educação, com que se instituiu a escola para todos (escola única, parêntesis do autor), organizada à maneira de uma comunidade e baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, implantou no Brasil escolas novas para uma nova civilização. (AZEVEDO, 1958, p.17, grifo meu)

Tais afirmações retomam o sentido de educação socializadora, pautada em ideais igualitários possibilitadores de uma sociedade meritocrática. Em sentido análogo ao empregado por Lourenço Filho, desejava-se a construção, por meio de uma educação científica, das bases para a consecução do ideal de harmonia social auferido de certa lógica funcionalista, que daria a ver a possibilidade de se educar dentro dos novos paradigmas civilizacionais. Nesse sentido, esta lógica de educação

¹²⁷ A obra “Novos Caminhos, Novos Fins” é dividida em três partes, estas subdividas em diversos tópicos que organizam as diversas comunicações em conferências, inaugurações, homenagens e entrevistas do autor. A parte primeira é subdivida em “Tomada de consciência e de posição”, “Por uma mística de educação”, “As bases e diretrizes da Reforma” e “Sobre as ruínas de erros acumulados”. A segunda parte do livro contém; “A escola Nova e a Reforma”; “A socialização da escola”; “A formação do professorado e a Reforma”; “Sociologia e Educação”; “A Arte como instrumento de educação popular e Reforma”; “A nova política de edificações escolares” e “A educação nacional e a reforma”. A parte terceira expõe; “A educação profissional e a Reforma”; “A saúde e a Escola Nova”; “A vitória sobre as forças de dissolução” e “Junto a um marco de meu caminho”. No Apêndice são apresentadas entrevistas, cartas, entre outras comunicações avulsas.

cientificamente conduzida, sincronizada com os novos tempos e afeita à coletividade, seria largamente implementada nos processos de ensino moral, posto que a educação renovada seria o meio adequado à interiorização de um *ethos* para o trabalho, anteposto ao “egoísmo” identificado não apenas com as consequências do individualismo presente no liberalismo clássico, mas também com todo tipo de ensino intelectualista. Assim, a conscientização acerca da “solidariedade”, da “cooperação” e da “igualdade”, seriam a base de uma metodologia de ensino que, respeitando os “valores morais” inerentes à “personalidade humana”, possibilitariam a internalização da “consciência dos deveres”, mais do que a “consciência de direitos”. (AZEVEDO, 1958, p.20)

Nessa perspectiva, respeitando a “personalidade da criança”, notadamente por uma prática de ensino que suscitasse “o espírito de iniciativa”, “a consciência da necessidade de esforço”, “o sentimento de responsabilidade” e o “espírito de cooperação”, a “escola socializada” poderia conter os “impulsos egoístas” entre os infantes. (AZEVEDO, 1958, p.20) Tais iniciativas, segundo Azevedo, estariam presentes em sua reforma, de modo que:

A reforma, instituindo uma educação que tem por centro a personalidade da criança, em torno da qual gravita todo o sistema de educação popular; que procura na sociedade, na “vida social” vivida na escola, um instrumento de aperfeiçoamento do indivíduo; que acentua o aspecto artístico e estético da educação da criança, baseando-a na tradição popular, em todas as suas manifestações (música e canto, desenhos e artes plásticas, teatro etc, grifo do autor); e que substitui a disciplina rígida e niveladora da escola tradicional por uma disciplina livremente consentida, que seja o reflexo de uma disciplina interior: não poderia, pois, ser acusada de, com a socialização da escola, haver tentado “apoderar-se da criança”, para confiscar o indivíduo em proveito da sociedade ou do Estado. (...) Sem negar, pois, os direitos do indivíduo, a escola nova, na reforma, procura menos afirma-los que induzi-los, da “consciência de deveres”, como base da personalidade moral, rompendo contra o individualismo e o subjetivismo excessivos que levaram à rebeldia, à negação e ao egocentrismo e reestabelecendo, não só os vínculos morais que ligam os indivíduos, como também a consciência da subordinação, em que vivem, para satisfação de seus interesses e aspirações; dos benefícios que retiram da vida em sociedade e da força que resulta das atividades de cooperação. (AZEVEDO, 1958, p.20-21, aspas do autor)

Fazendo referência às propostas de educação estética presente em sua reforma, Azevedo desenvolve sua argumentação no sentido de evidenciar que a disciplinarização dos sujeitos, no escopo da escola socializadora, prescindiria das práticas rígidas e heterônomas em benefício de práticas construtoras da autonomia

discente. Em outros termos, a moralização dos sujeitos, no âmbito da educação moral liberal, se daria pelo assentimento voluntário de preceitos disciplinares, segundo uma lógica indutiva de ensino e aprendizagem, na qual o indivíduo constrói sua responsabilidade moral de dentro para fora, o que seria traduzido pela assunção por ele da “consciência dos deveres”. Tais formulações acerca da disciplina e dos processos disciplinadores lembram em grande medida as conceituações feitas por Lourenço Filho, o que indica que as bases para a educação moral de ambos os autores eram metodologicamente afinadas.

Citando Émile Durkheim, Kerschensteiner e John Dewey, o autor indica que a influência de tais autores em seu pensamento se dera não por acumulação ou sobreposição, mas segundo uma espécie de denominador comum de suas proposições.¹²⁸(p.22) Para a consecução deste empreendimento reformador, seriam necessários colaboradores à altura da tarefa. Nesse sentido, Azevedo destaca o empenho dos professores do Distrito Federal na referida iniciativa, afirmando que:

(...) eu tinha a consciência profunda de que a reforma, rasgando novos horizontes ao professor e dilatando-lhe o campo de ação, tinha de começar pela formação integral e seleção rigorosa das capacidades do magistério, como base para o desenvolvimento de um dinamismo fervoroso em todos os campos de atividades técnicas. Só o espírito de justiça, inacessível a injunções partidárias e sobranceiro às competições pessoais, sem freio e sem decoro, poderia criar e manter esse ambiente de confiança, que se forma e se desenvolve pelo respeito à dignidade profissional, pela primazia do mérito e pela aplicação do princípio de autonomia, com que se incentivam, se fecundam e se multiplicam as grandes iniciativas e experiências. (...) A reforma estabeleceu, assim, no magistério, a confiança na sua missão social e na vitória dos novos ideais de educação, pelo simples exercício de suas forças morais, a que deu coesão bastante sólida e imprimiu impulso bastante vigoroso, para anular todas as resistências individuais que se opunham à marcha das ideias. (AZEVEDO, 1958, p.24)

Apostando, dessa forma, na formação docente como meio de conferir “primazia” ao princípio do mérito individual, em conexão com a aprendizagem autônoma, poder-se-ia dar efetividade à reforma. Os professores seriam, assim,

¹²⁸ Nesse sentido, em uma tentativa de harmonizar traços considerados contraditórios nas ideias desses autores, Azevedo desenvolve um sentido pessoal para seus ideais reformadores, ressaltando a influência prática que as reformas de Lunatscharsky na Rússia, Otto Glöckel em Viena e Vasconcelos, no México, tiveram sobre a sua própria iniciativa no Rio de Janeiro, que aliás ele toma como portadora de um “aspecto original” que a distingue das que a precederam. (AZEVEDO, 1958, p.22)

dotados de “força moral” para dar materialidade às propostas do autor, pautados por princípios e metodologia renovados.

Fernando de Azevedo vincula a educação popular, a qual se direcionariam primordialmente os professores formados pelos princípios da *escola nova*, às formulações comuns à época acerca de uma educação higienista, em modo semelhante ao de Sampaio Dória e Lourenço Filho. Assim, indicando a ação educativa atrelada às ciências da saúde, demonstra sua crença no predomínio de soluções científicas para problemas candentes da sociedade. (AZEVEDO, 1958, p.33)

Nesse sentido, em tópico da parte um, cujo nome sugestivo é “por uma mística da educação”, exorta seus leitores a reafirmarem o “ato de fé na necessidade de uma reforma profunda”, em uma obra que fosse baseada na “sinceridade” e na “ciência”, não obstruída por “interesse subalterno”. Ao que parece, seu projeto reformador não era unânime, suscitando críticas não apenas de adversários políticos imediatos, mas também do grupo católico, motivo pelo qual era necessário ratificar o valor da cientificidade de sua reforma. (p. 40) As formulações higiênicas, abordadas pelo autor como preceitos científicos para a educação popular, nos permitem compreender, além disso, a quem se destinavam tais propostas educativas; público que Fernando de Azevedo descreve em tom emocionado:

Ora, o desenvolvimento da população escolar, no Distrito Federal, de estreita capacidade de resistência, quase sempre forçada pelos estudos e pelo trabalho imposto aos menores sob a pressão das necessidades domésticas, não encontrou ainda para resguardá-la do esgotamento precoce e do contágio ameaçador, esse conjunto de medidas que vão desde a organização eficiente da inspeção médica e dentária, da educação física em bases científicas, até a preparação do meio favorável à educação higiênica e à assistência alimentar às crianças desamparadas. Esta questão tão importante que basta enunciar para lhe aliviardes o seu alcance, reveste excepcional gravidade, em face da miséria orgânica e social da população da maioria das escolas rurais e suburbanas. Eu falo em nome das crianças dos meios rurais e operários, filhos da rua e da miséria, brotadas em lares que escasseia o pão e sobram as provações e onde o agasalho do corpo e a própria subsistência não provém do salário certo, mas de expedientes aleatórios. Eu falo em nome dessas crianças enfezadas e anêmicas, quase maltrapilhas que enchem grande número de escolas públicas, bem perto do bulício e do fausto dos grandes centros da cidade, e trazem, na tristeza apática, nas olheiras fundas e no olhar sem brilho, quando não escolioses, e em toda espécie de estigmas, a marca do meio social em que definham, e todos os sinais de uma debilidade congênita agravada pelas taras hereditárias e pela penúria de meios malsãos, e oferecida como presa fácil à contaminação ambiente. Por menos que pareça, constituem

essas pobres crianças quase a metade da população em idade escolar que rumoreja em casarões sombrios ou cochicholos infetos, em que a higiene não pode, pela força irremovível das condições dos prédios, passar do papel, e a própria educação física se ministra nos saguões dos edifícios e em pátios de recreio, inapropriados, sujeitos a emanações insalubres de instalações sanitárias. (AZEVEDO, 1958, p. 50-51)

O autor indica que o público escolar era, quase que majoritariamente, composto por crianças “desamparadas”, sujeitas a todo tipo de contágio, moldadas por meios insalubres que determinariam características de suas próprias personalidades. Tais caracterizações, próprias do higienismo do período, eram usualmente atreladas à composição sócio racial do Brasil, conforme exposto por Stepan (2005), bem como à determinantes geográficas.

Nesse contexto, a educação conduzida cientificamente, identificada com o movimento *Escola Nova*, corresponderia não apenas à possibilidade de transformar os processos de ensino e aprendizagem, fosse pela implementação de medidas higiênicas ou pela educação econômica da população. Ela seria a própria condição para a sobrevivência da civilização, de modo que Fernando de Azevedo referencia frase análoga à de Euclides da Cunha em que vaticina: “educar-se ou desaparecer”. (AZEVEDO, 1958, p.52) Desse modo, finalizando a primeira parte do livro, o autor coloca sua reforma como paradigma de iniciativa inspirada pela renovação educacional, de modo que:

Problema, cuja solução interessa à própria vida do país, o da educação pública na capital deve ser encarado e tratado como o rebate e o início de uma decisiva campanha, que já tardava, em favor da educação nacional. Não é por um regionalismo estreito e mal compreendido, que temos reivindicado para o Distrito Federal um sistema moderno de organização escolar, com que possa transformar-se esta cidade num centro de irradiação do movimento pedagógico no Brasil. (AZEVEDO, 1958, p.57)

Alçando o Distrito Federal, uma vez por ele reformado, como vetor da moderna pedagogia por ele adotada, Fernando de Azevedo aponta como “única condição prática e utilitária da vida”, a alfabetização por meio de “um conjunto sistemático de medidas eficazes”, executadas segundo um “vasto plano de reforma”, balizado nos ventos da “renovação pedagógica e social”. Tais asserções dão indícios de que o autor buscava demarcar as diferenças quanto às propostas de combate ao analfabetismo postuladas no modelo defendido por Sampaio Dória. É significativo, nesse sentido, que na sequência, Fernando de Azevedo faça menção ao apoio que recebera de

instituições como a Associação Brasileira de Educação, a Associação Brasileira de Higiene e a Liga Brasileira de Higiene Mental, o que dá indícios que sua proposição para a alfabetização era referendada pelas elites condutoras da educação e da saúde pública, em um claro sentido de disciplinarização social. (FILHO, 1958, p.63-64)

Fernando de Azevedo dá desenvolvimento a seus argumentos tratando de tais processos disciplinarizadores como eixo para a renovação de costumes. A rigor, o autor aprofunda a análise acerca da ideia abordada desde o início do livro da “socialização da escola” como eixo de educação moral:

Mas essa formação de nexos de solidariedade não se deverá processar apenas entre inspetores e professores, de diversas categorias. É necessário estabelecer o princípio de cooperação entre estes e os pais dos alunos e as diversas instituições sociais, para realizar a “socialização da escola”, de cuja atividade deve participar a vida coletiva, acompanhando de perto e auxiliando o trabalho escolar, posto a serviço da coletividade e utilizando como instrumento de renovação de costumes. Sem a vida intensa de cooperação com as famílias, pelos círculos dos pais e professores, pelas visitas domiciliares das enfermeiras escolares, na sua função de educadoras sanitárias, e por outras medidas eficazes, não se poderá alcançar um dos objetivos primordiais, a que se deve orientar a escola, para tornar-se um meio adequado ao desenvolvimento da cultura geral. A obra de socialização da escola tem, de certo, por um de seus fins “levantar o espírito das comunidades, onde se trabalha, pela confiança resultante da comprovação, pelo próprio povo, dos resultados imediatos que se obtém, na escola, para a coletividade”. Mas destina-se também a acordar e cultivar a consciência da necessidade de colaborar com o poder público na obra de educação popular, que, não só pela sua extensão como pela amplitude dos horizontes pedagógicos, que lhe rasgou a reforma, exige a contribuição moral e material de todos os elementos e instituições sociais. (AZEVEDO, 1958, p.70, aspas do autor)

Sendo, portanto, um empreendimento conjunto das diversas instituições que compõem a sociedade, a educação moral propugnada por Fernando de Azevedo daria possibilidades de se elevar o “espírito das comunidades”. Em outros termos, a cooperação moral das diversas instituições e da própria população poderia incrementar a qualidade das relações societárias no Brasil. Na sequência, o autor aprofunda suas considerações no que tange à metodologia educacional empregada para tal fim, conforme podemos observar no tópico fulcral de sua obra, “novos fins, novos meios”. Azevedo expõe que para os novos fins educacionais que a nova civilização demandava, baseados na ressignificação das relações sociais, deveriam

corresponder novos meios, para dar a esta civilização, através da educação, condições de possibilidade. Desse modo:

Novos fins, novos meios. O desenvolvimento do aspecto social da educação imprimiu à escola uma nova finalidade, para cuja realização se propuseram e se experimentaram “meios” apropriados. A adoção dos princípios básicos da escola nova, que tem em vista finalidade pedagógica e social, implica na rejeição dos “meios” não conducentes aos novos fins propostos, e, por consequência, na revisão dos métodos pedagógicos. O ponto de partida, na escola nova, é sempre a observação. É um princípio essencial. O professor começará por ensinar o aluno a “observar”, pondo-o em contato constante com as coisas e os fatos, despertando-lhe o sentido e desenvolvendo-lhe a capacidade de observação. As excursões escolares, (a fábrica, a oficinas, aos jardins botânicos, à lavoura etc, grifo do autor), os museus e o cinema educativo, constituem outros tantos meios de abrir à atividade inquieta do aluno novos campos de observação. Aprender a ver, a observar, é a arte de mais difícil aprendizagem e condição essencial a atividades inteligentemente orientadas. (AZEVEDO, 1958, p.75, aspas do autor)

Aqui, em sentido similar ao descrito por Lourenço Filho em *Introdução*, Fernando de Azevedo faz uma defesa da adoção do método científico, baseado em lógica indutiva, como meio de ensino e aprendizagem, de modo a formar sujeitos habituados ao escrutínio empírico da realidade. Tal postura seria essencial na aquisição de novos conhecimentos e comportamentos. De modo que, após abordar a implementação dessa nova metodologia, o autor passa a discorrer sobre a temática da educação moral e cívica. Inicialmente, Azevedo demonstra que entende a educação moral e cívica como parte de uma educação integral, em sincronia com o modo como este conceito é abordado no seio da ABE. Educação Integral é pensada, nesse sentido, como meio de conformação do povo à uma educação comportamental calcada em três eixos: moral, higiênica e econômica (CARVALHO, 1998). Abordando primeiramente a implementação da educação higiênica, Azevedo assim dá início à exposição de sua educação para os comportamentos:

A escola nova se propõe à uma “educação integral”. A escola nova não é apenas um “aparelho de instrução”: tem por fim uma “educação integral orientada para um fim determinado e em harmonia com novos ideais”. A fim de preparar o aluno para o trabalho, deve dar-lhe hábitos higiênicos, despertar e desenvolver-lhe o sentido da saúde e enrijar a sua resistência, para que ele encontre, na sua própria vitalidade e na higiene do trabalho, a alegria de viver. Daí, na reforma, o aparelhamento completo de higiene física do aluno, de higiene escolar e de assistência social e sanitária. O inspetor médico ou o inspetor dentário, além da função fiscal (inspeção médica, grifo do

autor), é um educador sanitário, com que colaboram o professor de educação física, a enfermeira escolar, e o corpo de dentistas e, de uma maneira geral, todo o professorado. A escola do trabalho é, antes de tudo, uma escola permanente de higiene, pelo próprio ambiente de conforto da escola, pelas suas instalações apropriadas e pela ação conjunta de todas as autoridades e auxiliares. O próprio aluno, no pelotão de saúde, ou o escoteiro, é elemento eficaz na divulgação de hábitos higiênicos. (AZEVEDO, 1958, p. 77, aspas do autor)

Por tais afirmações compreendemos as bases higienistas em que se assentava a educação moral liberal, indicando que os valores de higiene poderiam ser tomados como parte da moralidade. Tecendo, a partir daí, considerações mais específicas acerca da educação moral e cívica, sua forma de ensino e sua articulação com a realidade econômica, Fernando Azevedo sintetiza tais elementos em uma compreensão própria acerca da noção de dever, que assim conceitua:

Poderá notar-se (e já se tem reparado), na nova lei de ensino, a ausência da matéria “instrução moral e cívica”. A introdução dessa matéria no quadro de disciplinas provém, a nosso juízo, do preconceito que separou o mestre e o educador em duas personalidades distintas, quando devem ser duas faces da mesma individualidade. Todo professor, de acordo com os ideais da escola nova, é um educador: o professor que, dando sua lição, julgou concluída a sua tarefa, não é digno da profissão que exerce, no interesse público. A ele é que cabe contribuir para a educação moral e cívica, pelo exemplo constante e pelas oportunidades que lhe dá o ensino a seu cargo. Não há matéria, não há atividade escolar, não há solenidade que não dê ensejo a uma lição de moral ou de civismo. Inculcar no espírito do aluno a consciência do dever e da responsabilidade; formar-lhe o caráter, criar e desenvolver o espírito de brasilidade, despertar-lhe a consciência dos deveres de cidadão, não é, pelo seu alcance, tarefa de um ou vários mestres, mas de “todo o corpo de professores”, unidos por um ideal comum e empenhados, por um profundo sentimento cívico, em preparar o cidadão capaz de amar sua terra e revelar, como a prova maior desse amor, o espírito de sacrifício, o desprendimento pessoal, a disciplina e o hábito de trabalho, em uma palavra, o cumprimento do dever. (AZEVEDO, 1958, p. 77-78, aspas do autor)

O autor desenvolve, a partir desta conceituação de dever, o modo como a interiorização dessa deontologia poderia produzir o ambiente cooperativo de uma comunidade. De modo que, a criação de “disciplina” e “hábito de trabalho” seriam não apenas partes da educação comportamental pretendida, mas o próprio produto da moralização da população, posto que o cidadão disciplinado e laborioso era enxergado como moralmente valoroso. Moldados em tais perspectivas, os indivíduos dotados de moralidade renovada poderiam ser considerados cidadãos sintonizados com seus deveres cívicos, posto que contribuintes para o engrandecimento da pátria

tanto econômico, quanto social. Nesse sentido, para Fernando de Azevedo, a consecução de tal objetivo só seria possível pelo consórcio das classes sociais, o que seria viável unicamente se suplantado o considerado ensino “dual”, assim:

A formação das classes dirigentes e a educação das massas populares são, de fato, as duas faces de um único problema, de cuja solução integral depende a estabilidade da estrutura social e o próprio equilíbrio político das instituições. Pois, sem a educação popular, as elites, formadas em centros universitários, sem contato com as camadas profundas da sociedade, acabariam por construir uma aristocracia, inacessível e fechada, e por isto, perigosa como todas as castas. A educação das massas populares, sem a formação de elites capazes de orientá-las e dirigi-las, importaria na mobilização de forças, para a pior das demagogias. Mas tornando-se, por um lado, as elites acessíveis às camadas populares, pela educação progressiva, e dilatando-se, por outro lado, a ação das elites intelectuais, pela obra de extensão cultural, que a universidade moderna realiza, “vulgarizando” a ciência que elaborou e transmitiu, estabelecendo-se, como seiva que sobe nas árvores, para a renovação constante das classes dirigentes, um “sistema de circulação”, que mantém a vitalidade fecunda das verdadeiras democracias. Não é na planície da ignorância rasa, em que se confundem espíritos na uniformidade de um ambiente sem relevos, que emerge a cordilheira das instituições universitárias. As eminências das universidades, em que, pelas pesquisas de laboratórios e pela doutrina das cátedras, se elabora a ciência, e com ela se renovam as civilizações, costumam elevar-se, nos sistemas de cultura democrática, sobre cadeias de contrafortes em que se dispõem, para formarem uma obra única e maciça, os blocos assentados pelos construtores ciclópicos e o material acumulado dia a dia, na modéstia de uma profissão de inigualável benemerência, pelos grandes obreiros da educação primária. (AZEVEDO, 1958, p. 106, aspas do autor, grifo meu)

Aqui, Fernando de Azevedo toma o sistema dual de ensino, que divorciava elites e classes subalternas, como possível produtor ou de certo elitismo pelos grupos dirigentes, ou, de outra forma, demagogia pelas classes populares. Nesse contexto, o autor defende, como forma de não gerar a desvinculação das classes sociais, a *escola única*, como meio de se produzir harmonia social. Ele entende que a partir da democratização do acesso à escola, bem como pela produção de cultura científica pelas universidades, poder-se-ia abrir caminho para um processo intenso e amplo de renovação das elites. Nesse sentido, a formação de professores em instituições universitárias especializadas, seria um meio de incrementar a qualidade da formação do professorado, dotando-o de cultura científica capaz de produzir a unidade cívica e moral desejada para o país.

Versando sobre o problema da formação das elites no Brasil, o autor trata na sequência de temática que iria recobrar em 1932, por ocasião do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, e que era tomada pelo conjunto de reformadores como a plataforma para se operar as transformações comportamentais demandadas pela nova realidade brasileira:

Sofrendo uma “crise de formação social”, agravada pelo dualismo das elites do interior (rurais, conservadoras e nacionalistas, aspas do autor), e das elites de beira-mar (inquietas, cosmopolitas e progressivas), do homem do sul, com seu individualismo aventureiro, e do homem do norte, com seu nomadismo patriarcal, desenvolveu-se a vida nacional, numa constante instabilidade, numa flutuação permanente como um povo que ainda não tem a consciência de si mesmo e não encontrou o caminho para a realização de seus destinos. A solução progressiva dessa crise, que parece ter atingido a fase aguda, não se pode encontrar senão na resolução prática e simultânea dos problemas de educação e dos problemas econômicos, com que, ensinando-o a trabalhar, se proporcione ao povo “novos meios de trabalho”, nos campos de atividade produtora. (AZEVEDO, 1958, p.114, aspas do autor)

Seria, portanto, na adequação das reformas educacionais às reformas econômicas que residiria a chave para a transformação do país. Tal princípio vinculava-se intimamente com a demanda pela subsunção da laboriosidade como valor moral na educação da população, e partia da compreensão de que a dispersão geográfica e a diversidade racial seriam fatores a produzir um povo sem consciência da nação. Nesse contexto, a introdução de formação técnica para profissões de baixa ou média remuneração, bem como a implantação de universidades eivadas de espírito científico seriam a fórmula para, por meio destas instituições superiores, influenciar toda a cadeia de produção do conhecimento e de bens materiais, realizando o enlace entre educação pública e construção da prosperidade econômica nacional.

Nesse contexto, com tal aprofundamento na caracterização da transformação comportamental proposta a partir da matriz moral dos pioneiros, o autor toma, à maneira “inaciana”, a *escola nova* como portadora de “ideais eternos”, em contradição com o que se pode depreender de certa análise da obra de Kilpatrick. Assim, ao terminar a seção, Azevedo expõe em uma comunicação para professores no ano de 1930 que:

Numa democracia social em que é o número que faz a lei, os escritores e os artistas, a elite, em suma, não deve ser a primeira interessada na cultura da multidão? E não é das camadas populares que os mestres

e artistas devem aproximar-se, para se achegarem às fontes mais fecundas da tradição e renovarem neles o seu material de trabalho, fabricando como mel e a cera de abelhas, de flores selvagens e dos perfumes de sua terra. A vós, mestres-poetas de hoje, que o Estado investiu de uma missão social, de apostolado, de ciência, de entusiasmo; a vós que viveis e deveis e deveis viver para tornar a vida menos difícil aos outros, compete levantar o espírito público das comunidades, pela constante injeção de fé que provém da comprovação, pelo povo, dos resultados imediatos que se obtém dessa grande obra coletiva. E se conseguirdes que haja, cada dia, na alma de cada aluno, uma ressonância de vossa vibração de prazer ante a harmonia, o belo e o justo contra a desordem, a grosseria e a injustiça, tereis contribuído cada dia para espalhar, em torno de vós, um pouco de alegria – que é ainda a melhor maneira de construir a própria felicidade – para lançar no povo em seu benefício e com a sua colaboração, uma escola nova com ideais eternos. (AZEVEDO, 1958, p. 130-131)

Dando desenvolvimento a suas ideias, Azevedo cita em uma caracterização que faz da relação entre a educação nacional e a reforma que empreendera no Distrito Federal, o entendimento que tinha acerca do papel da Igreja Católica no mundo, embora discursasse sobre a inauguração do novo prédio da Escola Normal da Capital, assim:

A própria igreja, que tem nas ideias morais, a fonte única de sua autoridade e prega a simplicidade, a pobreza e a renúncia, compreendeu e aproveitou o benefício dos seus ideais de expansão, todo poder de sugestão psicológica, que se depreende das obras monumentais. (AZEVEDO, 1958, p. 142)

Embora com tal afirmação Azevedo pretendesse legitimar a suntuosidade do prédio escolar construído em sua gestão à frente da instrução pública, o que podemos apreender de significativo de tal fala do autor é a compreensão de que, para ele, o único argumento que Igreja possuía para legitimar sua autoridade perante a sociedade era de fundo moral. O autor rechaça, aqui, de maneira implícita, a finalidade que a Igreja conferia às suas prescrições comportamentais quando reclamava monopólio sobre o discurso moral. Ocorre que, para os católicos, o domínio pela Igreja dos ditames da moralidade dizia respeito à sua prerrogativa de ser detentora dos fins últimos da vida humana, identificados com a ideia de salvação eterna. Tratava-se de uma finalidade contemplativa, que Fernando de Azevedo condena em benefício de uma compreensão imanente das ações sociais. De outra forma, o que “interessava” era a moralidade em seus aspectos práticos, observáveis na vida cotidiana, não ilações especulativas. Trata-se da diferença quanto a eficiência social entre a

moralidade liberal e católica, conforme a matriz paradigmática dos educadores liberais. (HAMILTON, 1992)

Na parte final da obra, em a “educação profissional e reforma”, ao abordar a “autoridade fecunda dos governos fortes”, Azevedo caracteriza como um dos principais “males em que se debate a civilização atual”, a “anarquia mental e social”, o que cercearia a ação dos governos no tratamento dos “negócios públicos”. Criticando, portanto, certos postulados da educação tradicional, identificada com o liberalismo clássico e com a educação religiosa, o autor aponta para a necessidade de “disciplina para as instituições sociais, políticas, econômicas ou religiosas”, o que o faz mencionar citação de Blaise Pascal (1623-1662), também presente no *Manifesto dos Pioneiros*, acerca das crenças errôneas que os homens têm em comum, levando-os à atitudes equivocadas.

A esta crítica, Fernando de Azevedo traz a solução modelar. Retomando Nietzsche, advoga que os governos têm de ser inflexíveis, de modo a poder “nos sobrepujarmos, a nos elevarmos acima de nós mesmos, conquistando, se possível, ou impondo, quando necessário, a ordem e a disciplina” que seriam “indispensáveis à organização e desenvolvimento dos Estados modernos.” Por tais afirmações, podemos compreender um pouco do que tornaria possível a Azevedo, anos mais tarde, participar da administração educacional da ditadura varguista do *Estado Novo*, iniciada em 1937. (AZEVEDO, 1958, p. 146) O que fica implícito é que o liberalismo do autor, reorientado do individualismo das teorias clássicas para o coletivismo funcionalista, tornaria possível a luta pelos valores da meritocracia no contexto, inclusive, de um regime de inspiração autoritária.

Ao início da década de 1930, no entanto, no contexto em que identificou a “anarquia mental” que demandaria posturas inflexíveis na persecução dos novos fins educacionais, Azevedo mobiliza suas concepções acerca da educação moral do povo brasileiro para afirmar que “essa obra urgente de reconstrução social e nacional não a podemos realizar senão pela educação bastante sólida e vigorosa para dar às novas gerações a consciência clara de seus destinos (...).”(p.147) Em certo sentido, o que é afirmado aqui é que a educação moral da população, construída sob o signo da adequação comportamental dos indivíduos às demandas laborais da nova civilização, teria por base a alocação de cada indivíduo ao papel social para ele destinado, produzindo a desejada harmonia social, bem como certa “consciência” da Nação. Trata-se de uma referência implícita ao já mencionado direito biológico à educação,

em que, cada pessoa ocuparia na sociedade o lugar condizente com espécies de capacidades inatas.

Nesse sentido, abordando a escolha profissional por parte dos estudantes, Fernando de Azevedo defende que “ao examinar melhor suas inclinações”, eles compreendam a “importância social de seu ofício”. Nessa perspectiva, retoma Bouglé, cuja exortação era de que, em relação a seu público, os educadores deveriam “fazê-lo compreender melhor como numa sociedade”, que tem sua prosperidade baseada no “trabalho assim dividido”, quem “não desempenha conscienciosamente a sua função social, comete uma espécie de abuso de confiança e contribui por sua parte a desarranjar toda máquina”. (BOUGLÉ Apud AZEVEDO, 1958, p.162) Em outros termos, a responsabilidade social dos indivíduos residiria em realizar, do ponto de vista da sociedade, aquilo a que já eram previamente destinados.

Finalizando suas considerações sobre a reforma do ponto de vista da educação profissional, Fernando de Azevedo indica em “reconstruindo sobre ruínas de erros acumulados” que o conflito que se tinha, e que gerava oposição às novas concepções para a educação moral do povo, era o que demandava o “reajustamento de duas épocas contraditórias ou de duas formas diferentes de civilização”. (p.168) Mais adiante, o autor iria identificar tal querela como a anteposição à “Idade Média” por uma “nova civilização”, em referência indireta ao conflito com os educadores católicos e a luta destes por implementar uma moralidade formulada, em princípio, no caldo do mundo *antigo-medieval*. (p.189) Com sua *escola nova* de “ideais eternos”, parece que a linguagem que estes educadores falavam não era tão diferente assim.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Corroboramos com Cury (1988) em sua afirmação de que os intelectuais católicos em querela com os liberais tinham questões que iam para além do pleito pela reintrodução de princípios cristãos na *Constituição de 1934*, ou mesmo a confirmação do ensino religioso naquela carta constitucional. Segundo o autor, os católicos viam esta disputa como o embate entre o bem, representando por suas crenças, e o mal, por tudo que a elas se opusesse. É nesse contexto que podem ser compreendidas obras como *Debates Pedagógicos*, *Novos Caminhos* e *Novos Fins*, entre outras aqui analisadas. Os “Pioneiros”, a seu ver, já travavam esta luta ao modo “técnico-científico”, “mais social de se entender o fenômeno educativo”, enxergando nos

católicos um grupo “faccioso”, “sectarista”, de um “particularismo” quase “reacionário”, de um “conservadorismo” que obstava a “democracia social” (CURY, 1988, p.131).

As críticas à educação moral liberal, por parte dos católicos, tiveram entre seus mais destacados articuladores, Alceu Amoroso Lima e Jonathas Serrano. Sendo ambos partícipes do laicato católico, foram eles que, entre os anos de 1931 e 1932, dialogaram com os educadores liberais, pavimentando o terreno para que obras como a do Pe. Álvaro Negromonte viessem a se tornar paradigma de ensino moral católico.

Abordando a pedagogia renovada como o produto de um “naturalismo integral”, cuja origem seria o nominalismo medieval e que teria por fim, invariavelmente, o socialismo, Amoroso Lima dirigia suas críticas à Lourenço Filho, em razão de suas conceituações na obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (LIMA, 1931, p.138-165). Citando as influências de Kerschensteiner e Dewey, além de Nartop, acusava os reformadores “sociologistas” de estarem em um caminho que, inexoravelmente, os levaria ao extremo de uma cadeia na qual o clímax seria a pedagogia soviética. Ponto curioso é que identificava o princípio deste movimento, tal qual Fernando de Azevedo, em Sampaio Dória, contribuindo para cristalizar uma leitura sobre o movimento da escola nova brasileira, conforme feita pelo próprio grupo de educadores liberais.

Jonathas Serrano, por seu turno, pensava o ensino como uma forma de “regular as condutas” das crianças, moralizá-las, com fins à harmonia social, em uma tentativa de conciliar a pedagogia renovada aos princípios filosófico-teológicos do catolicismo. Embora tal postura indicasse aproximação ao funcionalismo liberal, era mitigada por suas discordâncias quanto à uma educação imanente e laica, a qual queria contrapor uma transcendente e católica. Retomando Claparède, como meio de associar formulações renovadas à um *télos* contemplativo, Jonathas Serrano partia de certas compreensões eugenistas para propor uma educação domesticadora da liberdade, tal qual Lourenço Filho. Criticando Durkheim e Dewey, o autor construiu uma obra em que figuras como Guilherme Foerster obtinham destaque, notadamente para tentar conciliar o dilema sociedade versus indivíduo. Pensava que, com professores plenamente engajados no catolicismo, seria possível diminuir tanto o impacto da atuação de professores comprometidos com teorias defensoras do predomínio da sociedade sobre o indivíduo, os quais ele denominava de comunistas, quanto de educadores comprometidos com o liberalismo “individualista”, ou seja, à favor da sobreposição do indivíduo à sociedade. Assim, Serrano conclui sua argumentação indicando que a educação imanente era instrução, não educação, por não atentar às

esferas morais e religiosas da vida do ser humano. Neste sentido, só a educação católica, consubstanciada no ensino religioso, poderia ser considerada realmente formativa.

Podemos compreender tais considerações de Amoroso Lima e Serrano sobre a educação moral a partir do que Cury (1988) conceituou sobre a cosmovisão do grupo católico, em especial no que tange aos embates com o grupo de educadores liberais. Assim, na visão do autor:

Para a cosmovisão católica, a aceitação e a defesa de Deus pela “luz natural da razão” e a sua Revelação aos homens por meio de Cristo e a sua Igreja são o primeiro passo de qualquer reconstrução social ou individual. (...) A filosofia “perene”, pela razão humana prova a existência de Deus, como ser superior e criador dos outros seres, bem como a Igreja ensina que Deus é a realidade fundamental de todas as coisas. Ora, para os católicos a negação ou supressão deste ponto fundamental é a negação ou supressão do ponto de apoio firme e seguro para qualquer consideração educacional, moral ou política. E para eles, os reformadores são portadores desta postura, em especial a da exclusão de Deus do seu sistema educacional, menosprezando a teologia, a religião, as realidades absolutas e a vida futura. Para a cosmovisão católica, se a proposta dos reformadores não nega explicitamente à Deus, o faz indiretamente pelo materialismo e positivismo de suas doutrinas. Se por ateísmo entendermos a negação da existência de um Ser Supremo através de proposições, os reformadores aqui não se incluem. Mas, se o entendermos como uma impossibilidade de se dizer algo sobre Ele porque dele não temos experiência ou porque vai além dela, então eles incluem o ateísmo em suas proposições. (CURY, 1988, p.134-135)

Os educadores do grupo católico postulavam, portanto, que a concepção inerente aos educadores liberais, base para o pragmatismo filosófico deles, estava na premissa de uma educação ateia. As críticas ao “naturalismo pedagógico”, bem como ao “liberalismo individualista” e ao “socialismo” tinham um significado específico, pois:

Para o grupo católico, a filosofia por si só não garante toda sua cosmovisão sem ater à *Teologia Revelada*. Deus revela verdades que a razão apenas prova a possibilidade, mas que sozinha não descobriria. Por isso o naturalismo é falso. Estas verdades reveladas por virem do Senhor de tudo, garantem uma orientação segura, para que o homem obtenha seu fim terrestre e celeste. Ora, como os reformadores negam as realidades sobrenaturais como graça, fé divina, Revelação, pecado original, milagres, eles são *naturalistas*. Sua fundamentação é cópia servil das filosofias “da moda” reinantes nos países alheios à nossa realidade. Confundem ciência com naturalismo, escola nova com filosofia nova e ao inverter a ordem de prioridade entre filosofia e ciência, colocando a primeira à serviço da segunda, tornam-se pseudocientistas e deterministas. (CURY, 1988, p.139-140, grifo do autor)

De outro lado, temos que o anticomunismo parece ter sido o tópico em comum entre católicos e liberais. Na década de 1920, Sampaio Dória reforçaria a necessidade de se frear o avanço socialista, mas pela via liberal. Para tal, viria a ajudar a constituir a necessidade de uma educação moral e cívica, por meio de disciplina destinada a este fim. Neste contexto, divergindo da concepção dos católicos de educação moral e cívica atrelada à imposição do ensino religioso, os liberais semearam o campo onde foram travadas disputas intensas pelo controle do aparelho de educação estatal, especialmente após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública na década de 1930.

A começar com Sampaio Dória, que embora pudesse ser vinculado a um liberalismo ainda de certo modo tradicional, realizara críticas ao ensino verbalista, típico das práticas educacionais católicas, e oposto à sua proposta de ensino intuitivo. Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, por seu turno, buscaram tecer críticas não somente à contemplatividade católica, mas, também ao intuitivismo de Dória, associando ambos a um ensino intelectualista. Mas, nenhum deles pactuava com a proposta católica de uma educação transcendental. Conforme analisa Cury,

Os “Pioneiros”, na realidade, tinham a ciência como pressuposto básico de suas propostas. Por isso mesmo queriam manter-se indutivos no processo de se chegar às suas conclusões, universais no levantamento de fenômenos sociais constantes (por exemplo, as instituições pedagógicas) e técnicos no sentido de superar pontos de vista políticos particularistas. Além do pragmatismo funcionalista de caráter científico, atentam para um ponto em específico, que segundo eles, é mutável, mas que no momento, corresponde às necessidades da época. É o caráter diretivo do Estado na esfera educacional. Só ele tem condições de atender globalmente as finalidades gerais da nação, sem se deixar enredar pelas limitações interesseiras de grupos restritos. Quanto à “tese geral” dos católicos, ela mesma se invalida pela experiência do Império, comparada à Velha República. Foi na Primeira República, isto é, com regime de separação e laicidade, que a religião mais floresceu. Além do mais, a tese da “maioria católica” é exclusivamente quantitativa. Na verdade, a grande preocupação dos reformadores é antropocêntrica. A civilização, toda ela, é feita pelo homem e para o homem. Daí que considerações teológicas ou místicas devem ser respeitadas pelo seu valor moral. Mas porque facciosas não podem ser assumidas por um Estado democrático. A laicidade do Estado garante a liberdade dos cultos seja no templo, seja no lar e mantém uma imparcialidade perante todos, especialmente numa sociedade cada vez mais pluralista. (CURY, 1988, p. 134-136)

Os renovadores, portanto, colocavam-se em favor do ideal de democratização educacional possível ao princípio da década de 1930, com vistas a requalificação do

regime republicano. Enquanto os católicos pensavam na regeneração da república pela subsunção dos valores pudicos do catolicismo, por isso o enfoque na transcendência, os liberais desejavam que estivessem postas as bases para as condições formais de igualdade de oportunidades. Assim, como consequência da *Revolução de 1930*, além da criação do Ministério da Educação, seriam abertos debates constitucionais em que a temática da educacional também estaria presente, vindo a ser sacramentada somente em 1934. A discussão sobre a inspiração teórica e metodológica da educação viria a constituir matéria de disputas na Assembleia Constituinte, com os católicos batalhando pela confirmação do ensino religioso no âmbito da educação pública, conforme determinado pelo *Decreto de 1931*, e com os liberais lutando de forma intensa para recobrar a laicidade do ensino. Dois anos antes do ano capitular para a promulgação da *Constituição*, em 1932, os educadores liberais buscaram marcar posição por sua proposta de educação moral no *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*.

Fernando de Azevedo buscara no *Manifesto* responder às críticas realizadas pelo grupo católico, como a que se dizia que o ensino moral liberal seria materialista e, portanto, ineficiente. Contra isso, argumentava que materialista seria a sociedade arcaica, que não consegue transformar a natureza, ao passo que a civilização industrial, sob a qual se assenta a filosofia escola-novista, seria dotada de um “espírito” não materialista, posto que produtora dos “valores da cultura”. Era uma bela forma de inverter os termos da equação. Tratava-se de perceber que os “valores da cultura”, entre eles a moral, são os que o homem produz, e para isso não importam especulações e imposições dogmáticas. Azevedo contra-atacava, afirmando que na realidade, a “indisciplina” e “anarquia mental” de seu tempo dizia respeito ao ensino moral arcaico e inadequado dos católicos, não sintonizado com o tempo em que viviam. Neste sentido, a educação moral católica era vista como produtora de uma desordem que tornaria impossível se ter “ideias e sentimentos comuns”. Criticando a partir daí a população brasileira, suas tradições e sua heterogeneidade, Fernando de Azevedo defende a criação de universidades como espécie de “aparelhos de cultura” que tornassem possível reverter tal situação, notadamente pela implementação de uma moralidade meritocrática.

Nesta perspectiva, Cury (1988) defende que “se os católicos pretendem ‘recristianizar o país’”, os educadores liberais terão o objetivo de “democratizar”, o que seria feito “via escola” e “fugindo dos princípios do liberalismo burguês individualista.”

O que se implementaria seria um “individualismo democrático” que colocaria o país na “senda do progresso contínuo”, tendo como “grande mediador desta tarefa”, um “Estado” que não deveria dar ouvidos à grupos facciosos. Pelo contrário, a gestão da coisa pública deveria partir do entendimento de que “todos devem ser para cada um e cada um para todos”. Desse modo, transformando “luta em harmonia” e ressignificando os elementos de desintegração em uma “síntese construtiva”, dever-se-ia construir um Estado “pluralista, regulando e mediatizando os diferentes grupos sociais, e rejeitando minorias pretendentes à imposição hegemônica do poder.” (CURY, 1988, p. 156)

Nesse contexto, Lourenço Filho tecera importantes críticas aos educadores católicos, questionava especificamente o caráter contemplativo de sua educação moral, que em prejuízo de um ensino deontológico, seria responsável pelos problemas morais daquele tempo. Aqui, Lourenço Filho parece compartilhar com Fernando de Azevedo a crítica de que seria o ensino moral desadaptado e faccioso dos educadores católicos que teria produzido toda aquela desorganização do período, marcada pela falta de “unidade moral”.

De tais considerações de cunho filosófico e sociológico, somava-se outra, de caráter biológico, em que se afirmava que a educação moral da população só poderia ser feita pelos ditames de uma psicologia experimental renovada, diferente daquela associada por Sampaio Dória ao método intuitivo. A nova orientação psicológica estaria atrelada ao método indutivo, em sincronia profunda com as propostas da escola ativa, e constituiria a base para se educar “temperamentos e tendências” dos mais diversos, configurando a plataforma para se efetivar o chamado “direito biológico” à educação. Assim, tomando a socialização como base para a formação do caráter, o ensino psicologicamente adequado seria o meio ideal para produzir indivíduos socialmente adaptados, conforme uma segmentação hierárquica de capacidades que teria por consequência segmentação funcional, também.

Em benefício desta moral meritocrática, Lourenço Filho critica a moral católica, bem como toda moral que se vinculava à tradição e que, no seu entendimento, produzia confusão nas gerações mais novas sobre a direção moral a seguir. Vale dizer que, se os católicos criticavam o método educacional renovado, pelo protagonismo infantil que propiciava, tal crítica só ocorria por eles se vincularem excessivamente à tradição, identificada no princípio de autoridade. Este princípio era a base para a moralidade católica e, embora não negado pelos liberais, não era a plataforma de uma

educação moral que ambicionava construir a autonomia pela própria atividade da criança. A autoridade, na educação moral liberal, é relativa. O que Lourenço Filho pretendia, bem como outros educadores que dariam sequência a esta crítica, como Fernando de Azevedo, é que os católicos pensassem sua educação moral para o aqui e o agora, não para depois da morte. É um tipo de crítica muito semelhante à feita também por Sampaio Dória, embora com modulações na concepção educacional. Lourenço Filho ainda iria partilhar com Sampaio Dória certas inspirações associacionistas, mesmo que indiretamente. Apesar disso, em Filho percebemos o impacto significativo das teses de Dewey, que conferem maior relevo à subjetividade individual e, portanto, ajudam a configurar uma educação moral pensada pela socialização, mas com espaço para o indivíduo, até mesmo para dar condições à meritocracia.

A meritocracia, possível em Lourenço Filho somente pelo direito biológico à educação, tal qual em Fernando de Azevedo, deveria ser construída de dentro para fora, portanto de modo indutivo. Dessa forma, Lourenço Filho se coloca contra o ensino intuitivo, posto que conduzido de fora para dentro e associado à tradição. Como Sampaio Dória, o que Lourenço Filho deseja, ainda que por caminho diverso, é a construção da autonomia. Nesse contexto, tal qual Dória, conclama à Igreja para adequar sua proposta de educação moral aos padrões liberais, agora plastificados pela matriz dos pioneiros, retoma, para tal, duas referências importantes: Dewey e Claparède. Embora este último fosse referendado por católicos como Jonathas Serrano, o primeiro não era bem quisto entre os católicos, o que evidencia que era essencialmente o aspecto predominante da socialização meritocrática que gerava mais dissídios com os católicos, além, é claro, do evidente aspecto da laicidade do ensino. Ocorre que a socialização meritocrática dos indivíduos implicava em uma compreensão imanente da sociedade, e isso era a base para se rechaçar os valores transcendentais do catolicismo.

Para Lourenço Filho, uma sociedade dotada de harmonia social, possibilitada por uma compreensão imanente da realidade, seria a base para uma nova civilização, dotada de progresso e prosperidade. O autor entendia que isso só seria possível por uma educação que fosse dotada de certa liberdade, ainda que domesticada, ao que os católicos acusavam de ser a ocasião de se produzir “anarquia” nas escolas e na sociedade. Lourenço Filho entendia que a liberdade pressupunha disciplina, mesmo no ensino, posto que as próprias atividades de ensino já eram dotadas de imperativos

disciplinadores, em sua própria constituição, de modo que quanto mais os alunos, por si, assentissem a essa disciplina inerente à vida em sociedade, menos deveria se fazer uso da autoridade do professor. De outra forma, trata-se do argumento durkheimiano de que quando a civilização adentra o nosso ser, nós vivemos conforme a civilização espera.

E seria a civilização contemporânea, com suas condicionantes urbano-industriais que deveria ser a base para moralidade a ser ensinada na educação moral da população brasileira, não uma educação moral feita no período *antigo-medieval*, afeita a arcaísmos. Assim, Lourenço Filho conclui o livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, indicando que deveria se adotar uma teoria por ela ser “boa”, “útil”, não por ser do Brasil ou do exterior. Isso fazia referência ao argumento católico de que a teoria da escola nova era baseada em teorias estrangeiras e, portanto, estranhas ao “caráter do brasileiro”, que seria essencialmente religioso e, singularmente, católico. O que Lourenço Filho aponta aqui é a universalidade da ciência, em oposição ao sectarismo católico. Ao que parece, Lourenço Filho deveria ter lembrado aos católicos, também, que a princípio o catolicismo era exógeno ao Brasil da mesma forma. Vale lembrar que, segundo Cury:

Para os católicos, esta crítica à dependência estrangeira se embasa mais em uma conotação religiosa que política ou econômica. As matrizes do pensamento reformador são provindas de países protestantes. Isto é, suas teorias não se identificam com a “alma católica” do povo brasileiro e nem com a personalidade histórica do mundo sul-americano. O individualismo dissolvente da civilização espiritual encontra-se no protestantismo. Assim, se o protestantismo aceita o sobrenatural, seu libertarismo contra a autoridade interpretativa da Igreja, sua separação entre fé e razão criaram condições para o advento de um naturalismo filosófico e pedagógico e de um liberalismo político individualista e ganancioso. A mesma questão, vista pelos reformadores, assume um caráter de progresso, evolução e mudança. A ciência e o método experimental são veículos de interpretações científicas sobre a realidade material, social e moral que superam os limites estreitos de uma interpretação vencida e cuja manutenção para os tempos modernos significa preconceitos e obscurantismo. A ciência é independente e autônoma dos princípios religiosos. Se ela tem um caráter universal é prova de conservantismo obstaculizá-la, só porque não tenha sido gerada no Brasil. (CURY, 1988, p.140-141)

Ao fim e ao cabo, para os católicos, tudo se resumia numa questão de fé. E se o conflito fosse de fé, Fernando de Azevedo, cuja reforma do Distrito Federal ao fim dos anos 1920 fora duramente criticada pelo grupo católico, conclamava aos

educadores que tivessem fé no fazer científico, não no catolicismo. Para o autor, a Igreja tinha um papel específico no mundo, qual seja, a moralização da sociedade. Mas não qualquer tipo de moralização, era a moralização em seus aspectos práticos, imanentes, pois, para ele, era indiferente o que a isso excedesse. Trata-se da diferença quanto à eficiência social (HAMILTON, 1992) entre católicos e liberais, pois, enquanto os primeiros a entendem como contemplação eterna; os segundos tomam-na como prática do dever imediato. Nesse sentido, para possibilitar a eficiência social, os católicos tinham por plataforma o ensino religioso, conformado pela imposição do dogma católico que permitiria a prática contemplativa, enquanto o grupo liberal, buscava dar consecução à meritocracia, baseado no direito biológico à educação como meio a dar condições de possibilidade ao cumprimento deste dever. Ao passo que os católicos vão apostar em uma espécie de tradição moral do Brasil, os liberais vão ambicionar construir uma nova moralidade para tempos diferentes que se afiguravam.

Pela perspectiva liberal, a internalização da moral renovada produziria cidadãos laboriosos, cumpridores de seus deveres, dos quais se demandariam as virtudes da obediência e da participação cívica. É esta lógica que Fernando de Azevedo buscava implementar em sua reforma do Distrito Federal entre os anos de 1927 e 1930. Divergindo de Sampaio Dória, que defendia que o ensino de educação cívica fosse dado à parte do de educação moral, embora fosse constitutivo desta, Azevedo aproximava-se dele no que concerne às propostas para o ensino do civismo em sala de aula, conforme observamos:

Além disso, para preparar o aluno à vida social e cívica, é preciso formar o ambiente em que possa viver em uma vida em sociedade (escola-comunidade, parêntesis do autor), em que as crianças tomem parte ativa, responsáveis por seus atos e pelas atividades que lhes sejam confiadas na comunidade escolar. Não será preciso, para isto, acrescentar novas matérias ou novas atividades ao programa, mas dar apenas “novos valores educativos e sociais”, às atividades do trabalho ordinário da escola. A própria classe, uma democracia em miniatura, apresenta as características essenciais de uma comunidade. “O método, pelo qual os exercícios da classe se conduzem, é da maior importância para o desenvolvimento de virtudes e hábitos cívicos. (...) Em uma palavra, a classe deverá ser um exemplo de verdadeiro espírito de comunidade. (AZEVEDO, 1958, p.78)

É significativo que Fernando de Azevedo recobre as propostas das “repúblicas escolares”, conforme postulado por Dória, diferenciando-se deste educador pela

proposta de que o ensino cívico fosse diluído nos diversos processos de ensino, pautados por metodologia indutiva. Os fins quanto à socialização, no entanto, são muito similares, bem como a intenção de se formar um cidadão qualificado por meio da educação escolar.

Outra bandeira acerca da educação moral, levantada por educadores liberais refere-se ao “papel da mulher na educação popular”. Reiterando discussão levantada por outros autores liberais a exemplo de José Veríssimo, Sampaio Dória e Lourenço Filho, Azevedo recobra a função atribuída às mulheres de realizar a educação moral dos homens. Desse modo:

A mulher, que já constitui a quase totalidade do magistério primário, apoderando-se, por esta forma, dos postos de direção, alargou os seus domínios, na educação popular, para que a indicaram, como uma função específica, as qualidades nativas com que a natureza as talhou para a maternidade. Não há terra sáfara que não verdeje, floresça e frutifique aos gestos gentis e largos de vossa mão, quando educada para semear a paz, a espiritualidade e a beleza. Sempre foi, por isto, pela educação da mulher que começou a dos homens. Da antiguidade aos tempos modernos, a influência da mulher na educação dos filhos e na formação dos homens, foi sempre reconhecida e pregoada por todos como fator principal e influência mais profunda da evolução da personalidade humana. (...) A educação – apanágio quase exclusivo da família, na primeira idade – tende certamente a deslocar-se do lar para a escola, já pela industrialização crescente, já pelas condições econômicas que obrigam a mulher a “colaborar na manutenção da família”, já pela tendência do Estado a tomar a seu cargo a educação da criança. (...) Mas, embora a atividade da mulher se tenha deslocado do lar para a vida exterior, não perdeu ela o exercício da sua tradicional influência na educação do homem, (...) já porque, se a educação se deslocou do lar para a escola, a mulher, como que por instinto, também se dirigiu para a escola, onde continuam a ser o nosso árbitro, “porque conserva nas mãos duas idades que decidem de toda a nossa existência: a infância e a adolescência.” No lar e na escola “continuarão, por isto, as mulheres, a formar a atmosfera moral, em que crescemos durante a infância, e a projetar a sua influência em nossa vida de homens adultos”, na formação da personalidade elas deixaram a marca inapagável pela ação educativa que lhes coube desenvolver em nossa idade mais plástica e, por isto mesmo, mais suscetível de impressões profundas. A mulher, agora e em toda parte, é, pois, a inseparável companheira do homem, nesta grandiosa obra de educação popular, a cujo serviço se aliam, num consórcio íntimo e fecundo, a cultura, a energia e a inquietação do homem, e a perspicácia, a dedicação e a paciência da mulher. Dir-se-ia mesmo que, com o ingresso da mulher no professorado primário, essas forças que raramente se associam no mesmo indivíduo: a energia, que domina, e a suavidade que cativa, o ímpeto empreendedor e a solicitude vigilante. (AZEVEDO, 1954, p. 104-105)

Diante do processo de feminização do magistério, o qual criava a situação de os educadores dirigentes dependerem do público feminino como vetor de suas medidas reformadoras, Fernando de Azevedo tece considerações acerca do que poderia ser considerado como características femininas do ensino. Com adjetivações estereotipadas, o educador em questão alça as mulheres à condição de exímias educadoras da moralidade, sempre conferindo às mulheres o papel de agirem em função dos homens. Vale lembrar, neste contexto, que o apelo à missão feminina na educação moral da sociedade é, inclusive, ponto em comum com os educadores católicos, conforme se observa na análise da obra do Padre Álvaro Negromonte, bem como em outros educadores católicos.

Além disso, Fernando de Azevedo aprofunda na compreensão da educação moral pela educação estética, marcadamente atrelada a sua ideia de otimização da cultura. Nessa perspectiva, ao abordar a relação da arte e a moral com a reforma que empreendera ele indica que:

É certo que a ciência e a moral, como a arte e a moral são variáveis e independentes. A ciência, como arte, não é nem moral, nem imoral: mostrando-nos o universo, no indicativo, não poderia em caso algum falar-nos no imperativo, isto é, fundar uma moral. No entanto, já Platão, falava das relações estreitas da arte e da moral, e das delicadas transposições da harmonia e do ritmo em graça e em virtude. (...) A arte sugere assim a moral. De uma a outra, transpõe-se as impressões e as emoções; o homem penetrado das influências serenas da beleza, sente a necessidade de pôr “a harmonia e o número”, isto é, a ordem, na sua própria conduta. Não há, pois, educação, no seu conceito mais alto, sem que, na escola, se insinue na alma das crianças a influência da beleza, e se aproveitem todas as sugestões da harmonia e da ordem, que provém da atmosfera moral dos grandes exemplos, da música, das danças e canções populares, do canto coral, das evoluções ritmadas e de todas as coisas belas, acessíveis às crianças, pela sua simplicidade, mas em todo o caso artísticas. (AZEVEDO, 1958, p.123)

Divergindo de Durkheim na possibilidade de se pensar uma ciência da moral, Fernando de Azevedo recobra o sociólogo francês no que diz respeito à educação estética como vetor de educação moral, notadamente pela mobilização da sensibilidade artística dos estudantes a serem educados. Versando sobre alguns aspectos acerca da implementação de tais proposições para uma educação moral através da arte, o educador associava, também, a educação artística com a educação física, conforme observamos:

A reforma, instituindo a educação física, obrigatória em todas as escolas públicas, teve também em vista, entre os fins que lhe atribuiu, higiênicos e morais, pô-la a serviço dos ideais estéticos. Certo, a educação física, sistemática e progressiva, se destinou ao objetivo primordial de favorecer o desenvolvimento físico do aluno, despertar o “sentido da saúde” e criar, nele, hábitos higiênicos, e sobretudo, o amor à água, ao ar livre e aos exercícios físicos. Mas além de propor-se a “procurar o desenvolvimento neuromuscular, sem prejuízo da saúde e da harmonia das proporções”, não admitindo, para a mulher, a cultura da destreza e do vigor indispensáveis, “com prejuízo da graça e da beleza”, a reforma determina, para a educação física feminina (Art. 443, aspas do autor), entre outros, “os exercícios que consistam em traduzir, por movimentos corporais o desenvolvimento rítmico de uma obra musical, e os que, procurando o desenvolvimento progressivo do corpo, deem a impressão de beleza do movimento em si mesmo.” Por esta forma, tratando a educação física, a um tempo como ciência biológica e como arte plástica; aproveitando o papel que desempenha o movimento como suporte dos fenômenos intelectuais e afetivos; reestabelecendo, à maneira antiga, retomada por Jacques Dalcroze, o laço entre o ritmo musical e o ritmo corporal; e cultivando, enfim, pela ginástica apropriada, a consciência muscular nas suas relações com o tempo, a escola contribuirá, pela educação física, para desenvolver o “sentido do ritmo”, elemento fundamental da educação, e elevar o nível moral e artísticos das gerações novas, que aprenderão ainda, pelos exercícios corporais rítmicos, a sentir “o valor do esforço em comum, do trabalho pessoal em vista do conjunto e da subordinação do indivíduo ao interesse coletivo.” (AZEVEDO, 1958, p.130)

Em semelhança de José Veríssimo, como a outros educadores liberais, Azevedo defende nessa passagem a educação física como meio de produção da educação moral e higiênica, atrelando-a a objetivos estéticos. A educação do corpo seria um tópico em comum entre liberais e católicos, embora ambos partissem de concepções antropológicas diferentes sobre quem era o ser humano, posto que:

Para a cosmovisão católica, o homem é um animal racional, composto de corpo material e alma espiritual, e essa, por ligar-se às esferas espirituais que dão sentido à vida, deve ter proeminência sobre aquele. Rejeitam, todavia, uma concepção dualista ou então um paralelismo psicofísico. (...) [para os educadores liberais] O homem é um animal, portador de funções mentais, capaz de ser racional e capaz de, pelo conhecimento, modificar os resultados das leis naturais. O instrumento mais apto deste conhecimento é a ciência baseada no método experimental. Estas funções mentais se ligam às funções vitais do caráter biológico, pelas quais se ajusta de modo poliforme ao meio social. Sua natureza biológica conheceu e sofreu leis para atingir este estágio. Essa natureza biológica lhe dá aptidões naturais que devem ser desenvolvidas, selecionadas e então especializadas. Aos melhores cabe a tarefa de dirigir. (CURY, 1988, p.136-139)

Esta diferença fica marcada especialmente quando consideramos que, para católicos como Jonathas Serrano,

A pedagogia sistematiza os princípios que devem dirigir a obra educacional permitindo a adaptação do indivíduo às condições do meio social, sem sacrifício daquilo que no próprio indivíduo é inalienável e sagrado. (...) Críticas justas à corrente excessivamente social [Dewey] é o sacrificar a educação individual à concepção da escola socializada. Toda a delicadeza do problema da educação está nesse respeito da pessoa, sem prejuízo da coletividade. (...) O homem é mais que um ser profissional, social, **sexual** e cidadão. (...) A sociabilidade deve subordinar-se à personalidade; esta, à moralidade, que por sua vez se subordina à religiosidade. Sem esta hierarquia de valores, a obra educacional é falha e amiúde contraproducente. (SERRANO, 1932, p.12, grifo meu)

O que esta passagem evidencia é a condenação por parte dos católicos para a coeducação.¹²⁹ Eles entendiam que estas iniciativas levavam à “promiscuidade e imoralidade pela excitação das paixões.” O que se podia, quando muito, é que separados por prédios e salas, rapazes e moças pudessem se ver ao intervalo das aulas. (CURY, 1988, p.155)

Nesta perspectiva, reformadores como Fernando de Azevedo são criticados, pois, imiscuídos do “naturalismo pedagógico”, propõem uma “educação física” e uma “educação sexual” alijada das “bases familiares” e dos “princípios intangíveis da moral cristã.” Dessa forma, “negando a realidade do pecado original, aceitam que os maus instintos lutem contra a lei do espírito.” De modo que, essa proposta “transmitida aos jovens”, faz com que eles se tornem “vítimas do primado da própria iniciativa”, bem como da “autonomia desregrada.” Isto seria o mesmo que “animalizar o homem.” Negando o “fim espiritual do homem”, os partidários da “coeducação”, reduziram “a educação sexual à ‘higiene e profilaxia’”, tornando, “o que deveria ser dos pais, regulado pela moral cristã, um mero campo de medicina preventiva”. Trata-se do que aludimos, no capítulo sobre a matriz de educação moral católica, do controle da sexualidade dos filhos por parte dos pais. (CURY, 1988, p.155-156)

Nesse contexto, em meio a críticas de diferentes matizes que recebera por ocasião de seu empreendimento reformador, e a partir da compreensão de que as atitudes vinculadas à *Restauração Católica* eram impróprias para a requalificação do regime republicano, Fernando de Azevedo sugere, em texto, que na nova civilização a ser instituída, deveria se implementar uma democracia que fosse efetiva. Destarte:

¹²⁹ Embora Jonathas Serrano a aceitasse para o caso do ensino secundário (SILVA, 2015, p. 138).

Mas, se a Reforma de 28¹³⁰, se pretendeu instalar a democracia nas instituições educacionais, para que, uma vez lançadas as suas raízes na própria estrutura social e econômica, pudesse florescer um dia, como um produto natural, nas instituições políticas, não esquecemos, por isto mesmo, nem o “nacional” nem o “social”, que, por um preconceito de antagonismos ou de oposição de contrários, se têm procurado por em conflito, como se houvesse entre esses dois elementos uma oposição de natureza, inacessível a qualquer esforço de conciliação. (...) Se a democracia, na sua essência íntima, não é senão “a substituição do tradicional pelo racional”, e se de todos os regimes é aquele em que o Estado é menos “dominação” e mais “direção”, e em que, num clima de autoridade e ordem, se exerce fiscalização, sob condições, da ação dos governantes pelos governados”, como poderia servir ao regime um sistema de educação baseado puramente na tradição e no empirismo, na disciplina exterior, artificial e mecânica, no desrespeito à personalidade humana, e submetido a qualquer dogmatismo filosófico ou a qualquer espírito sectário? Se condenais, vós outros que não me ouvis, a Reforma de 28, é porque rejeitais os princípios de uma democracia, não de nome, mas de fato, não de forma, mas de substância, em que ela se inspirou e que se propôs servir, preferindo a uma posição de equilíbrio em face de problemas políticos e sociais, uma das duas facções extremas que se digladiam para a conquista do poder. (AZEVEDO, 1958, p. 195)

Criticando o grupo católico por seu sectarismo na luta pelo poder, Fernando de Azevedo o acusa de rejeitar as premissas para uma democracia efetiva, notadamente pelos questionamentos binários e tradicionalistas que tal grupo colocava. Embora houvesse católicos que colaboravam em seu empreendimento reformador, ainda que desferissem suas críticas, como Jonathas Serrano, o comum eram tentativas de obstaculização para a obra democrática, tudo para fazer valer “verdades” religiosas que diziam respeito à esfera privada. Para Azevedo, o catolicismo constituía um vínculo com a tradição, que pensava a gestão pública mais pelo eixo da “dominação” que da “direção”. Nesse contexto, a implementação de políticas educacionais renovadas seria o meio para substituir a “tradição” contraproducente pela “razão”, inclusive no que diz respeito aos aspectos da educação moral encampados por estas políticas.

¹³⁰ Aqui Azevedo faz referência à “Reforma de 28” porque, embora sua reforma do Distrito Federal tenha sido pensada e aprovada ainda no ano de 1927, ela só começara a valer a partir do ano letivo de 1928. O autor, na ocasião de tal afirmativa, fazia discurso na ABE em razão da comemoração dos 10 anos de sua reforma na capital nacional. Dessa forma, o texto fora produzido em 1938, período posterior à publicação inicial de *Novos Caminhos, Novos Fins*. Mantivemos o texto produzido por ocasião dessa efeméride, mesmo sendo posterior a publicação inicial do volume, por ainda se adequar ao recorte temporal de nossa pesquisa, as décadas de 1920 e 1930, além de ter sido feito no ano que a matriz de educação moral católica considerada paradigmática fora sintetizada pelo Pe. Álvaro Negromonte na obra “A Pedagogia do Catecismo” (1958, p. 190-203)

Assim, em sentido análogo ao empregado por Lourenço Filho, que pensava a contribuição dos católicos na educação moral possível só se ressignificada pelas premissas liberais, Fernando de Azevedo dá ainda mais profundidade a seus argumentos, baseados no que considera uma “larga sondagem de valores humanos”, de modo que assevera:

Ora, de todas as causas sociais e econômicas que cooperam para desprestigiar as atividades políticas, o regime democrático, e tornar-se, como que exterior ao cidadão, o próprio Estado, com que todos deveriam identificar-se como a expressão suprema dos interesses coletivos, uma das mais importantes, senão a maior, foi o descaso quase total em que a república deixou, relegando-os para último plano, os problemas de educação. Não é somente do “alto” que pode e deve vir o esforço de reconstrução educacional, nem é somente pela confiança na intervenção estatista que as energias coletivas podem ser eficazmente suscitadas; e não basta, como o demonstra a experiência geral, que os poderes públicos queiram reformar a sociedade pela educação para que se opere a transformação durável em proveito da coletividade e de suas instituições políticas. Mas, embora a educação seja uma obra coletiva por excelência e por maior que seja a contribuição que lhe trazem todas as instituições sociais, como a família, os grupos profissionais e a religião, é ao Estado que cabe maior papel nessa obra, e compete a iniciativa de coordenação e de controle de todas as forças e instituições sociais capazes de concorrer para a sua eficiência e para o seu desenvolvimento. A educação popular, que, em geral, se tem reduzido entre nós a uma iniciação puramente intelectual e livresca, e deve ser, ao contrário, fundamentalmente moral e cívica, suscetível de criar e desenvolver a consciência de deveres, tem, no Estado moderno, a alta função social e política de, além de dar o mínimo de educação a todos e tornar cada vez mais cerrada a unidade moral e espiritual da nação, iniciar nos conhecimentos e nas técnicas do trabalho e organizar e favorecer um largo “processo de sondagem”, nas camadas populares, para a pesquisa de valores humanos. (AZEVEDO, 1958, p. 198-199)

Mais de 40 anos antes de ser publicada essa crítica à educação nacional, José Veríssimo reclamava a instituição de um sistema nacional de ensino que produzisse consciência nacional, notadamente, a partir de uma educação moral que estreitasse os vínculos sociais. Gilberto Amado reincidiria anos mais tarde em considerações semelhantes, assim como Sampaio Dória. Nessa perspectiva, apesar de reconhecer o papel de instituições sociais como a família e às religiões no processo de educação moral da população, Fernando de Azevedo entende que o papel principal na solução deste problema cabia ao Estado. Assim, em crítica ao tradicionalismo empregado na educação moral e cívica da população, o autor defende que ela seja reorientada para a formação de uma “consciência de deveres” na população que possibilite a “unidade

moral e espiritual da nação”, baseada em valores humanos. Ou seja, deseja que a educação moral servisse para construir uma nação, que ainda não existiria à época. Para tal, deveria implementar os princípios da educação renovada, segundo os quais poder-se-ia “sondar” entre a “camada popular” os valores que norteariam a moralidade pátria.

A sondagem, no entanto, não seria apenas dos valores sociais, mas também das capacidades naturais de todos os extratos da população, de modo a consolidar a educação meritocrática, cuja compreensão o autor desenvolve nestes termos:

A pluralidade de inteligências é um fato que resulta da observação e da experiência, como demonstrou Fr. Mantré, e a uniformidade da estrutura da inteligência humana, a coexistência entre todos os homens, dos princípios de causalidade e de identidade e da razão suficiente não exclui a diversidade das aplicações da inteligência e, portanto, das formas que ela pode revestir. A diversidade dos materiais postos em obra pela razão acarreta diversidade de seus produtos e, em certa medida, a diversidade de seu funcionamento. Toda a educação que se organizar, em larga escala, no sentido de lançar uma sondagem na massa, isto é, no maior número possível de indivíduos, e de permitir a cada forma intelectual desenvolver-se segundo suas leis próprias e realizar plenamente seu tipo, tende, pela descoberta, pelo diagnóstico e pelo desenvolvimento das inteligências e aptidões, a orientar o espírito de cada um na direção que lhe é própria e a enriquecer e a renovar constantemente os quadros culturais, técnicos e políticos do país. **A educação, observa justamente Otávio Domingues, poderá exercer entre outras, “essa função notável de filtro”, de “reativo” capaz de apontar na massa de humanos quais os biotipos mais evoluídos intelectualmente e cuja adaptação à sociedade e às profissões é mais pronta, mais fácil e mais eficiente”. É por essa finalidade biossocial, mais ainda do que pela sua função de ministrar uma preparação elementar, que a educação comum, primária e secundária, se articula com o ensino superior, profissional e desinteressado, nas universidades prepostas à formação das elites técnicas e culturais, cuja seleção se foi operando progressivamente, desde a escola primária, reorganizada segundo as novas diretrizes de educação.** (AZEVEDO, 1958, p.199, grifo meu)

Dessa forma, em um processo de seleção escolar iniciado desde a escola primária, o Estado, ou o mercado, poderia selecionar de acordo com os “biotipos” e “aptidões” de cada um, os sujeitos mais adequados para cada papel social. Trata-se de uma proposição eugênica que categorizando os indivíduos segundo níveis diferentes de aptidão e inteligência, determinados por fatores sócio-raciais, teria o objetivo de aumentar a eficiência social destes sujeitos em suas práticas laborais. Tal eficiência é entendida, aqui, como maior produtividade econômica, o que tornaria

possível alavancar a prosperidade do país. Dessa forma, embora tecido sob o lema da “igualdade”, a ideia de um direito biológico à educação significava a segmentação funcional da população, em que os indivíduos de cada classe social performariam os destinos previamente delineados por sua classe ou por sua natureza biológica.

Assim, ainda que alguns indivíduos de “inclinações” mais “literárias” e oriundos de classes não dirigentes pudessem ascender socialmente, já eram predeterminados os tipos de trabalho indicados para a formação das classes condutoras da população, excluindo da equação a possibilidade de um operário, por exemplo, ascender aos postos políticos mais altos. Além disso, os indivíduos não oriundos da classe mais privilegiada da sociedade que viessem a ser líderes seriam indivíduos excepcionais, reforçando o discurso da meritocracia, ainda que isso só demonstrasse sua falibilidade. A rigor, o pertencimento a uma determinada classe social teria papel decisivo, dessa forma:

Mas, se a educação, além de ser esse poderoso “reativo”, é um processo de transmissão de cultura, esta não é nem deve ser “a negação das tradições da disciplina social e muito menos o desencadeamento das paixões e dos apetites egoístas, mas a emancipação das faculdades e das aspirações que fazem surgir as elites por oposição a uma disciplina coletiva que lhe prepara a eclosão”. Ainda num livro recente, publicado pouco antes de sua morte em 1936, Robert Michels, estudando a questão, tão importante, da formação, do desenvolvimento, do papel e da evolução das elites no mundo moderno, se manifestava francamente de acordo com aqueles que **pensam não ter sentido a democracia se ela não permite e favorece a eclosão de uma elite intelectual dirigente. Sem direção intelectual e moral não há vida política possível.** “O espírito que deve salvar-nos da matéria não é a vã inteligência prática, comercial, mercantil; é a inteligência de nobre cultura, harmonizada com o coração”. De fato, só uma inteligência largamente compreensiva e profundamente humana; só o espírito crítico e o poder de síntese que resultam uma cultura geral, é que permitem ao homem público tomar seu ponto de perspectiva muito alto e fazer do Estado e de suas atividades construtoras um ponto central de interseção das influências de todas instituições e grupos sociais, a expressão mais alta das aspirações e necessidades coletivas e, portanto, um instrumento poderoso a serviço da sociedade e dos interesses da Nação. (AZEVEDO, 1958, p. 200, grifo meu)

Tomando a missão das elites como sendo a de conduzir moralmente a população, Fernando de Azevedo descreve, a partir daí uma concepção de cultura baseada na oposição entre o erudito e o popular. Desse modo, mesmo advogando que os valores morais a serem ensinados na educação moral da população fossem retirados dos meios populares, o autor considera a resignificação de tais valores sob

o prisma das elites como o meio dos líderes políticos se colocarem a serviço da sociedade e da nação. De outra forma, somente a partir da elitização dos valores populares poderia se ter de fato uma nação instituída. Por este motivo, talvez, Fernando de Azevedo e outros educadores liberais, a exemplo de Lourenço Filho e Anísio Teixeira, se aferrassem tanto à ideia de condução do povo pelas elites.

Lembramos que a “política cultural”, conforme defendido por Azevedo no *Manifesto* de 1932, significava, também, uma política de educação moral, posto que condizente com a “elevação espiritual” da população. Por essa linha de pensamento, o autor assim se refere sobre os termos das disputas acerca das políticas de educação moral:

Na história moderna, segundo demonstrou M. Boldrini, em um de seus estudos biotipológicos das aristocracias, observam-se ciclos de grande atividade e de “furor construtivo”, seguidos de ciclos críticos e calmos em face das instituições estabelecidas. (...) Sem entrar na indagação das causas que influem na sucessão desses dois tipos de elites, parece-me que a sociedade é efetiva e alternativamente dirigida por homens que agem e por homens que contemplam e que, no Brasil, como aliás em toda parte, se inaugurou um desses novos ciclos ativos que registra a história e que se caracteriza, pela ascensão ao poder, de reformadores e realizadores, impelidos por uma vontade e uma aptidão invencíveis para os largos planos de ação. Essa obra de que tive a iniciativa e cuja data oficial hoje comemoramos, instaurou, evidentemente entre nós, nos domínios educacionais, esse período de reforma e realizações, tão vigorosamente iniciado que não haverá forças capazes de deter a marcha das ideias em que se informaram os nossos planos de ação e se pode considerar apenas como uma etapa, no Distrito Federal e em grande número de Estados, para a obra que o país necessita, de reconstrução do sistema escolar, no plano nacional. A empunhadura dessa bandeira, em que se inscreveram os princípios de uma nova política educacional, aguarda o pulso de um homem que tenha força bastante para se sobrepor aos interesses facciosos, e de grupos, e que, sendo capaz de ver longe e em grande, por uma espécie de televisão, possa conceber e atacar uma obra durável, em cujos fundamentos, solidamente lançados, se assentem, com a sua armadura técnica e cultural, as colunas da própria estrutura da nação. (AZEVEDO, 1958, p.202)

Criticando, portanto, os principais adversários na disputa pela instituição do imaginário moral considerado paradigmático para a educação pública, Fernando de Azevedo tece nesta passagem críticas aos católicos, identificados como “homens que contemplam” e que eram “críticos” às suas proposições. Antepondo-se a eles, o autor adjetiva a si e a seus colegas pioneiros o epíteto de “reformadores e realizadores”, cuja ação teria se dado especialmente a partir da reforma por ele empreendida no Distrito Federal entre os anos de 1927 e 1930, e cujos efeitos seriam o

estabelecimento das “colunas da própria estrutura da nação”. De outra forma, colocava sua proposta de educação moral liberal como a implementação de uma política cultural constituída da mesma substância que estrutura uma nação desenvolvida, ao contrário da proposta de educação moral católica, que seria composta de matéria desadaptada à nova temporalidade, sendo, dessa forma, epistemologicamente imprópria para os novos tempos.

Os princípios que mobilizaram tanto a escrita do *Manifesto*, quanto do livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1930) e as ações destes educadores nas décadas de 1920 e 1930 correspondiam às formulações sobre a Escola Nova que eram gestados em um novo momento do capitalismo mundial, tornando o movimento dos pioneiros socialmente valorizado pelas elites urbano-industriais. Foi em razão disso que vários deles foram convidados a liderarem a Instrução Pública de diversos estados do Brasil. É por este motivo que podemos compreender o manifesto que os celebrizou, também, como o pleiteamento de se instituir, em âmbito nacional, a matriz de educação moral formulada pelas lideranças pioneiras.

Assim, em entrevista para o jornal *A Noite*, concedida ainda no ano de 1927 e presente no apêndice de *Novos Caminhos e Novos Fins*, Fernando de Azevedo deixa implícita qual seria a escola que daria consecução à educação moral pretendida pelos pioneiros:

É sim, técnica e profissional, conduzindo a educação pelo trabalho e para o trabalho. É a escola, essencialmente democrática – acolhedora, igualitária, produtiva. Estará aberta a todos, ricos e pobres. A criança pobre aprenderá ali a trabalhar. A criança rica, trabalhando igualmente, aprenderá a respeitar o trabalho alheio. Mais tarde, quando as condições econômicas e sociais apartarem em castas a primitiva multidão haverá entre pobres e ricos entendimento tácito, simpatia familiar adquirida no primeiro convívio – uma razão legítima, portanto, de unidade e cooperação. A escola criada é a escola do movimento, da saúde, da moralidade, da consciência econômica e da consciência política. (AZEVEDO, 1958, p.223)

Em outros termos, a *escola única*, baseada no direito biológico à educação e promotora da meritocracia faria da coorte constituída de alunos pobres e ricos uma espécie de paraíso da harmonia social. Dessa feita, os pobres aprenderiam a trabalhar, enquanto os ricos deveriam aprender a respeitar os pobres. Ou seja, os pobres deveriam aprender a obedecer, enquanto os ricos deveriam aprender a mandar, porque talvez fossem estas as suas destinações primeiras.

É significativo, neste sentido, que o livro *Novos Fins* seja iniciado com dedicatória à Licínio Cardoso e Jonathas Serrano e que Fernando de Azevedo encerre a obra com agradecimento a Serrano por ter participado na elaboração do projeto da Reforma. (p.255) Isso pode corresponder ao fato de que, mesmo criticando liberais de outras matrizes e o grupo católico em geral, o movimento dos pioneiros da educação nova não construiu suas formulações sem receber influência dos educadores que os precederam e com quem travavam as disputas mais ferrenhas. Ainda que Licínio possa ser tomado como um liberal de inspirações clássicas e Jonathas Serrano fosse um católico de certas influências liberais, ambos impactaram a vida e a obra de Fernando de Azevedo. Tratando do conflito com os católicos, podemos destacar que embora o liberalismo de Jonathas Serrano fosse até certo ponto específico, a partir do qual prevaleciam os dogmas da Igreja Católica, o que tal síntese em seu pensamento pode indicar é que havia características comuns que uniam liberais e católicos, sobretudo no que diz respeito ao comprometimento com o *status quo*. Isso estava para além das divergências.

Mas havia divergências, que eram significativas. Giovane Silva (2015) evidencia que algumas lideranças entre os *Pioneiros da Escola Nova* buscaram secundarizar outras propostas e iniciativas de renovação educacional, de modo que as por eles empreendidas assumissem caráter modelar. Dessa forma as proposições presentes no *Manifesto dos Pioneiros*, bem como certa leitura sobre a ação de seus signatários seriam laureadas sob o signo de “formadoras da nacionalidade” em obras posteriores como *A Cultura Brasileira* (1943), de Fernando de Azevedo. No que interessa ao foco de nossa pesquisa, importa lembrar que tal secundarização por parte dos liberais de outras possibilidades de renovação educacional, ainda na década de 1930, significou a periferização da versão de Jonathas Serrano para a renovação educacional. Seu livro, *A Escola Nova*, que poderia ser considerado um par análogo à *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho, fora relegado a certo esquecimento na historiografia educacional. (SILVA, 2015, p. 111-115)

Se do ponto de vista do campo liberal tal fato traduzira-se na cristalização de uma proposta escola novista laica, podemos compreender também que significara uma contribuição para que versões menos dogmáticas da pedagogia católica não gozassem de boa aceitação, criando condições favoráveis para a standardização de propostas de educação moral católica mais eivadas de tradicionalismo.

Isso é particularmente significativo se pensarmos que, ao início da década de 1920, Jonathas Serrano deixara o Centro Dom Vital e a revista *A Ordem* justamente por discordar do extremismo ultraconservador de Jackson de Figueiredo. Ocasão em que publicara uma biografia sobre o padre Júlio Maria (1878-1944), e o artigo *O clero e a República*, na obra *À margem da História da República*, ambos perpassados por uma cultura-política católica e republicana. Tais textos demarcam que, embora fosse colaborador do projeto político e cultural da *Restauração Católica*, Jonathas Serrano era menos sectarista e mais aberto ao diálogo. Vale dizer que Serrano continuara filiado a ABE, mesmo após o racha entre católicos e liberais na instituição, acumulando funções diretivas tanto nesta associação, quanto em outras de cunho confessional criadas pelos católicos após a divisão. Nesse contexto, um embate com ele, ao invés de católicos mais dogmáticos, talvez se traduzisse em maiores ganhos para os educadores liberais em suas pautas. (SILVA, 2015, p.112-113)

Ao que parece, não fora o caso. E a resposta viria de Minas Gerais, especificamente a partir dos desdobramentos da reforma educacional operada neste estado entre 1927 e 1928 por Francisco Campos (1891-1968), um educador de inspiração católica. A rigor, a intelectualidade do movimento, também era quase toda católica. Ambicionava-se por esta reforma adequar a educação mineira ao novo momento urbano-industrial que se vivia, mas, também, pela via da moralização. A reforma previa a implementação do ensino religioso nas escolas públicas do estado, quatro anos antes de esta medida ser imposta em nível nacional. O padre Álvaro Negromonte já estava em Minas Gerais à essa época e viria a se tornar figura conhecida entre a elite católica do Estado. (ORLANDO, 2008, p. 36-40)

A convite de Helena Antipoff (1892-1974), o Pe. Negromonte tornara-se vice-presidente da Sociedade Pestalozzi, com o objetivo explícito de aperfeiçoar os métodos para o ensino do catecismo no estado, então disciplina obrigatória. Isso devido a uma polémica de um dos testes da educadora, em que o ensino religioso havia sido apontado como a disciplina de menor interesse por parte dos estudantes e, por isso, ela fora acusada de ser comunista. A pedagoga russa argumentara que isso se devia a forma como o ensino religioso era ensinado, carecendo de melhoras metodológicas. Com isso, o padre Negromonte se tornara o “grande arauto da renovação catequética.” (ORLANDO, 2008, p.37-38)

Posteriormente Francisco Campos editaria decreto em que iria impor o ensino religioso nas escolas públicas de todo o Brasil, em 1931, fato ratificado pela

Constituição de 1934. Com isso, estariam postas as condições para o estabelecimento de uma pedagogia do catecismo em âmbito nacional, o que talvez explique a grande circularidade que os manuais do padre Álvaro Negromonte auferiram nos anos que se seguiram.

Nesse contexto, se Alceu Amoroso Lima e Jonathas Serrano entendiam que educação era algo que só a Igreja poderia dar, sendo a compreensão imanente dos educadores liberais o postulado para a prática apenas de uma instrução em sentido estrito, a educação moral, no entendimento deles, era um campo ainda mais estritamente vinculado ao catolicismo. É neste sentido que o padre Negromonte retomava fala reproduzida por Sampaio Dória anos antes da publicação de *A Pedagogia do Catecismo* (1938), em que afirmava que “abrir escolas é fechar cadeias”. Indicando que a escola sem Deus seria arma do Diabo e “sementeira do mal”, o educador criticava a “moral e cívica” conforme defendido por educadores liberais desde, por exemplo, o próprio Sampaio Dória. Em suas críticas, Negromonte questiona diferentes tipos de educação moral e cívica, como a que se assenta na ideia de socialização e controle social, conforme proposto na matriz paradigmática entre os líderes pioneiros, para depois asseverar que só o ensino religioso, com sua “formação, motivação e treinamento moral” poderia ser exitoso nesta tarefa, notadamente pelo apreço à “mortificação cristã”.

Em outros termos, a educação moral feita ao sabor de relativismos, sem base transcendental que conferisse a ela poder sobrenatural para lutar contra as consideradas más inclinações humanas seria contraproducente. Aliás, esta educação moral relativizada, liberal, seria a própria base da imoralidade que se instalara na sociedade àquele tempo. O que Negromonte colocava era que, o processo de moralização da sociedade, pensado como processo civilizador desta, só poderia ser feito pela instituição civilizadora por excelência, a Igreja Católica.

Para Negromonte, o que fugisse disso era coisa de comunista, ou quando muito de hereges, em referências à intelectuais de outras religiões ou não crentes. A consciência dos indivíduos, portanto, deveria ser tutelada pela Igreja e, para tal, o padre apontava para a excelência dos colégios católicos, indicando que esperava que o modelo do ensino confessional católico fosse aplicado às escolas públicas. O que desejava era que o controle da educação pública fosse entregue às ordens e congregações religiosas, para demarcar, novamente, o poder da Igreja sobre o Estado.

Postulando reconhecimento entre os clérigos para seu catecismo, Álvaro Negromonte indicava a seus colegas de batina que o conhecimento das metodologias renovadas de ensino seria o ponto a incrementar o ensino catequético. Dessa forma, colocava-se como autoridade no assunto e conseguia garantir ressonância para sua obra entre seus pares.

O padre Álvaro Negromonte, assim como Alceu Amoroso Lima, acabava por pensar a educação moral em sua obra sobre o catecismo em sincronia com as formulações da teleologia aristotélica. Desta forma, assim como Aristóteles pensava o exercício da virtude como a base para se chegar ao “justo meio”, ou o equilíbrio, fator garantidor da *eudaimonia*, a felicidade. Negromonte iria pensar a educação moral como a prática do bem, com o fim de pela “temperança”, entre outras virtudes produzidas no exercício da moral cristã, de conseguir a “salvação”, entendida como felicidade eterna. Assim, mais do que ser “homens de bem”, “cumpridores do dever” e “cidadãos prestantes”, características demandadas e produzidas pela educação moral liberal, as crianças moralmente educadas pelo viés católico se tornariam pessoas completas, posto que tendentes a um fim que extrapolava o aqui e o agora. Elas seriam integralmente educadas, em todas as suas faculdades.

Apesar disso, vale dizer que, no projeto catequético de Álvaro Negromonte, esta educação integral não dizia respeito apenas ao equilíbrio perfeito do indivíduo, mas a um processo de civilização integral, posto que os indivíduos moralizados pela doutrina católica, pelo emprego de recursos sobrenaturais, seriam efetivamente muito mais civilizados que os moralizados na via liberal. Em outros termos, o termo “cristãos” significaria que estes indivíduos eram de uma qualidade civilizatória superior, sendo, portanto, não só muito harmoniosos internamente, em sua personalidade, como também em relação ao meio em que viviam.

Assim, Negromonte aborda a questão das virtudes econômicas necessárias ao desenvolvimento societário, naquele momento modulado pelas novas dinâmicas urbanas e industriais, apontando para a necessidade do fortalecimento das virtudes relativas ao mundo laboral. É nesse contexto que ele afirma que:

Na sociedade - É triste o quadro da sociedade em nossos dias. Um olhar em torno denuncia desde logo um desprezo horrível pelo dever. São poucos os que se dão ao cumprimento exato de seus deveres. Tudo que custa sacrifício, que exige abnegação, que pede renúncia, vai sendo afastado. A norma de vida é quase que só egoísmo. O prazer polariza tudo, com vários nomes que vão desde o inofensivo

conforto aos prazeres mais vis. A caça ao dinheiro tomou proporções nunca vistas. A ambição dos postos elevados se desenfreou por inteiro. E a consciência? A consciência, balda de formação, inconsistente, informe, tornou-se o eco amortecido de um vago sentimento religioso ou de meras convenções sociais, variável ao humor dos interesses imediatos ou de influências exteriores. Poderemos ao menos apelar para o caráter? O ambiente é tal que os homens inflexíveis, os cumprimentos indefectíveis do dever, os inamalgáveis, são tidos como insensatos, dignos de épocas retrógradas, ridicularizados como incapazes, postergados como indesejáveis, enquanto os outros; bem aceitos, vão, como dizem, vencendo na vida! Há uma inversão horrível de valores. E o que não se consegue pela consciência e pelo caráter, facilmente se alcança pela bajulação e pelo incondicionalismo. (NEGRMOMONTE, 1938, 25)

Percebemos aí que a ideia de dever, facilmente vinculável à uma ética deontológica, é pensada em subordinação a um ideal de “bem”, de corte teleológico. Tal operação é realizada submetendo “sacrifício”, “abnegação”, “renúncia” à “consciência”, que sabemos ser, para ele, a consciência dos valores cristãos. Especificamente, os valores da Igreja em sua monopolização da salvação.

Na sequência, Negromonte aponta novamente para a necessidade de reverter o quadro que apresenta pela educação, afirmando de forma contundente que:

Elemento básico - Para o lar, a paróquia, a sociedade, o remédio é o mesmo. Disseminar a doutrina da Igreja entre o povo humilde, com os Catecismos nos centros operários e rurais; entre as famílias, pelos cursos especiais para jovens de ambos os sexos, sem esquecer os adultos, de mais idade; entre as classes mais cultas, proporcionando apresentação das verdades ao nível dos auditórios. Em tudo é necessário não perder de vista que de Catecismo é que precisamos. As próprias pregações não serão compreendidas sem Catecismo, como, aliás, adverte Pio X com bastante clareza e energia na encíclica sobre o assunto. Os males que lamentamos são antes filhos da ignorância que da má vontade. A estima à Igreja, a obediência a seus preceitos, o respeito a seus ministros, a fidelidade às suas práticas, só poderão vir mediante o Catecismo ensinado e vivido como é preciso. (NEGROMONTE, 1938, p.30-31)

Assim, o processo moralizador pretendido por Negromonte seria a causa da formação de indivíduos que, inclusive, seriam preparados para a nova civilização, mas imbuídos de valores “superiores” conferidos a eles pela Igreja. Este processo moralizador, que de outra forma poderia ser lido também como civilizador, daria condições de pelo controle da vida religiosa, do corpo e da identidade dos indivíduos como um todo, poder formar este cidadão perfeito, tomado simplesmente como cristão. É nesse sentido que o sacerdote católico, também se uniria a Serrano e outros, entendendo ser a educação católica mais completa e eficaz. Assim, podemos

perceber tais premissas na caracterização que faz da educação sexual, chamada por ele de sexto mandamento, a qual caracteriza nos seguintes termos:

Instrução - Não se pode ficar nos meios indiretos. Há de se explicar o Decálogo e o sexto mandamento aparece, hoje, com dupla redação: "Guardar castidade ", ou " Não pecar contra a castidade". (...) Encare de preferência o lado positivo, dizendo que é a castidade, o que é preciso fazer para guardá-la (fugir aos maus companheiros, não ouvir nem dizer más palavras, não olhar para figuras inconvenientes etc.) O essencial nesta questão é influir amor à pureza. Exemplos bem escolhidos serão de grande valor. Ainda uma vez, esses exemplos devem versar o amor que Nosso Senhor tem às crianças puras, e não os castigos ao pecado. Aqui, finalmente, entram os meios sobrenaturais, e se insistirá na devoção a Nossa Senhora, na Confissão e Comunhão frequentes, mostrando como será fácil vencer as tentações, se ficarem fiéis a estas práticas. (NEGROMONTE, 1938, 238-240)

Partindo do entendimento de que, por não possuir os meios sobrenaturais para tal tarefa, os liberais empregavam apenas instrução, não educação, Negromonte defendia que só a Igreja podia verdadeiramente educar, razão pela qual o controle do aparelho educativo deveria ser dado à Igreja.¹³¹ Em outros termos, as construções discursivas de Negromonte tinham o objetivo implícito de operar uma recatolicização do Estado, de modo que pudesse ocorrer a coalescência entre poder temporal e poder religioso, como ocorria em temporalidades pretéritas.

Ao que parece, Negromonte visava com o projeto de recatolicizar o Estado de um modo mais lato, e com a intenção de moralizar a população, em especial, poder garantir que a sua compreensão do que afiançava a felicidade fosse endossada por todos. O sacerdote em questão tomava a Igreja como detentora dos fins últimos da vida humana e, assim detentora da felicidade humana também. É instigante, no entanto, que sua obra deixe claro que certas proposições eugênicas e higienistas modelavam seu pensamento, em sincronia com o que era defendido por educadores liberais do período. Com uma compreensão acerca dos estudantes que os dividiam em normais e "anormais", torna-se interessante indagar se a todos seria garantida a mesma felicidade, se todos poderiam obtê-la. Assim Carlos Roberto Jamil Cury descreveu a relação dos católicos com a felicidade:

Para a concepção católica, o homem é destinado para a felicidade perfeita e eterna. Esta destinação foi posta no homem pelo próprio

¹³¹ Muito embora o que Negromonte proponho aqui não seja educação sexual, mas a imposição da doutrina católica. Educação sexual, necessariamente, passa por outros termos.

Deus. A sede de absoluto no homem então não se satisfaz com valores relativos e só o reencontro com o Absoluto trará o apaziguamento deste anseio. E o homem, por viver na terra, deve torná-la o local passageiro de preparação para a vida celeste. O comportamento que o homem tiver nesta vida terrestre dará o critério de bem-aventurança ou condenação eterna na vida futura da eternidade. Aqui, então, a educação assume o relevante papel de assegurar para o homem a preparação do homem para ambas as vidas, de forma a satisfazer a sua própria natureza e aos anseios que nela existem. Sem uma *educação integral* que abrace os dois aspectos, o homem não atinge a felicidade almejada. Para o mesmo grupo, o conceito de educação, porém, deve ir além. (...) Assim, a educação cristã visa formar mais que o homem natural, visa principalmente o cristão. Esse, pelo hábito das virtudes morais e pela prática religiosa, é o verdadeiro homem querido pelo plano de Deus. Neste sentido, a educação cristã e católica é o modelo mais perfeito de ensino integral e a luta pelo *ensino religioso*, em qualquer escola, é questão vital. Assim sendo, a luta pela sua implantação é a luta para a regeneração da nacionalidade brasileira. Ao pragmatismo dos reformadores, os católicos querem o espiritualismo na escola. (CURY, 1988, p.148-149, grifo do autor)

A educação integral da população talvez correspondesse à necessidade de se dar uma resposta à anseios e inquietações próprias de indivíduos marcados pela religião que, no caso do ensino dos considerados “anormais”, poderia, quando muito, ser mobilizada pela “caridade”, conforme feito ao longo da história da Igreja. Pelo que estudamos da história do cristianismo, percebemos que quando não ensinada, a “salvação” fora imposta à grupos considerados “inferiores”, dada sua universalidade. O que percebemos também, no entanto, é que para os grupos marginalizados da História, muitas vezes, é só a “salvação” que se espera destes, associando-se a ela uma série de violências; de prejuízos materiais e simbólicos.

Talvez fosse por isso que para os educadores liberais, a concepção de “felicidade” considerada “imaneente” fosse de que esta “existe neste mundo e para este mundo.” “O futuro”, como a vida, seria transitório e, portanto, “imprevisível como um todo.” Por este motivo educar seria “mais um sistema de resolução de problemas” do que “um conjunto de conhecimentos a serem assimilados pelos indivíduos.” Conforme indica Cury, “se o dogma tivesse um poder tão redentor, os quase 400 anos de união oficial entre Igreja Católica e Estado teriam configurado uma nação menos atrasada.” (CURY, 1988, p.150)

Apresentadas as propostas em confronto de liberais e católicos, podemos dizer que apesar das vitórias liberais no estabelecimento de um sistema nacional de educação, no provimento de cargos docentes via concurso, dentre outras pautas na

Constituição de 1934, o grupo católico experimentaria a vitória no aspecto confessional do ensino público, demarcando um embate de vitórias parciais. Esse embate de permanências e transformações pode ser observado, inclusive, nos momentos subsequentes, embora com o golpe de 1937 e a implementação do *Estado Novo*, tenha ocorrido uma inflexão segundo a qual o governo Vargas passa a ser conduzido em tons mais autoritários. A partir de 1937, intelectuais católicos passam a servir como ideólogos do *Estado Novo*, muito embora educadores liberais também tenham atuado neste governo.

O que fica, para a nossa análise, no entanto, é a compreensão de que tanto liberais quanto católicos, em seus anseios de cercear intelectuais do mesmo grupo ideológico ou do grupo de ideologia oposta, contribuíram para dificultar a possibilidade de se imaginar uma sociedade instituída por um imaginário moral construído na teia de relações efetivamente autônomas e democráticas. É a conclusão a que chegamos a partir dos postulados desenvolvidos por Cornelius Castoriadis (1987) sobre a noção de ideologia. Isso porque o autor grego entende que:

Ideologia é a elaboração, “racionalizada-sistematizada” da parte emergente explícita das significações sociais imaginárias que correspondem a uma dada instituição da sociedade – ou ao local e aos objetivos de um estrato social particular dentro desta instituição. (CASTORIADIS, 1987, p. 237)

Desta forma, sendo uma elaboração racionalizada e sistemática de interesses particulares na sociedade, Castoriadis em sua obra toma a ideologia como necessariamente portadora de um imaginário turvado pelos particularismos, constituindo o discurso de um “outro” faccioso sob o todo social, não do todo sobre uma totalidade, construída autônoma e fraternamente. Isso porque, para o autor, “heteronomia” é a dominação do “discurso do outro”, dominação esta que seria operada não apenas de modo “inconsciente”, mas também “coletivo”, nos “mecanismos econômicos de mercado”, na “racionalidade do plano” ou na “lei de uns poucos apresentadas como leis enquanto tal”. (CASTORIADIS, 1987, p.109)

Os católicos, por óbvio, afeitos aos particularismos de suas crenças em meios a esfera pública, podem evidentemente ser identificados com esta ideologia heterônoma. Pleiteando a imposição do ensino religioso, eles iam conseguir tal feito com Francisco Campos em 1931, como já mencionado, o que seria confirmado nas disposições legais das décadas seguintes. Os liberais, por seu turno, na teia de seu

“direito biológico”, eivado de segmentações, de sua crítica à educadores como Sampaio Dória e Jonathas Serrano, da qual o par quase que indissociável foi a cristalização da “trindade” pioneira, nas pessoas de Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, também contribuíram para a diminuição da autonomia e democracia do imaginário moral a ser implementado. A domesticação da liberdade segundo os valores previamente dados da sociedade liberal, conforme postulado em Lourenço Filho, é especialmente significativa a esse respeito.

Como vencer a heteronomia? Castoriadis entende que, deveríamos suplantar uma “situação infantil”¹³², em que a pessoa vive em sociedade “sem qualquer vontade política”, apenas substituindo “o pai privado pelo pai social” (p.93), pela afirmação de nossa vontade autônoma. Em outras palavras, retomando as formulações de Sigmund Freud (1856-1939), o autor considera a heteronomia como um “Id”, pelo predomínio do inconsciente sobre o consciente. Identificando o consciente com o “Ego”, o que Castoriadis deseja é que, no nível social, substituamos o inconsciente pelo consciente. De outra forma: “Onde era o Id, será o Ego”. (FREUD *Apud* CASTORIADIS, 1987, p.102) Talvez, essas fossem bases melhores, do ponto de vista social, para uma educação moral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rosana. Llopis. As leituras de José Veríssimo Dias de Mattos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. [Anais eletrônicos]. Goiânia, 2006. p. 1-10. CD-ROM.

AQUINO, Maurício. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 32, n. 63, p. 143-170, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/262749441_Modernidade_republicana_e_diocesizacao_do_catolicismo_no_Brasil_as_relacoes_entre_Estado_e_Igreja_na_Primeira_Republica_Brasileira_1889-1930>. Acesso em: 25 nov. 2020.

ARISTOTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003. 240 p.

¹³² Relação de dualidade, a fantasia de fusão e, neste sentido, é a sociedade presente que constantemente infantiliza a todos através da fusão imaginária com entidades irrealis: líderes, nações, cosmonautas ou ídolos (CASTORIADIS, 1987, p.94)

BACKHEUSER, Everardo A. *Minha Terra e Minha Vida: Niterói há um século*. 2. ed. Niterói: Niterói Livros, 1994. 371 p.

BARBOSA, Flávio André Rodrigues. *O Sanatório Das Almas: reação católica e radicalização política na década de 1930 no discurso de Jonathas Serrano*. 2011. 245 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

BRESCIANI, Stella. *Forjar a identidade brasileira nos anos 1920-1940*. In: FOOT HARDMAN, F. (Org). *Morte e progresso: cultura brasileira como apagamento de rastros*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998. p. 27-62.

BRUNEAU, Thomas. *O catolicismo brasileiro em época de transição*. São Paulo: Loyola, 1974. 442 p.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. 701 p.

CARVALHO, José Murilo de. Os três povos da República. *Revista USP*, São Paulo, n.59, p. 96-115, novembro de 2003. Disponível em: <www.usp.br/revistausp/59/09-josemurilo.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a IV Conferência Nacional da Educação*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 96, número especial, p. 89-112, 2015.

_____. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. São Paulo: USF, 1998. 505 p.

_____. *Estratégias editoriais e territorialização do campo pedagógico: um livro de Sampaio Dória sob a pena do editor da Biblioteca de Educação*. Santa Maria. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v17n39/a04v17n39.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

_____. *Sampaio Dória*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. 156 p.

_____; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. *Os sentidos da forma: análise material das coleções de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo*. In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda de (Org.). *Cinco estudos em História e Historiografia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 89-110.

CASALI, A. M. D. *Elite intelectual e restauração da Igreja*. Petrópolis: Vozes, 1995. 235 p.

CASIMIRO, A. P. B. S. *Estado, igreja e educação no Brasil nas primeiras décadas da república: intelectuais, religiosos e missionários na reconquista da fé católica*. *Acta Scientiarum. Education*, v. 32, n. 1, p. 83-92, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9483>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

CASTORIADIS, Cornelius. *The Castoriadis reader*. Translated and edited by David Ames Curtis. Oxford, Blackwell. 1997. 470 p.

_____. *The imaginary institution of society*. Cambridge, Polity Press and Blackwell Publishers Ltda., 1987. 418 p.

CAVALCANTE, Maria Claudia. *O Ressentimento como Projeto de Brasil: Um Estudo sobre o Ostracismo Intelectual e os Elementos Formadores do Pensamento de Gilberto Amado (1905-1969)*. 2017. 166 f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e Classes Sociais no Manifesto de 32: perguntas sem respostas. In: SEMANA FERNANDO DE AZEVEDO, 1., 1994, São Paulo. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 12 a 15 de abr. 1994.132-150 p. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33542/36280>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

_____. Educação e Sociedade no Brasil. *Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, nº 11, p.7-24. 1º semestre 1981.

CUNHA. Euclides da. *Os sertões*. 18. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1945. 646 p.

CURY, Carlos. Roberto. Jamil. *A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadavia*. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, Oct. 2009 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 Jan. 2021.

_____. *Cidadania republicana e educação: governo provisório do mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 320 p.

_____. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988. 201 p.

D'ELBOUX, Luiz Gonzaga da Silveira. *O padre Leonel Franca, S. J.* Rio de Janeiro: Agir, 1953. 537 p.

DE PAIVA, José Maria. *Colonização e Catequese*. São Paulo: Arké, 2006. 160 p.
FILIPPO, Anna Cristina de. *História da psicologia e psicologia histórica: seus critérios e suas diferenças*. 1984. 89 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) – Instituto de Seleção e Orientação Profissional, Fundação Getúlio Vargas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1984.

FILLOUX, Jean-Claude; CARVALHO, Celso; RUSSO, Miguel Henrique. *Émile Durkheim*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. 146 p. (Educadores).

FREITAS, Itamar. *A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913/1935)*. 2006. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GNISS, Ralph. Roman. Konrad. A formação do sujeito em Paul Natorp. *Philosophos - Revista de Filosofia*, v. 2, n. 2, p. 81-94, set. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/philosophos/article/view/11292/7419>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

HAMILTON, David. *Comênio e a Nova Ordem Mundial*. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 4, n. 2, p. 7-19, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644358>>. Acesso em: 25 de novembro de 2020.

_____. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. *Teoria & Educação, dossiê*, Porto Alegre, n. 6, pp. 3-32, 1992a.

HOELLER, Solange; DAROS, Maria das Dores. *Educação moral e educação econômica: suas bases, sua aplicação na escola*. In: LOPES, A. A.; MELO, C. M. M. (Org). *Clássicos da Educação Brasileira*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015. p. 21-33.

KANT, Emmanuel. *Crítica da Razão Pura*. Trad. J. Rodrigues de Merege. São Paulo: Edição ACRÓPOLIS, 2001. Versão para eBook. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/kant/1781/mes/pura.pdf> >. Acesso em: 25 nov. 2020.

_____. *Crítica da Razão Prática*. Tradução e prefácio: Afonso Bertagnoli. São Paulo: Edições e Publicações Brasil, 2004. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/razaopratica.pdf> >. Acesso em: 25 nov. 2020.

_____. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2005. 120 p.

_____. *Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita*. Trad. Artur Morão. In: KANT, I. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 2004. 22 p.

KILPATRICK, William Heard. H. *Educação para uma civilização em mudança*. (Trad. Noemy s. Rudolfer). 8. ed.. São Paulo: Melhoramentos, 1970. 92 p.

KREUTZ, Lúcio. Magistério: vocação ou profissão?. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 03, p. 12-16, jun. 1986. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981986000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 nov. 2020.

LEIBÃO, M. DE C. Conceitos do liberalismo e educação. Indivíduo, propriedade e liberdade na educação brasileira. *Movimento-revista de educação*, n. 3, 27 jan. 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32568/18703>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2941/2676>>. Acesso em: 26 nov 2020.

LEONARDI, Paula. *Pensar a Educação em Revista*, Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 3-23, 2016. Disponível em: <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/04/vol_2_no_4_Paula_Leonardi.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 160 p. (Coleção Educa).

LORSCHIEDER, Aloísio. (dom) *Identidade e Espiritualidade do Padre Diocesano*. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. 112 p.

LUSTOSA, Oscar. de. Figueiredo. (frei) *A presença da igreja no Brasil*. São Paulo: Giro, 1977. 100 p.

MARITAIN, Jacques. *Humanismo integral: uma nova visão da ordem cristã*. 4. ed. Tradução de Afrânio Coutinho. São Paulo: Dominus, 1962. 243 p.

MARTINA, Giacomio. *História da Igreja: de Lutero aos nossos dias*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2005. 327 p.

MATHIESON, Louisa Campbell. As Concepções Educacionais do Pedagogo Antônio de Sampaio Dória. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. Anais. Goiânia, 2013. 17 p. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt02_2691_completo.pdf>. Acesso em: 26 nov 2020.

MEDEIROS, Valéria Antônia. *Antônio de Sampaio Dória e a modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX*. 2005. 335 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MONARCHA, Carlos. *Brasil Arcaico Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. 342 p.

_____. Introdução ao estudo da Escola Nova. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 170-176, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MUNANGA, Kabengele. (1999) Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, Vozes. 140p.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2009. 341 p.

_____. *O Manifesto dos Pioneiros e a História da Educação Brasileira*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.96, p.39-49, 2015.

NOFUENTES, Vanessa Carvalho. *Um desafio do tamanho da Nação: A campanha da liga Brasileira Contra o analfabetismo (1915-1922)*. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. 149 p. (Educadores).

_____. *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): O Compromisso com uma Sociedade Educada*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 96, número especial, p. 51-88, 2015.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. *Por uma civilização cristã: a Coleção Monsenhor Álvaro Negromonte e a Pedagogia do Catecismo (1937-1965)*. 2008. 313 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2008.

_____; LEONARDI, Paula. *História da Educação Católica: produção e circulação de saberes pedagógicos*, Porto Alegre, v. 21, n. 52, p. 15-20, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3216/321650853003.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

PENNA, Maria Luiza. *Fernando de Azevedo*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. 160 p. (Educadores).

ROCHA, Laressa. R.; TARTUCI, Dulcéria. ; ALMEIDA, Rosiney. *A concepção de Educação para Immanuel Kant e Emile Durkheim: concordâncias, discordâncias e contribuições para a educação*. In: EDUCERE: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2016, Curitiba. [*Anais eletrônicos*]. Curitiba: 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22308_11008.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil*. Brasília: Ed. Plano; Campinas: Autores Associados, 2004, 200 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1984. 268p.

ROSA, Maristela. *Escolanovismo Católico Backheusiano: apropriações e representações da Escola Nova tecidas em Manuais Pedagógicos (1930-1940)*.

2017. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SANTOS, Sydney Martins. Gomes. dos. *A cultura opulenta de Everardo Backheuser: os conceitos e as leis básicas de geopolítica*. Rio de Janeiro: Carioca Engenharia, 1989. 494 p.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 473 p. (Coleção memória da Educação)

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, Ideologia e contra ideologia*. São Paulo: E.P.U., 1986. 106 p. (Temas Básicos de Educação e Ensino)

SEIXAS, André Augusto Anderson; MOTA, André; ZILBERMAN, Mônica Levit. A origem da "Liga Brasileira de Higiene Mental" e seu contexto histórico. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 31, p. 82, 2009.

SILVA, Aldemir Barbosa da; CARMINATI, Celso João. O *Ratio Studiorum*: indícios nos manuais escolares de Filosofia de 1934 a 1944. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*. Santos, v.11, n. 23, p. 78-99, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/834/pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

SILVA, Giovane José da. *O Batismo de Clio: catolicismo, ensino de história e novas mídias em Jonathas Serrano (1908-1944)*. 2015. 345 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

_____. *O Batismo de Clio: catolicismo-social e história em Jonathas Serrano*. 2011. 242 f. Dissertação (mestrado) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei, 2011.

SIMONINI, Luciene. *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova na Correspondência dos Signatários para Anísio Teixeira (1931-1935)*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.96, número especial, p. 157-170, 2015.

SKALINSKI JUNIOR, Oriomar. *Alceu Amoroso Lima e a renovação da pedagogia católica no Brasil (1928-1945): Uma proposta de espírito católico e corpo secular*. 2014. 190 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

STEPAN, Nancy Leys. *A Hora da Eugenia: Raça, Gênero e Nação na América Latina*. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2005. 224 p.

TULLIO, Guaraciaba Aparecida . José Veríssimo: a defesa da educação nacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. [Anais eletrônicos]. Natal: 2002. p. 1-11. CD-ROM.

VÁZQUEZ, A. S. *Ética*. 38 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. 302 p.

VEIGA, Cynthia. Greive. *A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais*. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, v. 11, n. 1 [25], p. 143-178, 1 fev. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38510/20041>> Acesso em: 26 nov. 2020

_____. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007. 328 p.

_____; TABORDA, Marcus.Aurélio. (orgs.) *Historiografia da educação: abordagens teóricas e metodológicas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. 296 p.

VIZENTINI, Paulo Fagundes. *Os liberais e a crise da República Velha*. São Paulo: Brasiliense, 1983. 81 p.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. 135 p. (Educadores).

XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. 113 p.

ZANATTA, Regina. Maria. *Jonathas Serrano e a escola nova no Brasil: raízes católicas na corrente progressista*. 2005. 201 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FONTES

AZEVEDO, Fernando. de. *Novos Caminhos e Novos Fins*. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958. p. 256. (Obras Completas de Fernando de Azevedo, v. 7)

DÓRIA, Antônio Sampaio. *Educação Moral e Educação Econômica: suas bases, sua aplicação da escola*. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1928. 109 p. (Bibliotheca de Educação, vol. III)

LIMA, Alceu Amoroso. *Debates pedagógicos*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1931. 180 p.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo - Rio de Janeiro: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1930. 235 p. (Bibliotheca de Educação, vol. XI).

NEGROMONTE, Álvaro (padre). *A Pedagogia do Catecismo*. 9. ed. Rio de Janeiro-São Paulo: Livraria José Olímpio Editora, 1961. 240 p.

SERRANO, Jonathas. *A Escola Nova: uma palavra serena em um debate apaixonado*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1932. 198 p.

Cartas

Carta Pastoral Coletiva e 1890, in RODRIGUES, Anna Maria Moog – A Igreja na República, Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1981. 185p.

LEÃO XIII. *Carta Encíclica “Rerum Novarum”*: sobre a condição dos operários. Santa Sé, 1891. Disponível em: <http://www.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html>. Acesso em: 27 nov. 2020.

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”. Santa Sé, 1931. Disponível em <http://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19310515_quadragesimo-anno.html>. Acesso em: 28 nov. 2020.

PIO XI. SANTA SÉ. 1929. *Carta Encíclica “Divini Illius Magistri”*: acerca da Educação Cristã da Juventude. Santa Sé, 1929. Disponível em: <http://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html>. Acesso em: 27 nov. 2020.

Jornais

FIGNER, Frederico. Liberdade Espiritual. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 15 abr. 1933. p. 5.

LOURENÇO FILHO, Manoel. Bergström. A Escola Nova. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 6 maio 1928, p. 3.

Legislação

BRASIL. Constituição (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. Decreto n. 19.941 de 30 de abril de 1931. *Diário Oficial da União [DOU]*, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 maio 1931. Seção (1) p. 1791. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

Livros

AMADO, Gilberto. As Instituições Políticas e o Meio Social no Brasil. In: CARDOSO, Vicente Licínio. *A Margem da História da República*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1981. p.45-59.

AZEVEDO, FERNANDO de. *A cultura brasileira*: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Comissão Censitária Nacional, 1943. 535 p.

CARDOSO, Vicente Licínio. Brasília: À margem da história da República. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981. 118 p. (Tomo I)

_____. Brasília: À margem da história da República. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981. Tomo II. 114 p. (Tomo II)

DURKHEIM, Émile. *A Educação Moral*. 2. ed. Trad. Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes, 2012. 270 p. (Coleção Sociologia)

GEENEN, Henrique. *Temperamento e Caráter sob o ponto de vista educativo*. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1928. 148 p. (Bibliotheca de Educação, vol. IV)

SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Early works of John Dewey*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1972. 36 p. (Collected works of John Dewey). Separata de: DEWEY, John. *My pedagogic creed*. New York: Kellog, 1897. 36 p.

TEIXEIRA, Anísio. Spínola. *Educação progressiva: uma introdução à philosophia da educação*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1933. 180 p.

VERÍSSIMO, José. *A Educação Nacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1906. 127 p.

WEBER, Max. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 336 p.

Revistas

A ORDEM. Rio de Janeiro: Centro D. Vital, 1921-1940.

A RECONSTRUÇÃO. A Reconstrução Educacional do Brasil – Ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Brasília: v.96, número especial, p.179-222, 2015.

ATHAYDE, Tristão. de. Indicações. Revista A Ordem. Rio de Janeiro, Vol. 10, n. 10. P. 195-196, Dez, 1930

AZEVEDO, Fernando de. *A Nova Política Educacional: Esboço de um programa educacional extraído do Manifesto*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.96, número especial, p.223-237, 2015.

BOING, Guilherme. A necessidade duma formação especial das catequistas para as escolas públicas e particulares. Revista Brasileira de Pedagogia. vol. 2, nº16-20, p. 186, outubro de 1935

EDUCAÇÃO FÍSICA. Didática da Ginástica. Educação Física. Rio de Janeiro, n. 31, p. 66, jun de 1939.

LIMA, Alceu Amoroso. Ação Social Católica. A Ordem. Rio de Janeiro, vol. XVII, n. XVII, p. 37-39, jan-jun, 1937

REVISTA BRASILEIRA DE PEDAGOGIA. Rio de Janeiro: Confederação Católica Brasileira de Educação, 1934-1938.