



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

Danilo Nobre dos Santos

**EDUCAÇÃO E RELIGIÃO:
EMBATES PELO ENSINO RELIGIOSO NA PROPOSTA DA LDB
4.024/61**

**Marília
2023**

Danilo Nobre dos Santos

**EDUCAÇÃO E RELIGIÃO:
EMBATES PELO ENSINO RELIGIOSO NA PROPOSTA DA LDB
4.024/61**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Professora Doutora Ana Clara Bortoleto Nery.

Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação

**Marília
2023**

S237e

Santos, Danilo Nobre dos

Educação e Religião: Embates pelo Ensino Religioso na proposta da LDB 4.024/61 / Danilo Nobre dos Santos. -- Marília, 2023
2018 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Ana Clara Bortoleto Nery

1. Educação. 2. História da Educação no Brasil. 3. Igreja e Educação. 4. Ensino Religioso. 5. Educação laica. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Danilo Nobre dos Santos

**EDUCAÇÃO E RELIGIÃO:
EMBATES PELO ENSINO RELIGIOSO NA PROPOSTA DA LDB
4.024/61**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Filosofia e História da Educação

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a. ANA CLARA BORTOLETO NERY (Orientadora)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof.^o. Dr. TONY HONORATO
Departamento de Educação / Universidade Estadual de Londrina

Prof.^o. Dr. CESAR ROMERO AMARAL VIEIRA
Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP

Prof.^a. Dr.^a. EVELYN DE ALMEIDA ORLANDO
Faculdade de Educação / Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a. Dr.^a. ROSANE MICHELLI DE CASTRO
Departamento de Didática / Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília

Marília, 26 de junho de 2023

RESUMO

Nesta tese, apresentam-se resultados da pesquisa de doutorado que visou compreender as questões em torno do Ensino Religioso nos embates ocorridos exatamente no período de transição entre a Primeira e a Segunda República, partindo da Revolução de 1930, até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, a LDB 4024/61, mediante seus processos de constituição motivados por interesses diversos. Estes consequentes embates ocorreram entre os que eram favoráveis à permanência do Ensino Religioso na escola brasileira e os que defendiam uma educação laica e democrática. Ao abordarmos este problema, identificamos interesses econômicos e políticos diversos, opiniões, discussões e tendências no que se refere à própria realidade e a necessidade dos educandos de um sistema educacional que fosse realmente consistente, forte e transformador. Consideramos este tema das discussões acerca da elaboração da LDB um assunto pertinente e de interesse para a compreensão da história da própria educação brasileira, fazendo-se necessário um aprofundamento adequado sobre ele, a fim de contribuirmos para o esclarecimento em torno da presença do fenômeno religioso, do discurso sobre Deus e da experiência cultural-religiosa de um povo, pois marca desde as suas origens, a educação brasileira. Deste modo, nosso intento assenta-se na observação dos vínculos existentes entre educação e doutrina religiosa e em que medida os embates ocorridos e as consequentes reformas promovidas, sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961 deram conta de abarcar a problemática apontada. Como referencial teórico, nos servimos dos conceitos epistemológicos de Pierre Bourdieu e Michel de Certeau, para compreendermos a noção de *campo religioso*, *táticas* e *estratégias* no âmbito das ideologias religiosas relacionadas com a esfera educacional. Inseridos no campo da História da Educação, metodologicamente, adotamos a análise crítico-descritiva de fontes primárias e secundárias, objetivando como resultado, compreender como as disputas religiosas pela hegemonia do campo educacional estiveram presentes e ainda estão muito enraizadas em nossa realidade sócio-político-educacional e cultural brasileira. Com base nos estudos realizados, constatamos não só o emprego de diversas táticas para a busca da referida hegemonia, mas também a apropriação de ações educativas, pedagogias adotadas por determinados grupos, influenciados por intelectuais de outros países, para a efetivação de mudanças e atualização na realidade educacional brasileira.

Palavras-chave: Educação. História da Educação no Brasil. Igreja e Educação. Ensino Religioso. Educação laica.

ABSTRACT

In this thesis, results of doctoral research are presented, which aimed to understand the issues surrounding Religious Education in the clashes until and during the elaboration of the first Law of Guidelines and Bases of National Education - Law 4.024/61-, through its constitution processes motivated by diverse interests. These consequent clashes occurred between those who were favorable to the permanence of Religious Education in the Brazilian school and those who advocated a secular and democratic education. As we address this problem, we identify diverse economic and political interests, opinions, discussions and trends with regard to the reality itself and the need for students of an educational system that was really consistent, strong and transformative. We consider this theme of the discussions about the elaboration of the LDB a delicate and complex subject, but at the same time, pertinent and of interest to the understanding of the history of Brazilian education itself, making it necessary an adequate deepening on it, In order to contribute to the clarification around the presence of the religious phenomenon, the discourse about God and the cultural-religious experience of a people, therefore it marks since its origins, the Brazilian education. Thus, our intention is based on the observation of the links between education and religious doctrine and to what extent the clashes occurred and the consequent reforms promoted, Especially the Law of Guidelines and Bases of the Brazilian Education of 1961 gave account of covering the problem pointed out. As a theoretical reference, we will use the epistemological concepts of Pierre Bourdieu and Michel de Certeau, to understand the notion of religious field and strategies in the context of religious ideologies related to the educational sphere. Inserted in the field of History of Education, methodologically, we will adopt the critical-descriptive analysis of primary and secondary sources, aiming as a result, to understand how the religious disputes by the hegemony of the educational field. Based on the studies carried out, we found not only the use of different tactics for the search for said hegemony, but also the appropriation of educational actions, pedagogies adopted by certain groups, influenced by intellectuals from other countries, for the effectuation of changes and updating in the Brazilian educational reality.

Keywords: Education. History of Education in Brazil. Church and Education. Religious education. Secular education.

LISTA DE SIGLAS

- ABE** - Associação Brasileira de Educação
- ACB** – Ação Católica Brasileira
- AEC** - Associação de Educação Católica
- AIB** - Ação Integralista Brasileira
- ANC** - Assembleia Nacional Constituinte
- ANL** - Aliança Nacional Libertadora
- CEB's** - Comunidades Eclesiais de Base
- CCBE** - Confederação Católica Brasileira de Educação
- CDV** - Centro Dom Vital
- CELAM** – Conselho Episcopal Latino-Americano
- CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CPC** - Centro Popular de Cultura
- CRB** - Conferência dos Religiosos do Brasil
- DASP** - Departamento Administrativo do Serviço Público)
- DIP** - Departamento de Imprensa e Propaganda
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
- JAC** - Juventude Agrária Católica
- JEC** - Juventude Estudantil Católica
- JOC** - Juventude Operária Católica
- JUC** - Juventude Universitária Católica
- LDB** - Leis de Diretrizes e Bases da Educação brasileira
- LEC** - Liga do Eleitorado Católico
- MEB** - Movimento de Educação de Base
- MESP** - Ministério de Educação e Saúde Pública
- MMM** - Movimento por um Mundo Melhor
- PCB** – Partido Comunista Brasileiro
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- UDN** – União Democrática Nacional
- UNE** - União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO 1: Religiosa X Laica: educação em pauta na Era Vargas	20
1.1 A criação da Associação Brasileira de Educação e a inspiração do Escolanovismo....	32
1.2 A Educação na era Getulina e a Reforma Francisco Campos (1931).....	43
1.3 O Manifesto dos Pioneiros de 1932: escola laica, única e obrigatória.....	52
1.4 A Constituição de 1934: aprovação do Ensino Religioso.....	64
1.5 O papel da Igreja Católica e das Forças Armadas: a Constituição de 1937.....	73
1.6 As Reformas Capanema (1942-1946) – Leis orgânicas do ensino.....	83
CAPÍTULO 2: Católicos x Liberais: educação no período populista	88
2.1 Disputa entre católicos e liberais-pioneiros na Constituinte de 1946.....	93
2.2 Proposta de uma Lei de Diretrizes e Bases.....	101
2.3 Posicionamento dos Católicos (Privatistas).....	111
2.4 Posicionamento dos Liberais-pioneiros (Estatais) e “escolanovismo católico”.....	118
2.5 Substitutivo de Carlos Lacerda, Pe. José Trindade da Fonseca e Silva, Gustavo Capanema e grupos opositores.....	128
2.6 Análise dos discursos no Congresso Nacional.....	137
CAPÍTULO 3: Ensino Religioso X Escola Laica: disputas em torno da 1ª LDBEN	144
3.1 Educação e Movimentos Sociais (1950-1960).....	148
3.2 Educação Popular e Paulo Freire.....	157
3.3 Criação do CBPE e dos CRPE’s.....	171
3.4 Manifesto “Mais uma vez convocados”.....	180
3.5 Promulgação da LDB de 1961.....	186
3.6 Educação Pública <i>versus</i> Educação Privada e influência constante da Igreja.....	194
CONCLUSÕES	201
REFERÊNCIAS	203

INTRODUÇÃO

Há uma relação histórica entre a educação brasileira e a religião, sobretudo, católica, uma vez que desde o período colonial, fica estabelecida esta relação de interdependência e reciprocidade. Segundo Guy Vincent, a escola da infância tem origem na Igreja, ainda no século XVI e permaneceu sob seu domínio até o século XVIII. A estrutura católica efetivava seu projeto de expansão, mediante o processo de contrarreforma, ao mesmo tempo em que os Jesuítas assumiam a tarefa de instruir, catequizando e evangelizando aos indígenas, enquanto ofereciam educação para os filhos dos nobres que por aqui chegavam.

Desse modo, as primeiras bases educacionais brasileiras foram religiosas, católicas e jesuíticas¹, que objetivavam a transmissão da cultura europeia, de modo particular, portuguesa, na colônia, recém ocupada. Com o avançar do tempo, identificam-se as relações religiosas e educacionais passarem por diversas situações que envolvem embates, disputas pela hegemonia, reconciliações, acordos e alianças estratégicas.

Ao longo da história da educação brasileira, pode-se observar o Ensino Religioso presente nas escolas públicas como disciplina obrigatória para a escola e posteriormente, como é até hoje, facultativa para o estudante. A religião, mediante um estratégico projeto de permanência, figurou como elemento presente nos currículos escolares brasileiros. Ocupou posição de centralidade no processo de escolarização da população, devido à própria constituição social, cultural e religiosa do povo, não por se tratar de algo natural, próprio do ideário coletivo, mas porque foi algo produzido para isso, para a conformação deste ideário.

Ou seja, foi introduzida na escola como um mecanismo de formação social e cultural da sociedade. E foi eficaz, de tal modo que até hoje costumamos dizer que o povo brasileiro é “religioso”. É historicamente construída essa estratégia, que forma as pessoas para a submissão às autoridades religiosas, por exemplo. Boa parte desse processo de conformação acontece na escola. O que nos ajuda a compreender que a disputa pelo Ensino Religioso nas escolas e pela doutrinação religiosa no espaço educacional, não é uma questão de espiritualidade ou de crença, mas uma estratégia política de conformação da sociedade. Herdamos a cultura católica portuguesa colonial da subserviência, do não

¹ Segundo SANGENIS (2006), outras Ordens Religiosas também marcaram presença nesse processo de intervenção na prática educativa, como os Franciscanos (espanhóis – criação da primeira escola em 1538), os Beneditinos, Carmelitas, Mercedários, Oratorianos e Capuchinhos.

questionamento, da obediência cega às autoridades constituídas, da não problematização e da não autonomia intelectual. A ideia de uma escola laica e livre de qualquer vinculação religiosa surge no bojo dos ideais republicanos, no século XIX no Brasil.

Assim, considere pertinente identificar, analisar e interpretar como se deu a trajetória do Ensino Religioso no Brasil, evidenciando a histórica relação existente entre a Igreja (Católica) e o Estado brasileiro e as influências diversas de todo tipo que uma instituição acabou por exercer sobre a outra, além de dependências, mas também entraves, disputas e rompimentos, a depender dos interesses aí aplicados, dentro de toda uma estratégia política historicamente construída pelos que por aqui chegaram, trazendo sua cultura, sua fé e seus costumes e que se mantêm no poder, desde então.

A intenção de abordar essa temática advém de uma particular experiência de magistério na disciplina de Ensino Religioso, em um Colégio confessional durante determinado período, como sacerdote ordenado pela Igreja Católica, com formação específica em Magistério, Filosofia e Teologia. Assim, a maior motivação para com o estudo deste tema se deve às atuais relações entre religião e política, com representações muito semelhantes com as que pretendemos evidenciar na tese. Parti de dentro das duas instituições que pretendi analisar: a Igreja e a Escola. Ambas me causam provocações diversas e constantes, principalmente quando se identificam iniciativas de instrumentalização de uma sobre a outra.

O caminho trilhado pela educação, relacionada à religião e, por sua vez, vinculada, conseqüentemente, à política, o considero sinuoso, marcado por muitas polêmicas, pressões e debates, mediante diversas disputas por domínio e hegemonia por significativos e destacados movimentos organizados, responsáveis por esses embates. Assim, pretendi demonstrar a sequência de posições adotadas em contextos diversos, relativos e marcados por tantas discontinuidades, com sérios e justificáveis questionamentos.

Ressalto que citei datas e acontecimentos, sem porém, vincular uma determinação relacionada ao problema que investiguei. As datas e os acontecimentos apresentados, outrossim, me auxiliaram na argumentação com a finalidade de demonstrar os inúmeros embates e conflitos que se podem identificar entre Igreja e Estado brasileiro, em torno do Ensino Religioso, como um de meus objetivos específicos.

Os períodos históricos são por mim apresentados como núcleos de relevância para demonstrar algumas consolidações jurídicas e legais, bem como os grupos, os

interesses, as dependências, as disputas, os conflitos, as rupturas, etc, concernentes à questão central do Ensino Religioso brasileiro.

O Brasil recebeu da Europa a herança educacional com costumes e práticas próprias, e com ela, também, a inevitável herança religiosa. De modo que o que já era comum em outras partes do mundo, a dependência da educação dos mosteiros, também aconteceu por aqui, desde o princípio de nossa organização social. Deste modo, não seria possível, analisar a história da educação brasileira sem considerar a presença e a influência direta do dado religioso.

Mas com qual autoridade a Igreja exercia esta função educacional? O Código de Direito Canônico (2008), livro das leis e dispositivos legais eclesiásticos, pressupõe a existência de um direito divino e um direito natural, com poder de interpretação e aplicação da Igreja Católica. Alguns cânones afirmam a autoridade da Igreja para o exercício da docência:

“Os seminaristas, ao fazerem seus cursos de Filosofia e de Teologia, também darão lições de Teologia Pastoral como exercícios práticos especialmente no modo de ensinar catecismo às crianças e a outros”. (Cân. 1365, §3). “Em toda a escola elementar proporcionar-se-á educação religiosa adequada à faixa etária dos meninos”. (Cân. 1373, §1). “A juventude que frequenta as escolas médias e superiores, deve ter uma instrução religiosa mais acurada”. (Cân. 1373, §2). “A formação religiosa da juventude em quaisquer escolas está sujeita à autorização e inspeção eclesiásticas”. (Cân. 1381, §1).

O Papa Leão XIII (Vicenzo Gioacchino Pecci), que exerceu seu pontificado de 1878 a 1903, em sua Encíclica *Sapientiae Christianae* (Sabedoria cristã), de 10 de janeiro de 1890, já defendia a prerrogativa do ensino como dever intrínseco à própria constituição da Igreja e da família:

É, portanto, rigorosa obrigação dos pais trabalhar e lutar para repelir e reivindicar para si exclusivamente o direito de educarem seus filhos com o espírito cristão, como deve ser, e desviá-los custe o que custar daquelas escolas onde estejam expostos a beber o mortal veneno da impiedade. (LEÃO XIII, 1965, p. 34).

O Ensino Religioso está intimamente ligado à história geral do Brasil e principalmente, à própria história da Educação brasileira. A instrução religiosa faz parte da história do Brasil e esta história, marcada por tantos acidentes e polêmicas, dentre as quais, as decorrentes dos intensos debates relativos à sua instituição e legalidade. Com o passar do tempo e com o advento de novas determinações políticas, os embates acabam

sendo inevitáveis consequências, denotando a disputa pelo domínio do campo específico da educação.

A histórica relação entre educação brasileira e religião, sobretudo católica, é estabelecida junto ao próprio processo de colonização, uma vez que carrega consigo o projeto de expansão do catolicismo para o Novo Mundo, posto que na Europa, a Igreja realizava a Contrarreforma², a partir do Concílio de Trento³, para evitar o avanço do Protestantismo e seu consequente desenvolvimento e proliferação de novas doutrinas, além de recuperar territórios perdidos.

Assim, compreendo que nos períodos colonial e imperial, o regime do Padroado se manteve, garantindo à Igreja Católica, inúmeros privilégios em sua estrutura junto à Coroa, como por exemplo, o próprio monopólio do ensino, mediante o ideário humanista-católico como concepção de mundo e prática formalmente legitimada.

Analisando este contexto ideológico da política educacional destes períodos, sustenta Severino (1986, p. 70):

No processo ideológico da política educacional desenvolvida pelo Estado brasileiro, é característica a utilização do ideário católico como concepção de mundo, exercendo a função ideológica para a sustentação e a reprodução desse modelo de sociedade. A cosmovisão católica serviu de ideologia adequada para a promoção e a defesa dos interesses da classe dominante ao mesmo tempo que fundamentava a legitimação, junto às classes dominadas, dessa situação econômico-social, objetivamente marcada pela exploração e dominação da maioria por uma minoria.

É com a Constituição de 1934, por força de acordos entre a Igreja Católica e os grupos de apoio do golpe de 1930, sob o Governo de Getúlio Vargas, que ocorre o retorno oficial do Ensino Religioso às escolas públicas brasileiras. A disciplina passaria a ser obrigatória para a escola e facultativa para o estudante, respeitando o credo dos não católicos, o que já poderia ser considerado um avanço, se comparado aos períodos anteriores.

Já com a Constituição de 1946, no contexto da Guerra Fria, o fim da ditadura Vargas e a aliança do Brasil com os Estados Unidos, são os princípios democráticos e

² Movimento criado pela Igreja Católica, a partir de 1545, para combater e responder à Reforma Protestante, iniciada por Martinho Lutero.

³ Realizado de 1545 a 1563, foi o 19º Concílio da Igreja Católica, convocado pelo Papa Paulo III, para se tomar medidas de enfrentamento à Reforma Protestante.

liberais que darão o tom. A disciplina é mantida nos mesmos moldes, garantindo a liberdade religiosa dos alunos.

Nos anos 1950 vemos a arena de debates acerca da hegemonia sobre a educação e o lugar do Ensino Religioso, se intensificar, pois era o contexto da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB). Acontece a união da Igreja Católica com os empresários da educação, defendendo o direito das famílias para educar seus filhos, além da liberdade de ensino.

Assim, publicada em 1961, a LDB, Lei 4.024/61, em seu artigo 97, apresenta o dispositivo com determinação para que o Ensino Religioso fosse oferecido nos horários normais das escolas, ou seja, é validado o ensino da religião dentro dos currículos comuns escolares, embora com matrícula facultativa e sem qualquer ônus para o Estado, mantendo-se as mesmas bases da Constituição de 1946, não assumindo, porém a remuneração dos professores da referida disciplina.

E é exatamente neste período histórico (visto como processo, ou seja, não de forma linear), encarado sob o ponto de vista político, com seus avanços e retrocessos, idas e voltas, altos e baixos, que se assenta o recorte temporal e epistemológico da tese, para se observar os constantes debates ocorridos na defesa de uma reforma educacional por grupos distintos, cada um com suas razões e ideologias próprias.

Desta maneira, tenho como objetivo geral e problematizações, analisar e compreender os embates ocorridos durante o processo legislativo de elaboração da LDB 4.024/61, entre defensores do ensino religioso e da escola laica, bem como as balizas que foram aplicadas no âmbito do chamado Ensino Religioso, enquanto disciplina nos currículos educacionais brasileiros. Se estas balizas atendiam aos interesses hegemônicos e em que medida os debates possibilitaram autêntica abertura, independência, diálogo e busca por melhorias nos processos educacionais.

De modo que, como metodologia de verificação, observando a história do Ensino Religioso no Brasil, busquei tornar evidentes quais as bases teóricas, legais e metodológicas compõem a história do referido componente pedagógico, buscando assim, averiguar os momentos em que o enfoque se rendeu a uma abordagem meramente catequética, doutrinal, proselitista, tendenciosa e/ou dependente nos campos teológicos, ou não. Os embates analisados lançaram luzes sobre estas abordagens, com seus respectivos projetos de direção política e exercício de poder.

Além disso, como ferramenta metodológica, a partir da pesquisa de Cury (1988), pretendi observar a defesa que acabará fazendo parte considerável do grupo católico,

privilegiando uma educação um tanto quanto privatista, conservadora e tradicional. Por outro lado, identificar a união entre outros grupos para defender a oferta de uma educação pública, gratuita e laica. Liberais-idealistas, representados pelo Jornal *O Estado de S. Paulo*; os liberais pragmatistas, representados pelos educadores pioneiros do Movimento da Escola Nova e ainda, os liberais de tendências socialistas.

De modo que os problemas decorrentes deste debate educacional implicam na própria legislação que seria posteriormente promulgada, com a finalidade de cancelar os conteúdos oferecidos aos estudantes brasileiros, interessando, assim, buscar compreender qual foi o caminho trilhado para se chegar ao que enfim, fora aprovado, suas influências, possíveis dependências além das finalidades com as quais o processo foi sendo implementado.

Por esta razão, analisei as diversas discussões que nortearam as legislações que basearam o próprio Ensino Religioso brasileiro até o período específico apontado, mas sobretudo, com enfoque na clara disputa por um *campo científico*, aí presente. Para tanto, busquei compreender como se deu essa disputa por espaço e, conseqüentemente, por poder, posto que o *campo* é lugar de embate constante, com regras explícitas e uso de linguagem específica. Lutas pela hegemonia e pela legitimidade do *campo*, por meio de manifestações, publicações, pareceres, apoios e declarações de políticos, intelectuais, pronunciamentos, etc.

O *campo*, espaço em que os agentes têm posições e estratégias, é marcado por disputas nos diversos subcampos que compõem o universo educacional brasileiro, cujo Ensino Religioso ocupa um lugar de grande importância. Para o sociólogo francês Pierre Bourdieu, “compreender é primeiro compreender o campo”. De modo que o espaço social é constituído pelos micro universos que são os campos, com suas respectivas disputas com relação aos bens legítimos. O *campo* sempre é constituído por posições dominantes e dominadas, ou seja, espaço de luta concorrencial entre os agentes envolvidos.

Segundo Bourdieu (1993), *campo é o* espaço que “se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irreduzíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar nesse campo” (p. 89).

É por meio das disputas que cada agente ocupa um determinado espaço no *campo*. Assim são geradas as “modalidades específicas de organização e de sobrevivência internas que funcionam como reguladoras da produção e das relações do próprio grupo.

Nesse sentido, o sistema escolar constitui um *campo* no qual a produção e a divulgação participam como instauradoras” (CATANI; VILHENA *apud* NERY, 2001, p. 1).

Pelos embates dos sujeitos envolvidos e que envolvem a sociedade também, identificamos as “lutas concorrenciais que estruturam o campo”, indicam quem são os agentes que participam e quais são as questões que legitimam a participação deles, no *campo*. É nesse espaço que acontece a concorrência pelo monopólio da autoridade científica que define a posição de cada agente na hierarquia social do *campo* (BOURDIEU, 1983). Os discursos de legitimidade foram fundamentais para essa minha abordagem.

O Ensino Religioso está presente nos currículos educacionais do Brasil desde o período colonial e sempre com discussões e profundos questionamentos a seu respeito, sobretudo no que se refere aos problemas epistemológicos inerentes a ele.

Deste modo, como recorte temporal para uma história do Ensino Religioso no Brasil, identifiquei a necessidade de se estudar os embates que ocorreram acerca da referida disciplina nos diferentes momentos que antecederam a promulgação de nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases, a lei 4024 de 1961, dez anos depois reformada pela Lei 5692 de 1971.

Considero ser este um tema complexo e atual para as discussões acerca da Educação brasileira, levando em conta a mudança ocorrida com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), depois de tanta discussão e polêmicas, na qual o Ensino Religioso, conforme orienta a Lei de Diretrizes e Bases, n. 9394/96, continua sendo disciplina obrigatória nas Escolas Públicas, porém, permanecendo facultativo ao aluno, cursá-la ou não, ou seja, a matrícula poderá ser optativa aos alunos do Ensino Fundamental.

Figurando como uma das problemáticas abordadas, recordo que entre as competências para este ensino, atualmente, estão a convivência com a diversidade de identidades, crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver (BRASIL, 2017). Apesar desta conceituação, vemos que no momento atual, a disciplina é vista como algo deslocado, como que à parte do conjunto escolar. Uma espécie de corpo estranho, do universo religioso, eclesial, privado, como que dentro, meio que invadindo, incomodando o universo público. Talvez tenha sido justamente esta uma das motivações que serviram para o início dos debates, pois para a minha análise foi justamente esse o mote, uma vez que, embora considere importante o conhecimento e o estudo das religiões, de sua história e constituição, me interpela saber que uma questão tão privada, que diz respeito ao campo

das crenças, algo tão específico e subjetivo, estar presente no *corpus* a ser apresentado, estudado e avaliado no interior do ambiente escolar, lugar público de construção e partilha de conhecimento e saber.

Para Figueiredo (1994, p.103) trata-se de um apêndice do todo escolar, ou mesmo uma pedra de tropeço:

A legislação vigente mantém o ensino religioso numa concepção mais eclesial do que como elemento normal do sistema de ensino. Assim sendo, na prática, este ensino permanece como um apêndice da conjuntura escolar, discriminado, questionado, embaraçado e até considerado uma pedra de tropeço na infraestrutura do sistema.

Outra questão que ainda procurei problematizar, com permanências, rupturas e reconfigurações e que abalizam frontalmente diversas realidades em nosso país, diz respeito à presença de uma intolerância religiosa como marca cultural, como reflexo de uma formação que justifica muitas de suas práticas de ódio, preconceito e violência pela religião. Ainda muito se agride, se exclui, se marginaliza e até se mata em nome de Deus, em nome da fé, em nome da religião. Este problema, ainda não superado, permanecendo com outras roupagens e que se faz muito presente em nossa sociedade, com momentos muito explícitos, normalizados, incentivados e autorizados, também muito me motiva para a discussão, uma vez que partimos de uma disciplina, nas bases como ela foi pensada historicamente, o quanto ela pode ou não, contribuir para esse tipo de mentalidade agressiva e violenta.

No dia 27 de setembro de 2017, o STF (Supremo Tribunal Federal) decidiu que o Ensino Religioso em escolas públicas pode ter caráter confessional, ou seja, as aulas podem ter como guia os ensinamentos de uma religião específica, levantando assim, mais uma vez, o debate sobre a legitimidade da decisão estabelecida, bem como sua aplicação, forma e prazo de implementação nas unidades escolares.

Com placar apertado, quase que empatado (seis votos a cinco), os Ministros do STF decidiram de maneira a não considerar a laicidade do Estado Brasileiro de Direito, julgando uma ação de inconstitucionalidade movida pela Procuradoria-Geral da República, que defendia que as aulas da referida disciplina deveriam oferecer uma visão geral sobre as diferentes tradições religiosas, modificando inclusive, a lei que até então estava em vigor e assim orientava os currículos brasileiros.

O Conselho Nacional de Educação ainda deverá decidir se o Ensino Religioso terá tratamento como área do conhecimento ou como componente curricular da área de

Ciências Humanas, no Ensino Fundamental. De modo que a discussão continua e isto me interessou frontalmente, pois está exatamente dentro do que estudamos e assim poderemos continuar a analisar os desdobramentos e deliberações da referida discussão.

Além das questões supramencionadas, identificou-se também um número consideravelmente pequeno de estudos sobre o assunto, sobretudo no âmbito educacional, o que me interpela ainda mais a me propor para oferecer também a minha contribuição para a evolução do debate e da reflexão acerca dos temas em questão.

A fundamentação teórica, baseada em Pierre Bourdieu, 2004 (campo) e Michel de Certeau, 2007 (lugar de fala, estratégias e táticas), auxiliaram na análise de documentos legislativos nacionais, sejam eles, as atas das seções do Congresso Federal, como fontes primárias, compondo assim o *corpus* documental, para averiguar o processo pelo qual passou o Ensino Religioso e a sua aplicação, sobretudo as atas que registraram os constantes debates entre os grupos que antagonizaram suas propostas e posições, bem como outros documentos oficiais da Igreja Católica e de outras Igrejas e instituições, nos quais declaravam seu apoio ou recusa em relação à presença do Ensino Religioso nas Escolas brasileiras.

Além disso, a própria vivência pessoal de Michel de Certeau, como religioso jesuíta também chama muito a minha atenção e faz despertar ao mesmo tempo, o interesse para a pesquisa e a liberdade, algumas vezes, marcada por duros sacrifícios, para analisar acontecimentos que envolvem a instituição Igreja a partir de dentro, como presbítero católico, uma vez que o autor indaga como é que um historiador implicado e com determinados comprometimentos pode falar sobre essa instituição, com seus interesses, em interação com a instituição escola, mediante os diversos usos políticos aí colocados, como inúmeras estratégias para esse fim, adotadas.

Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico.

Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o

tempo. [...] Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável os combates e dos prazeres cotidianos que articula, passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição (CERTEAU, 2007, p. 46-47).

Em minha abordagem, observei que há momentos de *estratégia* e há momentos de *táticas*, uma vez que estratégia é sempre um lugar de poder e as táticas vêm sempre em um lugar de resistência. Nos embates e disputas que pretendi analisar, observei a presença de estratégias e táticas, dos mesmos lugares. Não deixei minha condição de religioso católico, mas falei a partir do *lugar de fala* de pesquisador da História da Educação brasileira que, como tal, sinto-me interpelado pelas questões acerca da Educação, imbricadas com as questões da religião e, conseqüente e inevitavelmente, com as da política.

Olhando a religião como objeto cultural, observei os usos políticos que dela são feitos também no âmbito da Educação, em permanente disputa política. Assim, o conceito de estratégia, por exemplo, tornou-se muito interessante para a minha abordagem, uma vez que na configuração definida por Certeau (2007), este conceito está relacionado a quem encontra-se numa condição privilegiada de poder.

Uma distinção entre *estratégias* e *táticas* parece apresentar um esquema inicial mais adequado. Chamo de *estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. a estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar. (CERTEAU, 2007, p. 99).

Uma vez que a Igreja nunca esteve fora desta condição, mesmo com a proclamação da República, quando ela perde um terreno oficial, ela permanece no jogo das disputas e adquire ainda mais autonomia, mesmo perdendo a vinculação direta com o Estado, mas mantendo uma presença política, junto ao Estado. Ganha maior possibilidade de trânsito na sociedade e um poder político com uma frente dupla de ação,

permanecendo muito presente e atuante, na prática, na geografia e na arquitetura das cidades, ela continua presente e se impondo, com elementos, símbolos, imagens, monumentos e patrimônios. Deste modo, continua presente, ocupando um especial lugar de negociação privilegiada e estratégica.

Como *corpus* da pesquisa, as obras dos comentadores das referidas legislações e do próprio tema, de modo geral, enquanto área de conhecimento educacional, serviram como fontes secundárias a fim de embasar as considerações acerca do problema em questão, que me propus investigar. Por ventura, posições e discussões sobre o tema que estiveram presentes nas páginas da grande imprensa também serviram de fontes para a investigação.

O intento desta pesquisa, tal qual apresentado páginas acima, assentou-se em explorar os embates ocorridos entre os grupos interessados, acerca da questão da proposta de uma reforma educacional substancial para o país, exatamente no período de transição entre a Primeira e a Segunda República, partindo do golpe de 1930, até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, a LDB 4024/61.

De modo específico, pretendi observar quais são os grupos que promoveram esses embates e o que defendiam; por um lado, os católicos, mediante um conteúdo muito mais conservador e tradicional e por outro, os liberais-pioneiros, com seu desejo de imprimir à educação nacional um caráter democrático, liberal e laico, cada um motivados por suas conseqüentes influências, interesses e tendências sociais, políticas e religiosas.

Assim, compreendi que a história desta disciplina acompanha a própria história e processo de construção da educação brasileira, constituindo-se como um verdadeiro lugar de lutas constantes e tradições praticadas entre e pelos agentes da Igreja, da Educação e do Estado. Não somente lutas, mas também alianças, mediante toda uma tradição, que é forjada por todos os processos constitutivos de poder, entre os agentes que se inserem nesses campos sociais. Agentes esses da Igreja, da Educação e do Estado. Entretanto, é fato também que há uma imensa diversidade cultural e religiosa presente neste chão. A questão que se coloca é porque e, principalmente, como abarcá-las no interior dos espaços escolares, se é que isso seja possível e recomendável, uma vez que se trata de algo próprio da esfera privada das pessoas.

No momento da elaboração das diversas Constituições de nosso país, procurou-se assegurar a liberdade religiosa dos cidadãos. Mas, em que medida, a presença de uma disciplina presente no interior das instituições de ensino não infringe os dispositivos constitucionais garantidores desta liberdade? Ou ainda, poderíamos nos perguntar o

contrário: sendo a religiosidade uma marca intrínseca, por assim dizer, do povo brasileiro, não seria justo e até necessário que se tenha, no ambiente educacional, um componente curricular que dê conta destes aspectos? Ademais, sendo a laicidade um princípio básico da República, como conciliar Igreja e Estado nas instituições educacionais públicas?

Enfim, de uma forma ou de outra, o ideal talvez seria que não houvesse o embate, o conflito, a disputa pela hegemonia. Mas seria isso possível? Haveria um ponto de consenso comum capaz de respeitar e acolher o dado religioso, mas sem, necessariamente, interferir nas demais instâncias educacionais e nas liberdades individuais? Quais os reais interesses que não possibilitam que isso possa, enfim, se tornar realidade? Fato é que os conflitos existiram e continuam existindo e nos impondo novas questões para pensar.

A metodologia adotada nessa abordagem investigativa foi a de análise crítico-descritiva pois a História é social, é produção humana, é cultural e coletiva, ou seja, procuramos olhar para as relações sociais no âmbito da Educação e da Religião, para identificar suas ligações, dependências, processos de instrumentalização e também de cooperação, auxílio mútuo, construção coletiva de conhecimento, bem como a disputa pelo poder, os embates conflituos, os confrontos ideológicos motivados pelos interesses de cada grupo cultural e/ou intelectual e/ou religioso, numa conjuntura ampla, história-processo, considerando cada contexto histórico como pano de fundo de cada acontecimento e compreendendo cada leitura como uma releitura, evitando os anacronismos e a falsa neutralidade científica.

Deste modo, observando a história como um processo de constante continuidade e descontinuidade, recusando a tentação de se sucumbir a qualquer elaboração dominante pré-determinada, tomamos a história como um processo de interação entre o historiador e os fatos, passado e presente em diálogo. Assim, parti das interpelações educacionais, políticas, sociais, culturais e religiosas do tempo presente para analisar o passado, a fim de procurar perceber como essas questões se constroem historicamente.

Por outro lado, olhar também (cientificamente) para o passado, iluminando (historicamente) os caminhos do presente. Abordei os fatos de maneira histórico-crítica, reconhecendo todo o processo histórico de forma dinâmica e não estática, aberta e livre e não apenas e tão-somente o fato pelo fato, sem considerar seus condicionamentos e especificidades, procurando também compreender por que essa temática me interessa e incomoda, posto que a referida temática possui uma relevância intelectual, política e social.

A Religião continua sendo objeto de disputa política e assistimos cotidianamente, os usos políticos dela. A religião, enquanto construto cultural, objeto social, cultural e político é um tema social como qualquer outro e por essa razão, me senti no direito de abordar, sem ressalvas, para analisar suas nuances, avanços e retrocessos, acertos e erros, luzes e sombras. Afinal, a quem interessa não discutir religião? Da mesma forma em que podemos também perguntar a quem interessa não se discutir política? Pelo contrário, penso que não falar sobre essas temáticas apenas reforça os usos políticos que são feitos da religião e os usos religiosos que são feitos da política.

Uma vez que não fiz uma abordagem em Teologia, mas uma pesquisa em História da Educação, analisei a religião como cultura, como prática social e como uma estratégia política, posto que as disputas pelo Ensino Religioso se dão com vistas a uma conformação social, no sentido de que o sujeito, acreditando ou não naquilo que diz acreditar, o que importa é que o *código* seja internalizado e assim torne-se um *habitus*, para que ele se oriente na vida a partir deste *habitus* incorporado (BOURDIEU).

Com o único objetivo de ressaltar a intrínseca e inquestionável relação entre Educação e Religião na História do Brasil, segui, com mais vagar, a partir da década de 1930, observando as negociações e acordos entre Estado/governo e Igreja (Católica), no contexto do golpe ocorrido nesse mesmo período, analisando as Constituições, as discussões, os debates presentes nas décadas de 1940 e 1950, que antecedem e marcam a longa elaboração e tramitação do processo legislativo da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, a Lei 4.024/61, de 1961.

Parti da década de 1930, observando a Era Vargas, o Escolanovismo e as reformas educacionais que ocorrem nesse período, em meio à criação da Associação Brasileira de Educação, a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, com a reivindicação de uma escola laica, única e obrigatória, bem como a aprovação do retorno do Ensino Religioso na Constituição de 1934 e o papel da Igreja Católica e das Forças Armadas nas ações do Estado brasileiro.

Em um segundo momento, apresentei a Educação brasileira no período populista (1946-1964), observando os principais aspectos da disputa entre o grupo dos católicos e dos liberais-pioneiros, na Constituinte de 1946, com a proposta de uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, com seu longo trâmite, destacando o posicionamento dos católicos, aliados aos profissionais das escolas particulares, confessionais ou não e o posicionamento dos liberais-pioneiros, com sua convicção de laicidade, com destaque para o papel do Estado na organização e responsabilidade sobre o Ensino. Observei ainda

o caminho pelo qual seguiu o Projeto de Clemente Mariani, com os Substitutivos de Carlos Lacerda e as discussões dos grupos opositores, bem como a análise de alguns discursos no Congresso Nacional.

Por fim, abordei a Campanha em Defesa da Escola Pública, com ênfase para a relação entre Educação e Movimentos Sociais nas décadas de 1950 e 1960, destacando a iniciativa de uma Educação Popular com o Professor Paulo Freire, a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas em Educação (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), sob orientação e iniciativa do Professor Anísio Teixeira à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Manifesto “Mais uma vez convocados”, de 1959, a discussão acerca da Educação pública *versus* Educação privada e a constante influência e interesse da Igreja Católica nessa temática, e a promulgação da LDB de 1961, com suas características próprias, nuances, facetas e especificidades.

CAPÍTULO 1

RELIGIOSA X LAICA: EDUCAÇÃO EM PAUTA NA ERA VARGAS

Neste primeiro capítulo, foram destacados elementos do tempo/espaço históricos que antecedem a aprovação da reintrodução do Ensino Religioso na Constituição de 1934, com seus diversos aspectos, marcados pelo presente interesse católico de permanecer com seu trabalho no interior das escolas públicas.

A política cultural e educacional na Era Vargas foi marcada pela criação do Ministério da Educação e Saúde, em 14/11/1930; Comunicação direta com a população: comícios no Dia do Trabalhador e mensagens via rádio (Inauguração do programa “Hora do Brasil”). Política autoritária, centralista e intervencionista; Criação de instituições tecno-burocráticas: DASP (Departamento de Administração do Serviço Público) – censura cultural; DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), controle dos meios de comunicação (cinema, rádio e imprensa).

O contexto agora é o da “Era Vargas”, movimento heterogêneo, com várias ideologias em conflito: tradicionalismo agrário, industrialismo, radicalismo operário, militarismo, “modernismos”. Aspectos de autoritarismo e concentração de poder, fortemente impulsionados pela luta contra a suposta ameaça do comunismo, com apoio da Igreja Católica, que buscava, mais uma vez, defender seus interesses, sobretudo, educacionais.

O que se praticava era uma política educacional autoritária e uniforme. Por meio da Educação escolar, com ingrediente ativo da exaltação da família, da religião, da pátria e do trabalho, como síntese dos elementos da moderna nação brasileira, com a promessa de se promover uma transformação da sociedade brasileira mediante a educação pelo voto e pela escola, sob uma mentalidade liberal moderada.

A Educação é instrumento do Estado para preparar o homem não para uma ação qualquer na sociedade, apto para qualquer ‘aventura, esforço ou sacrifício’, mas para uma ação necessária e definida, uma ação certa: construir a nação brasileira. (Gustavo Capanema⁴, 1937 *apud* HILSDOF, 2017, p. 100).

⁴ Fala de Gustavo Capanema, Ministro da Educação desde 1934, por ocasião do centenário do Colégio Pedro II (reproduzido de Leonor Tanuri, p. 11).

Reforçando o nacionalismo, tanto no Ensino Primário como no Ensino Secundário destaca-se a ênfase em conteúdos da Educação Física, ensino da moral católica e da educação cívica pelo estudo da Geografia e da História do Brasil, canto orfeônico e a celebração de festividades cívicas, como a instituição da “Semana da Pátria”.

A vitória de Getúlio Vargas se deu em função de um acordo precário entre as forças do período – rearranjado pouco tempo depois do desfecho do golpe. O período pode ser dividido em três etapas: Governo Provisório (1930-1934), Governo Constitucional (1934-1937) e o Estado Novo (1937-1945).

Observa-se também a inspiração do movimento escolanovista, como, e por meio de quem ele chega ao Brasil e a influência que ele tem nos debates acerca da educação brasileira deste período, que muito interessou para a investigação central, com uma análise do Manifesto dos Pioneiros de 1932.

Um verdadeiro marco na História da Educação brasileira, uma vez que os Pioneiros simplesmente são os responsáveis pela inclusão das ideias mais modernas da Pedagogia, sobretudo, a Pedagogia norte-americana, por meio da Associação Brasileira de Educação. Segundo Carvalho (1998, p. 31),

Um dos instrumentos mais eficazes de difusão do pensamento pedagógico europeu e norte-americano, e um dos mais importantes, se não o maior centro de coordenação e de debates para o estudo e solução de problemas educacionais, ventilados por todas as formas, em inquéritos, em comunicados à imprensa, em cursos de férias e nos congressos que promoveu nas capitais dos Estados.

Merece destaque, além disso, as duas reformas educacionais, que levam o nome dos Ministros da Educação das respectivas épocas, Francisco Campos e Gustavo Capanema, ocorridas neste mesmo período para a reestruturação da educação no Brasil e suas consequências para a questão do Ensino Religioso.

Se a República era laica, os Estados foram estabelecendo alianças com os Colégios católicos, mediante a imigração de Congregações Religiosas católicas, iam se tornando cada vez mais dominantes no Brasil. Enquanto a Europa estava adotando regimes políticos laicizantes, por assim dizer, sendo considerada a francesa, a mais radical, que expulsou Ordens Religiosas, além da alemã, que também expulsa Congregações de seus territórios e também na própria Itália, apesar da presença onipotente do Vaticano.

Essas Ordens Religiosas, por sua vez, atravessaram o Oceano Atlântico, aportando aqui no Brasil, estabelecendo pactos com os Governos Estaduais e se consolidando cada vez mais, de forma robusta e dominante. Seus colégios de ensino secundário plasmaram uma cultura escolar marcada por um maior enquadramento disciplinar, que era operacionalizado por um regime de internato, pelo trabalho intensivo, pela avaliação contínua e um conjunto de rituais católicos de individualização dos estudantes.

As elites brasileiras foram privilegiadas, nesse processo. E por estratégias de distinção social próprias dos grupos sociais privilegiados e do mundo masculino, com grande desequilíbrio de gênero, uma vez que poucas foram as mulheres que conseguiram ingressar no ensino secundário. Elas estavam muito mais presentes na Escola Normal. Assim, a rede de Escolas católicas, no início dos anos 1930, significava 3/4 dos colégios de ensino secundário, representando de tal modo uma europeização do ensino, atraindo e ajudando a formar uma elite branca, excluindo afrodescendentes, indígenas, entre outros grupos sociais menos favorecidos.

O Cardeal Arcebispo brasileiro do Rio de Janeiro de 1930 a 1942, Dom Sebastião Leme da Silveira Cintra, exerce sua influente liderança sobre uma seleta elite intelectual (CURY, 1978), solidificando uma postura de neo-cristandade, com a criação de centros de formação intelectual para leigos católicos, como por exemplo o Centro Dom Vital (CDV)⁵, sediado até hoje, no Rio de Janeiro, bem como, a Revista “A Ordem”, fundada em 1921, com caráter explicitamente político, também sob os seus cuidados, que exercerão posteriormente, aguda influência sobre os debatedores e defensores dos interesses católicos, que tinham justamente, por princípio sua organização e atuação política, contra as ideias liberais e socialistas oriundas do período posterior à Primeira Guerra Mundial.

O Centro Dom Vital recebeu este nome para homenagear outro religioso brasileiro, o franciscano Capuchinho Dom Vital Maria Gonçalves de Oliveira, que fora bispo de Olinda-PE, entre 1871 e 1878. Chegou a ser preso, por ordens do Visconde do Rio Branco, por reivindicar que os maçons fossem expulsos do Brasil, para cumprir as

⁵ Fundado em 1922, por Jackson de Figueiredo, o Centro Dom Vital (CDV) é uma Associação brasileira de fieis católicos leigos, que em sua história, contou como agremiados figuras como Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Athayde), Gustavo Corção e Heráclito Sobral Pinto, distinguindo-se das Confrarias e Irmandades, exatamente por conta de seu caráter de formação intelectual de leigos, além, é claro, de seu papel de intervenção nos debates sociais e políticos da República, recém-proclamada.

orientações da Encíclica *Quanta Cura*, do Papa Pio IX, que condenava a Sociedade Secreta.

Referente a este período histórico, comenta Rodrigues (2005, p. 15):

Os auxílios prestados pela Igreja Católica foram de duas ordens: primeiro no campo político, e segundo no campo da domesticação das consciências, tendo como ponto comum entre ambos o combate à luta de classes. [...] A crise do liberalismo e a ascendência do socialismo na Europa obrigam a classe dominante brasileira a forjar um novo instrumento ideológico que fosse capaz de dar sustentação às mudanças pelas quais o país teria de passar. É nesse contexto que se inscreve a reaproximação entre Igreja Católica e Estado.

Assim, na Revisão Constitucional de 1925-1926, sob a presidência de Arthur Bernardes, a bancada católica pressionará pela aprovação de suas “emendas religiosas”, sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas oficiais e sobre o reconhecimento da Igreja Católica como religião da maioria da população brasileira.

Sobre essas emendas, nos diz Francisco Campos:

Antes de proposto o projeto de reforma constitucional, levantei a questão das relações entre a Igreja e o Estado no Brasil, defendendo o ponto de vista de que a Constituição deveria reconhecer a religião católica como a da maioria dos brasileiros e, portanto, tirar a ideologia política brasileira desse reconhecimento os corolários implícitos. O meu ponto de vista transformou-se nas chamadas emendas religiosas, das quais foi o autor espiritual e que apoiei na Câmara dos deputados. (SCHWARTZMAN, 1984, p. 45).

Deste modo, a emenda alterava o § 6º do Art. 72 da Constituição Federal de 1891, sobre as relações entre Igreja e Estado e o Ensino Religioso, que, se aprovada, tornava-se facultativo, com a seguinte redação:

Conquanto leigo, o ensino obrigatório, é listrado nas escolas officiaes, não exclue das mesmas o ensino religioso facultativo.
Conquanto reconheça que a da Igreja Catholica é a religião do povo brasileiro, em sua quasi totalidade, nenhum culto ou Igreja gosará de subvenção official, nem terá relações de dependencia ou aliança com o Governo da União ou dos Estados (BRASIL, 1927).

Acontece que a emenda que se referia ao Ensino Religioso não foi aprovada e a que dizia respeito às relações entre Igreja e Estado, com a reprovação da primeira, acabara sendo retirada, nem chegando a ser votada. Entretanto, o § 7º do artigo 72, que impedia

qualquer tipo de aliança entre qualquer credo religioso e o Estado, teve o seguinte adendo acrescentado: “A representação diplomática do Brasil junto à Santa Sé não implica violação deste princípio”.

Com a chamada República Nova (1930), há uma reaproximação entre Igreja e Estado. O golpe de 1930 marca o retorno da Igreja Católica ao cenário político brasileiro, uma vez que esta participou das forças de apoio à revolução. Mediante a instabilidade do Governo Provisório, com inúmeros problemas e dificuldades no país, oriundos da crise econômica mundial iniciada em 1929, que afetava principalmente a produção agrícola, levando muitos produtores à falência, a Igreja se apresenta agora como instrumento de manutenção da ordem.

Isto ocorre em meio à crise do café no Brasil e mediante a cisão explícita entre tenentistas e constitucionalistas. Estes, conservadores e moderados, desejavam uma Constituição, enquanto aqueles, defendiam a permanência de Getúlio Vargas no poder até que outras transformações mais radicais viessem a acontecer.

Conforme Fausto (2002): “Os ‘tenentes’ [...] apoiavam Getúlio em seu propósito de reforçar o poder central. Ao mesmo tempo porém, representavam uma corrente difícil de controlar, que colocava em risco a hierarquia no interior do Exército.” (FAUSTO, 2002, p.186). A Igreja, por sua vez, se mobilizava e articulava, estrategicamente, seu apoio ao Governo em troca de algum benefício.

O possível apoio da Igreja foi entendido por Vargas. Ser-lhe-ia preciosa vantagem, bem como às forças representadas por ele. Em troca do apoio, o quase reconhecimento oficial da Igreja pelo Estado. E foi o que aconteceu. Mas para que a ‘barganha’ se completasse, um longo caminho teria de ser percorrido. (CURY, 1988, p. 17).

Contexto de intensos embates político-sociais com contestações e o inevitável surgimento de movimentos diversos que declaravam sua oposição à velha ordem latifundiária oligárquica, com a criação do Partido Comunista e a realização da Semana de Arte Moderna, por exemplo, entre outros. Ao mesmo tempo, a Igreja enxergava o momento de mudança de regime como oportunidade para reforçar seus costumes morais e cristãos.

Este período, de 1920 a 1964, com uma série de revoluções e movimentos armados denotava os descontentamentos existentes nos vários setores da classe média, de modo específico no segmento mais jovem das forças armadas. Esses descontentamentos aumentavam a sua intensidade, na mesma medida em que essa classe também ganhava

corpo e tomava consciência do grau de marginalização política em que se encontravam em relação às demais camadas sociais.

Assim, a Igreja Católica, novamente fortalecida neste momento, se apresenta como fundamental base de apoio ao governo, uma vez que gozava de ser uma instituição organizada em todo o país, para a constituição de um modelo de nação. Desta maneira, ela arregimentava forças para defender suas “emendas religiosas”, na elaboração da Constituição de 1934.

Segundo Azevedo (2004), a partir da década de 1920 e mais especificamente nos anos 1930, tem início uma nova etapa de reorganização, mobilização e fortalecimento da Igreja Católica, junto ao Estado, que pode ser chamada de “Restauração Católica” ou “Neo-Cristandade brasileira”.

De acordo com Cairns (1984, p. 450),

O Brasil da primeira república viu-se incapaz de controlar distúrbios civis e movimentos revolucionários nos anos 20. Como resultado, Getúlio Vargas reintegrou a Igreja no cenário político em 1930, como um meio de legitimar seu controle do Estado. Embora a Igreja desfrutasse de uma certa influência política durante o Estado Novo, ela perdeu o contato com as massas. Não foi capaz, também, de elevar-se acima do mesmo papel subordinado exercido sobre o padroado no século XIX. Mesmo assim, ela mostrou algum poder ao impedir Getúlio de incluir o divórcio na Constituição de 1937.

Em 1931, esta colaboração e apoio é celebrada com a inauguração da estátua do Cristo Redentor, no morro do Corcovado, Rio de Janeiro. Nesta ocasião, o Cardeal Arcebispo do Rio, Dom Sebastião Leme, consagrou o Brasil ao Santíssimo Coração de Jesus, na presença de Getúlio Vargas e de todos os seus Ministros de Estado. Assim, a Igreja Católica deixava explícito seu apoio ao novo governo e exercia seu poder de persuasão e influência sobre a população.

A moeda de troca foi justamente a tomada de algumas medidas em seu favor, como o Decreto de abril do mesmo ano, com autorização que permitia o retorno do ensino de religião nas escolas públicas, como meio de moralização dos educandos, pela doutrina católica e como estratégia para reafirmar a Igreja como elemento e meio à manutenção das estruturas religiosas na nação brasileira.

A pedido do Ministro, o projeto para o referido decreto fora escrito pelo padre Jesuíta Leonel Franca, assistente religioso da Comissão responsável por defender o ensino da religião nas escolas. Padre Leonel Franca era “figura de primeiro plano das campanhas

católicas de então, mormente na do ensino religioso”. Atuou também como porta-voz de Dom Sebastião Leme e como “redator de alguns de seus próprios documentos”. (GABAGLIA, 1962, p. 290-291).

Na fórmula redigida pelo padre, expondo os motivos para o retorno da disciplina, o Ensino Religioso voltaria como obrigatório e dentro do horário escolar. A versão final, porém, acabou por estabelecer a disciplina como facultativa e fora do horário escolar, ou seja, não importava se a disciplina seria ou não ensinada. Bastava estar no currículo, estrategicamente, como símbolo da constituição de um tipo de nação almejada, como relata a este respeito, a Irmã Laurita Gabaglia, autora biógrafa de Dom Sebastião Leme:

Dom Sebastião que, desde muito, denunciara o criminoso absurdo do **ensino agnóstico**, encarrega o Padre Franca de consultar sobre a oportunidade de uma reação. Quinze dias mais tarde, a 30 de abril de 1931, é assinado o decreto de efeitos incalculáveis, permitindo o ensino de religião nas escolas públicas. O grande jesuíta, a pedido do Ministro, redigira a exposição de motivos e a fórmula do decreto. Infelizmente, o ensino religioso obrigatório **dentro do horário escolar**, consignado na minuta do Padre Franca, fôra, na redação oficial, substituído pelo ensino religioso facultativo, **fora do mesmo horário**, o que restringia de muito o alcance da concessão. Por outro lado, os homens do Poder, nessa época fértil em meias medidas contraditórias, destituíam o decreto de qualquer estabilidade jurídica, autorizando o Governo a suspender-lhe os efeitos, mediante um simples aviso do Ministério da Educação. (GABAGLIA, 1962, p.292-293, grifo nosso).

Vemos que a retribuição pelo apoio acontecia rapidamente, gerando dependências, mas também grandes e intensos questionamentos. Esta concessão de licença do Presidente Getúlio Vargas para o Ensino Religioso voltar a ser lecionado nas escolas públicas foi duramente criticada pelos defensores dos princípios laicos em relação à Educação, alegando que a liberdade de consciência estaria sendo ferida.

Como resposta, foi criada a Coligação Nacional Pró-Estado Leigo, representada por educadores, intelectuais, como a poetisa Cecília Meireles e membros de todas as religiões. Estes (liberais, socialistas, positivistas, religiosos de várias expressões e maçons) entendiam que a presença do Ensino Religioso no ambiente e no currículo escolar público, seria o retorno da presença do elemento eclesial na escola, servindo aos interesses hegemônicos católicos.

Mesmo assim, o projeto que reintroduziria o Ensino Religioso, pela primeira vez no período republicano, agora facultativo, nas escolas públicas oficiais, após 40 anos de laicismo, se concretizou com o Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que dizia em seu

primeiro artigo: “Fica facultativo, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião.”

Nos demais artigos, o decreto determinava que os pais ou tutores poderiam requerer, no momento da matrícula, a dispensa de seus filhos dessa disciplina. Além disso, determinava também que a organização do conteúdo e a seleção do material didático a ser empregado, ficaria sob a responsabilidade das autoridades religiosas, bem como a designação de seus professores. (CURY, 1993, p.27). O ensino religioso reintroduzido nas escolas públicas, por meio deste decreto, seria confessional, marcando assim, a especificidade do ensino, neste período.

Inúmeras discussões surgiram acerca desta novidade. Neste período de debates e críticas ideológicas da política brasileira, entre 1930 e 1937, o Brasil viveu um período de grande radicalização política em sua história. Trata-se de um momento substancialmente rico na pluralidade de diferentes projetos para a sociedade brasileira.

Basicamente, são quatro os projetos para a construção do novo Brasil e conseqüentemente também, quatro projetos para a construção da educação brasileira, uma vez que o Governo assume sua missão de educar. O projeto dos liberais-pioneiros, dos católicos, do Estado e o da Aliança Nacional Libertadora.

Os *Liberais-pioneiros* defendiam as teses da Pedagogia Nova, com bases urbano-industriais democráticas. Essas suas teses ficarão evidentes com seu “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, que teremos a oportunidade de abordar com mais precisão, no próximo capítulo desta tese.

Os *Católicos*, por sua vez, com a certeza de que o Ensino Religioso era indispensável para o processo educacional, reagirão ao Manifesto, pois defendiam, de modo geral, e por motivos políticos, sua Pedagogia mais tradicional e depois se aproximaram das ideias ultraconservadoras da Ação Integralista Brasileira⁶, surgida também nos anos 1930, sob influência de movimentos europeus, como o fascismo italiano de Benito Mussolini.

Os católicos acabaram por promover, neste momento, uma verdadeira campanha de difamação contra os liberais. Articularam a organização da Liga Eleitoral Católica (LEC), para servir de instrumento de pressão, fazendo valer os interesses católicos gerais

⁶ A Ação Integralista Brasileira foi um movimento político brasileiro, fundado em 07 de outubro de 1932, pelo jornalista Plínio Salgado, de caráter ultranacionalista, conservador, corporativista, de extrema-direita e tradicionalista católico, inspirado no fascismo italiano. O nazismo também estava presente nesta ideologia de versão brasileira.

na elaboração da nova Carta Magna. Tudo isso ocorre às vésperas da Constituinte de 1934.

A Igreja, mais uma vez, sob a influência do Arcebispo do Rio de Janeiro, Dom Sebastião Leme, organizou sua força política com a criação de sua Liga Eleitoral Católica (LEC)⁷, com o objetivo de defender os direitos até então, adquiridos sobre o Ensino Religioso e mais do que isso, a preocupação era assegurá-los na elaboração da nova Constituição de 1934.

Um dos pontos programáticos sustentados pela Liga, tinha a seguinte redação e defesa: “Incorporação legal do ensino religioso, facultativo nos programas nas escolas públicas primárias, secundárias e normais da União, dos Estados e dos Municípios”. (BRASIL, 1934) .

O *Estado*, por sua vez, ocupa posição de centralidade nessa disputa entre católicos e liberais, embora houvesse também quem fizesse parte de um grupo e de outro, e tenta manter uma aparente neutralidade. Entretanto, em 1931, o Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, do Ministério recém-criado, como vimos, elabora o projeto para o decreto de reintrodução do Ensino Religioso no currículo das escolas públicas.

O Ministro Francisco Campos, à frente do recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) (1931), tinha trânsito livre tanto entre os liberais e como com os católicos. Querendo aproveitar a contribuição de ambos os grupos, acabou por colocar em execução uma política educacional própria, mas também distante de princípios efetivamente democráticos.

Por fim, o grupo da *Aliança Nacional Libertadora*⁸ se serviu das teorias e projetos elaborados pelo Movimento Operário da Primeira República, sobretudo no que se refere à democratização do ensino, presentes desde 1920, nas campanhas do Partido Comunista do Brasil, em sua incansável luta contra o fascismo.

⁷ Movimento destinado a fazer frente às diversas mudanças que estavam ocorrendo na década de 30, como a crescente urbanização, a criação do Partido Comunista e a secularização da cultura, defendendo os ideais cristãos-católicos e os direitos da Igreja e da família, junto à política nacional brasileira, como Ensino Religioso nas escolas públicas. Tratava-se de uma entidade suprapartidária representada por três quartos das cadeiras da Assembleia. Seu primeiro secretário geral foi Alceu Amoroso Lima.

⁸ A Aliança Nacional Libertadora foi um movimento de esquerda, composta por diversas organizações, fundada em março de 1935, contando com o apoio do Partido Comunista Brasileiro, de viés anti-imperialista, levantando também as bandeiras do anti-integralismo e do antifascismo.

Enquanto os três primeiros grupos apresentados, liberais-pioneiros, católicos e governo, defendiam mudanças “dentro da ordem”, os aliancistas, almejavam transformações que culminassem com uma nova ordem social, uma verdadeira revolução. No tocante à Educação, especificamente, os encaminhamentos do governo Vargas seguiram sob os mesmos parâmetros estratégicos de sua política trabalhista. Logo após a Primeira República, desenvolveu-se um esforço governamental no sentido de controlar as duas grandes tendências do pensamento educacional elaborado nos anos 1920. De um lado encontravam-se as diversas parcelas conservadoras, e até mesmo reacionárias, muitas delas muito bem vinculadas à Igreja Católica ou às organizações semifascistas, e que não concordavam com alterações qualitativas de cunho modernizantes nas escolas, e muito menos aprovavam a democratização das oportunidades educacionais para toda a população. De um outro lado encontravam-se os grupos entusiasmados pelos chamados “profissionais da educação”, os liberais, que almejavam mudanças qualitativas e quantitativas na rede de ensino público.

Ruedell, em sua obra *Trajetória do Ensino Religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul – Legislação e prática* (2005), fundamentado em notícias e artigos publicados no jornal *Estrella do Sul* (ES)⁹ entre 1931 e 1934, elencou as organizações, movimentos religiosos ou não e eventos favoráveis e contrários à reintrodução do Ensino Religioso na Constituição e demais leis do país, como vemos a seguir:

Favoráveis ao Ensino Religioso:

Cruzada Feminina ‘Deus e Pátria’; Conclamação aos membros do Apostolado da Oração e das Congregações Marianas; União de Moços Católicos (em 1931 contava com uns 20.000 membros no país); Mensagem de aplauso ao chefe do Governo pela assinatura do decreto permitindo o ensino religioso nas escolas públicas, assinado por 600 acadêmicos e professores de instituições de ensino superior do Rio de Janeiro; Liga Eleitoral Católica; Congresso Católico de Pelotas; Deputados gaúchos Assis Brasil e Adroaldo M. da Costa na Constituinte de 1933, assinam emendas favoráveis ao ensino religioso.

Contrários ao Ensino Religioso:

⁹ In: ESTRELLA DO SUL. *Jornal Catholico*. Porto Alegre: Centro da Boa Imprensa do Rio Grande do Sul, 1923-1939.

‘Frente Única’ formada por maçons (grão-mestre), metodistas, batistas, adventistas, sete lojas maçônicas, nove sociedades espíritas; ‘Comitê pró-liberdade de consciência’, organizado pelos metodistas; Manifesto do Comitê Central pró-liberdade de consciência; ‘Comitê nacional pró-Estado leigo’, substitutivo ampliado do ‘Comitê pró-liberdade de consciência’; Listas e abaixo-assinados promovidos pelo ‘Comitê pró-liberdade de consciência’; ‘Coligação Nacional pró-Estado leigo’ composta por 1.412 corporações (522 igrejas protestantes, 305 lojas maçônicas, 417 associações espíritas, 158 associações diversas) apresentaram uma mensagem de protesto contra o Ensino Religioso ao Governo Provisório; ‘Sessão cívica’ contra o Ensino Religioso; ‘Congresso da Liga’, promovido pela ‘Liga pró-Estado leigo’, de 05 a 07 de janeiro de 1933, no Teatro São Pedro. (RUEDELL, 2005, p.198).

Em seu livro, *Ensino Religioso e Ensino Leigo*, de 1931, o Padre Jesuíta Leonel Franca, defensor do Ensino Religioso nas Escolas Públicas, relata acerca deste turbulento período de intensas discussões, reafirmando, porém, sua insatisfação em relação ao ensino leigo e à consequente exclusão da disciplina das salas de aula públicas:

Ora, já o dissemos e provamos mais de uma vez, o ensino leigo, com exclusão da instrução religiosa, fere, pelo menos, a consciência das famílias católicas. Impor sem distinção a todos os pais um ensino agnóstico, que muitos deles repelem, é manifestamente lesar os direitos espirituais, num dos pontos tão delicados para a consciência das famílias, como a educação dos próprios filhos. Só a faculdade de ministrar a formação religiosa aos que a desejarem sem a ela constringer os que não a quiserem, concilia numa fórmula compreensiva e ampla o respeito de todos os direitos. (FRANCA, 1931, p.137).

Deste modo, observa-se um pouco qual era o contexto da época e principalmente pode-se também identificar as disputas entre os diversos grupos aí presentes. Do lado do grupo dos laicistas, destaca-se a atuação do deputado Guaraci Silveira, defensor do ensino laico, representando os protestantes, que combatia o Ensino Religioso nas escolas.

Enfim, o que se pode ressaltar é o contexto de disputa ideológica, disputa pela hegemonia do poder através, sobretudo, do campo educacional. Isto contribui para a compreensão de que a defesa que cada grupo tenta fazer de suas ideias, com suas respectivas motivações e principalmente, seus interesses. Estas disputas ainda irão se prolongar por muito tempo e atravessar diversos períodos históricos e políticos pelos quais o Brasil ainda haveria de passar.

Assim, se pode analisar o papel exercido pelos intelectuais deste período e suas posições assumidas nos debates educacionais ocorridos nas décadas de 1930 e 1940, antecedendo a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, que marcou a década de 1950, vindo a ser promulgada somente em 1961, com destaque para a ABE (Associação Brasileira de Educação), as Reformas Educacionais, os intelectuais católicos, ligados aos profissionais da educação e o impacto causado pelo Manifesto dos Pioneiros.

1.1 A criação da Associação Brasileira de Educação e a inspiração do Escolanovismo

Em 1924 tinha sido criada a ABE (Associação Brasileira de Educação) por um grupo de educadores brasileiros, coordenados pelo Diplomata Heitor Lyra da Silva, com o objetivo de articular os trabalhos, refletir sobre e apresentar reivindicações acerca das necessárias melhorias para a educação brasileira. A associação foi a medida prática tomada pelo movimento para objetivar os seus propósitos e ganhar forças junto às autoridades competentes e evidenciar a extensão daqueles problemas.

O objetivo da Associação era “formular um programa mínimo de instrução como aqueles que viam a escola como uma instituição capaz de mais que alfabetizar, preparar para a vida” (MIGNOT, 2002, p. 225). Para destacar a importância da criação da Associação e sua organização em nível nacional, em meio ao que chama de “fervor ideológico” e um “entusiasmo pela educação”, mediante a tantos debates, polêmicas, iniciativas e realizações no campo educacional, Nagle (1976, p.123), sustenta que

A ABE representou a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização, em âmbito nacional; em torno dela se reuniram as figuras mais expressivas entre os educadores, políticos, intelectuais e jornalistas, e sua ação se desdobrou na programação de cursos, palestras, reuniões, inquéritos, semanas de educação e conferências, especialmente as conferências nacionais de educação.

De acordo com Brandão (1999), a Associação contava com a presença de um público diverso e heterogêneo, variando entre renovadores e nacionalistas, progressistas e conservadores, com destaque para os grupos dos católicos e dos pioneiros, evidentemente, devido ao antagonismo entre estes grupos, no momento das calorosas discussões acerca do processo renovador da Educação do país.

Uma das primeiras providências da Associação foi a organização de uma Comissão de Educadores para participar do Congresso de Educação da Universidade de Santiago no Chile, em 1925. Em 1927, a Associação promoveu a Primeira Conferência Nacional de Educação, em Curitiba, com representantes de todos os Estados do Brasil.

A necessidade de se discutir acerca dos problemas educacionais brasileiros, como por exemplo, a questão da educação primária e da unificação do ensino, era tão grande que a adesão a essa primeira Conferência foi muito positiva. De modo que no ano seguinte, ocorre a Segunda Conferência, em Belo Horizonte e em 1929, a terceira edição,

agora em São Paulo. A quarta Conferência aconteceu em Brasília e nela foi eleita a chamada “Comissão dos Dez”, composta por Sampaio Dória, Lysimaco Ferreira da Costa, Afrânio Peixoto, José Bezerra Menezes, Frota Pessoa, Isaias Alves, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.

Em um Boletim Informativo da Associação, de maio de 1929, Fernando Magalhães, esclarecia que

Havia a necessidade porém de trazer esse trabalho ao conhecimento de toda a gente. Por obrigação do cargo, imaginei as Conferências de Educação, tarefa difícil como iniciativa privada, mas verdadeiro surto de propaganda cívica e educacional, cuja data 7 de setembro, já traduzia o culto da unidade brasileira. [...] quando formulei a primeira proposta, faltaram-me, talvez quem acreditasse na sua possibilidade. Até ali, quando muito, e já era apreciável serviço, pensava-se em pequenos cursos individuais num ou noutro Estado, como processo de implantar fora da Capital as regras e os preceitos da Associação Brasileira de Educação (*Apud*: FERREIRA DA COSTA, 1987, p. 285-287).

Antes mesmo da criação da Associação, alguns educadores brasileiros já estavam escrevendo acerca das influências europeias e norte-americanas, com seus aspectos psicológicos e sociológicos, sobre o processo educacional do Brasil. Trazidos para o país por Rui Barbosa, era assim que aos poucos, no Brasil, se desenvolvia e ganhava força o “Movimento da Escola Nova”.

Um grande expoente do Movimento, Fernando de Azevedo, em sua obra: *A cultura brasileira*, apresenta as seguintes considerações acerca do Movimento da Escola Nova:

Nesse período crítico, profundamente conturbado, mas renovador e fecundo, que sucedera a um longo período orgânico, de domínio da tradição e de idéias estabelecidas, a vida educacional e cultural do país caracterizou-se pela fragmentação do pensamento pedagógico, a princípio, numa dualidade de correntes e, depois, numa pluralidade e confusão de doutrinas, que mal se encobriam sob a denominação genérica de “Educação Nova” ou de “Escola Nova”, suscetível de acepções muito diversas. (Fernando Azevedo em *A cultura Brasileira*, Vol. III P. 179, 1953).

Essa instabilidade de doutrinas apontadas por Fernando de Azevedo, ocasionam as Reformas ocorridas no período, servindo para lançar luzes sobre os problemas sociais e, de modo especial, os problemas educacionais do país. Fato notório é que a educação

ganhava relevância política, mediante o contexto de crescente urbanização e consequente secularização da sociedade do período em questão.

Paralelo a isso, as acirradas disputas entre os variados grupos denotam o interesse na solução destes problemas sociais e a busca pelo controle dos aparelhos educacionais brasileiros. “ O desencantamento do mundo, a secularização da cultura e os pressupostos do mercado colocarão a Igreja em situação diferente da até então vigente na Idade Média”. (CURY, 1993, p. 33).

Na alteração que se estabelece dentro do campo educacional, o capital cultural é o que prevalece, enquanto códigos legítimos, socialmente valorizados no interior de um determinado momento histórico específico (Bourdieu, 1983). Esse capital cultural e também simbólico é estrategicamente investido na disputa pelo campo de atuação.

Em meio a disputa, cada grupo deveria expor da melhor maneira possível o valor de seu produto, com as melhores definições possíveis, com métodos, teorias, projetos e correntes filosóficas, de acordo com os seus respectivos interesses, a fim de legitimar a posição dominante, almejada (BOURDIEU, 1983). As formulações discursivas de cada grupo deveriam se articular para defender as ideias de seu próprio grupo como as mais relevantes no debate, para o ensino.

Para os intelectuais, havia o anseio por uma educação que levasse a uma emancipação científica, com responsabilidade social, geradora de transformação social e cultural. Era preciso, portanto, educar para a vida moderna e todas as suas novidades, com uma nova ordem social. Tratava-se de um novo momento histórico, que requeria modificações substanciais na vida da sociedade. Era o tempo da racionalização e a valorização do papel do Estado. Enquanto os intelectuais advogam em favor de uma educação transformadora, os defensores religiosos advogam em favor de um ensino religioso nos currículos como elemento cultural a garantir a unidade e a constituição da nação.

Fora do Estado – dizia Hobbes, é o domínio das paixões. Logo, no Estado está a segurança. ao contrário, diria a igreja: fora da igreja não há salvação. E a salvação que o Estado garante se perde se ele não reconhece e não se reconcilia com a fé.

Assim, a concepção leiga de Estado é mais do que a origem terrena do poder, x é sobretudo a concepção de uma justiça terrena que em si produz segurança, paz.

A racionalização do Estado procede paripassu com a convicção de que o Estado é a forma mais alta ou menos imperfeita de convivência humana, e só no Estado o homem pode conduzir uma vida em conformidade com a razão. (BOBBIO, 1989, p. 41)

A sociedade da década de 1930 passava por grandes e profundas transformações, que exigiam dos intelectuais uma tomada de atitude perante os debates acerca da educação brasileira, a fim de oferecer uma resposta consistente para os problemas desta hora tão exigente e propícia para essas mudanças. Acontece que uma visão iluminista, jusnaturalista de Estado, entrava em conflito com a visão mais organicista, por assim dizer, da Igreja Católica (CURY, 1992).

A República coloca-se, em tese, como neutra. Essa mudança, de apoio total para a neutralidade foi interpretada pela Igreja como perseguição. Daquele momento em diante, a Educação deveria se nortear pelo critério da laicidade, que significava justamente a quebra dos vínculos religiosos e esforços pela tentativa de uma completa neutralidade diante das iniciativas plurais e diversas.

O problema não é o ensinar na família (direito *ex-generatione*), nem nas instituições religiosas próprias (paróquias, igrejas e escolas confessionais). O problema se situa na emergência de um Estado laico e que mantém uma rede própria de educação escolar. É aqui que o conflito se impõe.

A Igreja não se conformará com sua redução ao estatuto de “sociedade civil dentro da sociedade civil” e pressionará no sentido de retornar às escolas oficiais como *mestra*. Nos anos vinte ela reiterará essa defesa através da *Divini Illius Magistri*, de Pio XI, e mesmo mais tarde muitos outros documentos virão, nos quais a Igreja se traduz como “Mãe e Mestra”.

Ao que parece, as pretensões hegemônicas cedem o passo no Concílio Vaticano II com o documento “*Gravissimum Educationis*”, informado por uma perspectiva mais aberta e plural. Pode-se dizer mais ecumênica. (CURY, 1993, p. 33).

Com o objetivo de se formar o cidadão republicano, esse processo de laicização não buscava outra coisa senão a emancipação dos modelos religiosos apresentados até então, para o modelo agora mais científico já presente, acontecendo na Europa, típico do mundo moderno, iniciado no século XVIII. Este novo posicionamento provocou grandes debates entre positivistas, liberais, conservadores e religiosos.

Havia, neste período histórico, todo um movimento de emancipação das condições de vida e dos meios de produção. Na esfera da Educação não poderia acontecer diferente este processo de modernização e atualização, de modo que era chegado o momento do racionalismo pedagógico e da laicização educativa, do *antropocentrismo*

que ocupava o lugar de um *teocentrismo* e seu conseqüente *eclesiocentrismo*, como herança medieval:

[...] emancipação de uma concepção de mundo dominada pelo modelo religioso (e pela Igreja) e de uma explicação mágica dos eventos (substituída às vezes por uma explicação científica, empírica, rigorosa, operada através do “ensaio e erro”). O efeito de todos esses processos - acompanhado também por um papel cada vez mais incisivo e mais amplo assumido pelo Nascimento e pela difusão do livro, pela expansão da alfabetização (de início por razões religiosas, depois civis e econômicas), pelo amadurecimento de um novo perfil de intelectual (o intelectual moderno, não mais emissário do poder religioso e político, mas caracterizado por uma autonomia e um papel social mais incisivos e dinâmicos) - foi um grande processo de laicização, de maior liberdade por parte das classes sociais e de indivíduos (liberdade de ação e julgamento), que tornaram independentes de modelos unívocos e vinculantes e agora valorizados justamente pela sua independência. (CAMBI, 1999, p. 323-324).

Segundo Cambi, o contexto do século XVIII era de potencialização do problema educativo, que fora, portanto, colocado no centro da vida social, o que conseqüentemente, chegou também ao Brasil: “[...] construir em cada homem a consciência do cidadão, de promover uma emancipação (sobretudo intelectual) que tende a tornar-se universal (libertando os homens de preconceitos, tradições acríticas, fés impostas, crenças irracionais)”. (CAMBI, 1999, p. 326).

Tratava-se de um novo clima cultural, contexto de laicização intelectual, como emancipação que passa de modo concreto pela educação, questionando e colocando em xeque a rígida ontologia tradicional, a metafísica e a dogmática cristã, ganhando profunda evidência a liberdade do sujeito individual com suas potencialidades intelectuais infinitas:

Emancipa-se dos modelos religioso-autoritários do passado, visa à formação de um homem como cidadão e capaz de ser *faber fortunae suae*, que não atribui a outros (a castas sacerdotais, a ordens sociais) o papel de guia de sua formação, mas o reivindica para si próprio, sublinhando a liberdade desse processo e pondo nela o seu valor final e supremo. Nem livros (a *Bíblia*), nem figuras (o Pai, o Padre, o Rei), nem saberes (a teologia, a metafísica) são mais diretores dogmáticos dos processos de formação: Estes pertencem ao indivíduo, a um indivíduo ativo na sociedade, mas dinamicamente ativo e tendente alcançar para si próprio sempre maior autonomia. (CAMBI, 1999, p. 326-327).

Assim, o que se propunha agora era uma espécie de libertação do dogmatismo religioso, com suas regras e esquemas próprios, que marcavam até o momento, todo o

processo educativo e também, por extensão, a própria educação brasileira. Ganha espaço uma imagem nova da pedagogia moderna, para modelar os indivíduos de acordo com a razão iluminada, fora de qualquer controle teológico e autoritário. “[...] laica, racional, científica, orientada para valores sociais e civis, crítica em relação a tradições, instituições, crenças e *práxis* educativas, empenhada em reformar a sociedade também na vertente educativa, sobretudo a partir da vertente educativa.” (CAMBI, 1999, p. 329).

Esta pedagogia crítico-racionalista se propõe a rever, de uma maneira radical, os fundamentos organizados dos princípios tradicionais vigentes até então. De modo que abrange, com esta sua revisão, todos os aspectos educacionais da época (social, familiar, religioso, intelectual, etc), com a finalidade de formar um novo sujeito, mais crítico, independente, ativo, mediante as bases do próprio *Iluminismo*.

Quando se trata do ensino laico ou religioso, para apreender as motivações mais amplas que entram em cena é preciso interrogar a gênese moderna da sociedade civil burguesa e de seu Estado. A apropriação privada do meio natural supõe a tese prévia de que o mundo é domínio humano. Antes, pois, de afirmar o direito - legítimo para o burguês - sobre a compra e venda de força de trabalho, o homem civil garante a propriedade finita do tempo. (ROMANO, 1985, p. 17).

Estas inovadoras propostas pedagógicas chegam ao Brasil justamente no bojo republicano, suscitando inúmeras discussões e debates, desalojando os costumes e chamando a atenção para as transformações apresentadas como meta de implementação e prática. Mesmo assim, mediante a força do costume e a intensa pressão eclesial, o Ensino Religioso foi sendo “tolerado”, mantido, mas com restrições e ressalvas, em alguns Estados, onde uma espécie de flexibilização começara a ocorrer. O Ensino Religioso foi pensado na escola como simbologia e não mais como presença efetiva para mudança social.

Em 15 de julho de 1905, o Papa Pio X publica um novo Catecismo católico, com propostas de renovação para as paróquias e a catequese. Este documento influencia o Ensino Religioso brasileiro, primeiramente nas escolas particulares e mais adiante, após sua reintrodução, igualmente, nas públicas oficiais, como uma importante diretriz doutrinal.

Ora, em um País colonizado por países defensores da Contra-Reforma, em que a Igreja é mais do que uma instituição hierárquica-religiosa, é um aparelho do Estado, a pergunta/resposta de ROMANO é, a *fortiori* mais procedente:

“Quem domina o eterno? A Igreja, baseada nesta posse, defende com todas as forças o poder indireto sobre o temporal, e o poder direto sobre as consciências. Dentro deste quadro também se estabelece a luta pelo direito de ensinar e pôr a docência sob controle”. (ROMANO, 1985, p. 22 *Apud* CURY, 1993, p. 33).

Durante toda a Primeira República¹⁰, a Igreja se organizou de modo a recuperar o espaço perdido no âmbito da Educação. A crise socioeconômica e política pela qual passava o país, contribuiu e muito para que a Igreja voltasse a ocupar alguns lugares estratégicos na esfera pública. As Escolas confessionais católicas e privadas ganham espaço e destaque. Esse não é um mero detalhe, mas é um elemento central, uma vez que neste campo social, tornam-se dominantes e assim permanecerão por longo período de tempo.

No subcampo do Ensino Secundário brasileiro, de modo geral, a rede de colégios católicos era dominante e cresceu paulatinamente a partir do golpe de 1930 e da Ditadura do Estado Novo, como parte integrante da aliança entre o Estado brasileiro e a Igreja Católica. O Presidente Arthur Bernardes, por exemplo, solicita apoio à Igreja numa tentativa de progresso nacional e no combate às supostas ondas revolucionárias do momento.

Destacavam-se no começo da República, pensadores católicos de tendência tradicionalista como: Carlos de Laet, Eduardo Prado, Afonso Celso, Felício dos Santos, Joaquim Nabuco (Moog, 1981:6). Estes pensadores criticavam duramente o laicismo da República. A concepção de um ensino laico nas escolas públicas, era visto como algo negativo. A neutralidade religiosa nas escolas públicas, advogada pelos laicistas, era concebida como irrealizável. (RANQUETAT, 2007, p. 166).

Um desses intelectuais católicos conservadores da época, Carlos de Laet, pronunciou o seguinte discurso, em 08 de dezembro de 1905, no Colégio Diocesano São José, do Rio de Janeiro:

A dissociação da crença religiosa e da instrução é uma utopia que não resiste a menor análise. O sentimento e as idéias do professor no tocante as causas finais e a constituição do universo inevitavelmente se refletem no ensino que ele tem de ministrar à juventude.

¹⁰ Chamada também de República Oligárquica ou República Velha, período de 1889 a 1930, na qual as oligarquias estaduais, mediante acordo com o governo federal, realizavam a chamada política do “café-com-leite”.

O ideal de uma escola em que jamais se fale, sequer, um assunto de religião, é uma vã criação da falsa democracia, que pretende guerrear a Deus, proibindo que nele se fale.

[...] Pais católicos é dever de consciência vosso, e dever inelutável, a educação, não simplesmente a instrução de vossos filhos.

Não os entregueis, querendo que como vós sejam cristãos, a essas escolas onde não é lícito falar em Deus.

Mas não somente aos pais cristãos se endereçam agora as minhas palavras, senão também aos que o não sejam, e bem assim aos governos que não são nem deixam de ser cristãos.¹¹

Os bispos brasileiros e os intelectuais católicos conservadores consideravam absurda a ideia de uma escola laica e neutra, de tal modo que eles atrelavam a ideia de laicidade à ideia de ateísmo e irreligião. Consideravam injusto que o catolicismo, enquanto religião professada pela maioria da população brasileira, não pudesse estar presente na escola pública, por meio do Ensino Religioso. De modo que condenavam o projeto de laicização, considerando-o um mecanismo de “descristianização” do povo católico brasileiro.

Neste ínterim e por estes motivos e necessidades é que ocorre a inspiração para o surgimento de um dos movimentos de renovação dos mais importantes na história da Educação. Seu objetivo, basicamente seria o de reivindicar o direcionamento da atenção da Escola, chamada tradicional, que deixasse de estar tão voltada para o professor e se voltasse mais para o aluno, com grande clamor pelo novo, pela inovação e pelo progresso.

Basicamente, tratou-se de um movimento de renovação da Educação que surge na Europa, remonta ao final do século XIX e que se espalha por diversos países do mundo, cada um deles se apropriando de seus princípios de uma determinada maneira, não sendo diferente no caso brasileiro. A escola brasileira que era privilégio somente de uma elite, não tendo acesso a ela, portanto, boa parte da população, agora seria dado o acesso para as camadas médias e populares, com o objetivo de se erradicar o analfabetismo.

Em linhas gerais, o movimento se consubstancia na proposta de uma escola única, pública, ativa e laica, com a defesa de uma forte intervenção do Estado na área educacional. Aqui é importante ressaltar que uma parte dos educadores brasileiros seguirá na defesa desta linha de raciocínio e que na História da Educação são chamados de “Laicato Religioso”.

¹¹ “Discurso sobre a Educação Religiosa”, de Carlos de Laet. Disponível em: <http://revista.permanencia.org.br>. Acesso em: 28.05.2020.

Engenheiros, médicos, publicistas, enfim, um conjunto de homens de saberes que, ao se debruçarem sobre o problema educacional, e em contato com estes princípios do Escolanovismo, chegam a propor uma reforma da instrução sob o prisma religioso, de modo que a proposta de uma ‘escola laica’, para eles não se configurará como para outros educadores, também defensores dos princípios propostos pelo Movimento, mas identificados com o pensamento liberal.

É parte de um conjunto de transformações que se operavam na economia, na sociedade, na política e na cultura, de um lado e, de outro, uma resposta da pedagogia quanto ao fornecimento de novas respostas para a formação do homem de então. Ou seja, ela parte de uma leitura ampla de um momento vivido, apresentando-se como uma inovação pedagógica. “A educação para a população seria a solução para os problemas econômicos, sociais, políticos, entre outros” (NAGLE, 1985, p. 263).

Alguns nomes de teóricos escolanovistas que pensaram as transformações educacionais na passagem do século XIX para o século XX, a quem se deve a sua inspiração são: Adolphe Ferrière, Jean-Ovide Decroly, John Dewey, Édouard Claparède, Célestin Freinet e Maria Montessori. Eles estavam atentos às principais transformações mais necessárias, que dão base para a emergência da Escola Nova, como uma singular mudança pedagógica “do ouvir para o ver” (século XIX), e depois “para o ver e fazer” (próprias das décadas iniciais do século XX), como uma necessária superação da ênfase na oralidade e que se passasse à experimentação, além da contabilidade de ritmos e produção de gestos eficientes, para que acompanhasse todo o processo de complexificação e a importância da “escrita correta”: medida higiênica (profilática).

Seu impulsionamento se deve à Primeira Guerra Mundial, mediante a crença própria do período subjacente ao século XIX, com relação à figura da instituição Escola com grande potencial na formação de cidadãos e na garantia de bem-estar social. A Guerra, nesse sentido, tem o papel de fazer eclodir o combate às “tradições” que já não favoreciam adequada e suficiente formação educacional.

Este movimento que teve seu início em grande parte da Europa e Estados Unidos, também repercutiu no Brasil. Os primeiros indícios de que o novo estilo educacional de ensino denominado Escola Nova, estava de fato no Brasil, ocorreu na década de 1920, com reformas realizadas no ensino público, mas veio a se fortalecer apenas em 1932, com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”

O movimento das Escolas Novas se inibiu no Estado Novo e não deslanchou neste período, retornou na década de 1950, com a participação dos teóricos brasileiros.

Finalmente, com a instauração do Regime Militar, houve uma inclinação à tendência tecnicista, deixando de lado a Escola Nova.

Assim como no início da Escola Nova em outros países, tivemos pessoas que contribuíram teoricamente para a elaboração e difusão do movimento escolanovista, no Brasil também contamos com a colaboração desses pioneiros, que são eles: Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho que juntos tomaram a ideia em curso na Europa e nos Estados Unidos e tentaram aplicar no Brasil, reformulando assim o método de ensino brasileiro, embora isso nunca tenha chegado a acontecer no Brasil.

Deste modo, alguns educadores brasileiros, preocupados com a necessária renovação da educação em nosso país, trazem de outros lugares as ideias que darão origem à implantação do movimento no Brasil. Uma pluralidade de propostas passam a ser colocadas sobre a mesa e a serem analisadas e avaliadas pelos agentes envolvidos nos processos educacionais.

Em tese, as ideias centrais que caracterizavam a inspiração da Escola Nova poderiam ser assim resumidas: Adoção de procedimentos científicos de organização dos espaços, materiais e conteúdo de ensino, como um avanço de racionalização, próprio da passagem do século XIX para o XX. Ênfase concedida ao desenvolvimento da infância, com o destaque para a centralidade das crianças no processo de aprendizagem.

Intenção de aplicação de normas higiênicas, uma vez que o Escolanovismo chega e se desenvolve no Brasil no mesmo período do movimento higienista. Ênfase na cientificidade da escolarização dos saberes e dos fazeres, mediante o avanço da própria Psicologia científica, com preocupação pela aprendizagem dos alunos. Primado da intuitividade e da empiria na construção do conhecimento escolar, desenvolvendo a sensorialidade.

Já as intencionalidades da Escola Nova poderiam assim ser definidas: Desqualificar aspectos da forma e da cultura escolares em voga nas escolas (o que se considerava “tradicional”). Construção do “novo” pelo distanciamento em relação ao “velho”. Tentativa de sintonia da escola nova com os apelos da sociedade moderna: trabalho produtivo e eficiente. Esforço para superar os esquemas deterministas que “interpretaram” o Brasil desde o final do século XIX, pelo clima ou pela raça, por exemplo.

Assim que assume o Governo Provisório, Getúlio Vargas cria os Ministérios e para estar à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública, criado pelo decreto 19.402, escolhe Francisco Campos, cuja primeira ação prática junto ao Ministério, foi justamente

a realização de uma Reforma educacional, que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos, responsável por importantes e significativas transformações no Ensino Secundário da época.

Anteriormente, Francisco Campos havia trabalhado como secretário do interior de Antônio Carlos Andrada, que como presidente de Minas Gerais, em 1928, contrariando a Constituição Federal vigente, autorizou o Ensino Religioso nas escolas públicas de seu Estado, com frequência facultativa e sem apontar nenhuma religião específica. (CUNHA, 1999, p. 346).

1.2 A Educação na era Getulina e a Reforma Francisco Campos (1931)

A reforma educacional realizada pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, não passou de um conjunto de Decretos¹² com a finalidade de se regulamentar a educação brasileira. Ela tem sua importância considerada pois tocou profundamente as estruturas, em todos os seus níveis de organização e em todo o território nacional. Neste mesmo período, foi criado, pelo decreto 19.850, o Conselho Nacional de Educação.

Saviani nos ajuda a compreender um pouco como se deu o contexto no qual a Educação brasileira passa a ser considerada, de fato, como uma questão nacional, como um problema a ser encarado e resolvido, para o bem comum, inclusive com efetivo reconhecimento institucional. Cito esta sua argumentação, também com o intuito de já apresentar os demais temas que apresentei e que marcaram, decididamente, a história da Educação brasileira e, de modo específico, conseqüentemente, a história do Ensino Religioso no Brasil.

Efetivamente foi somente após a Revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular. Assim é que, ainda em 1930 logo após a vitória da Revolução, é criado o Ministério da Educação e Saúde. A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional.

Na sequência tivemos uma série de medidas relativas à educação, de alcance nacional: em 1931, as reformas do Ministro Francisco Campos; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação; a Constituição de 1934 que colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação; as leis orgânicas do ensino, um conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo. Mas foi somente em 1946 que viemos a ter uma lei nacional referente ao ensino primário (SAVIANI, 2001, p. 6).

¹² Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário; Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário; Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como a matéria facultativa nas escolas públicas do país; Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador; Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário.

Quanto aos aspectos de organização e reestruturação, a Reforma Francisco Campos teve o mérito junto ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no nível superior. Mesmo aparecendo como inovadora e atingindo a todos os níveis da instrução pública, a referida reforma não foi capaz de superar o status ainda elitista e seletivo da educação brasileira. Paralelo a isso, passou-se a se pensar na possibilidade do oferecimento da disciplina de Ensino Religioso como facultativa, o que depois foi efetivado com a publicação do Decreto de 30 de abril de 1931 e reafirmado na Constituição de 1934, ocasionando a divisão dos grupos dos pioneiros e dos católicos, atuando nas discussões políticas e educacionais brasileiras.

Os católicos defendiam a escola como uma instituição responsável para transmitir valores, verdades, doutrinas enquanto os pioneiros defendiam que a escola acompanhasse as mudanças, se adaptasse às novas exigências, permitindo que os alunos chegassem à verdade por meio do trabalho e da solidariedade vivenciada. Enquanto os pioneiros defendiam que cabia ao poder público assumir e assegurar o direito à educação para todos, os católicos não aceitavam que a Igreja e a família se submetessem ao Estado. Divergiam também da co-educação como um direito que permitiria a igualdade de oportunidades entre os sexos porque considerava prejudicial à identidade sexual. O ponto da discórdia dizia respeito ao ensino religioso. Os pioneiros lutaram contra esta ideia, enquanto os católicos criticavam a escola leiga, alegando que a pedagogia cristã tinha sido formadora da nacionalidade (MIGNOT, 2002, p. 225-226).

A pressão dos católicos era muito grande e de muitas maneiras. Um editorial da Revista *A Ordem*, sob responsabilidade do Centro Dom Vital, em 1931, trazia uma forte crítica aos 40 anos de regime laicista, com ausência do Ensino Religioso, sendo apontado como período de grande prejuízo moral e religioso para os brasileiros. “[...] o ensino da moral consistia em alguns vagos discursos cívicos nas datas nacionais e o de religião, era completamente inexistente!” (A Ordem, n. 15, 1931, p.257).

O Editorial aponta ainda que os estabelecimentos confessionais privados de educação, mantenedores de uma formação moral e religiosa, sob orientação eclesial, é que garantem o mínimo de qualidade, relacionando, por outro lado, o fracasso da educação no país com a ausência de um Ensino Religioso e moral nas escolas públicas.

Logo, a educação laica é apontada como um grande fruto mal do movimento republicano, atuando e atingindo diretamente o ambiente da educação escolar,

desencadeando um combate católico à Escola Nova, ressaltando o grande valor da instrução que tomava como base os princípios religiosos cristão-católicos. Conseqüentemente, era preciso assumir a luta para que o Estado reassumisse as autênticas raízes da nacionalidade (ATHAYDE, 1930).

É importante que se ressalte qual era o público destinatário deste tipo de publicação, isto é, seu claro objetivo era a formação de uma elite católica com plenas condições de colocar em marcha “as grandes massas eleitorais em torno dos ideais católicos” (Dever cultural dos católicos, 1932, p. 246). Se fazia necessário nesse momento, divulgar por diferentes meios, todo o conjunto de conhecimentos e dogmas próprios do cristianismo, mediante formação do professorado e pelo uso da imprensa (CARVALHO, 1994).

O Ensino Religioso é reintroduzido nas escolas públicas oficiais, graças ao Ministro Francisco Campos, que costumava apoiar as causas da Igreja, mediante seu decreto federal de um Governo Provisório. Na condição de disciplina facultativa, ganha também a qualidade de dispositivo de ordem constitucional em âmbito nacional, nas Constituições Federais que depois viriam a ser aprovadas.

Abaixo, para denotar as especificidades do ensino nesse período, apresento a transcrição literal de seu Decreto publicado em 30 de abril de 1931, que traz a referida chancela:

O Chefe do Governo Provisório da república dos Estados Unidos do Brasil decreta:

Art. 1º - Fica facultativo, 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 proponha a recebê-lo.

Art. 4º - A organização dos programas de ensino religioso e a escolha dos livros de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas.

Art. 5º - A inspeção e vigilância do ensino religioso pertencem ao Estado, no que respeita à disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores.

Art. 6º - Os professores de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado.

Art. 7º - Os horários deverão ser organizados de modo que permitam aos alunos o cumprimento exato dos seus deveres religiosos.

Art. 8º - A instrução religiosa deverá ser ministrada de maneira a não prejudicar o horário das aulas das demais matérias do curso.

Art. 9º - Não é permitido aos professores de outras disciplinas impugnar os ensinamentos religiosos ou, de qualquer outro modo, ofender os direitos de consciência dos alunos que lhes são confiados.

Art. 10º - Qualquer dúvida que possa surgir a respeito da interpretação deste decreto deverá ser resolvida de comum acordo entre as autoridades civis e religiosas, a fim de dar à consciência das famílias todas as garantias de autenticidade e segurança do ensino religioso ministrado nas escolas oficiais.

Art. 11º - O Governo poderá, por simples aviso do Ministério da Educação e Saúde Pública, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução quando assim o exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar.

RIO DE JANEIRO, 30 de abril de 1931, 110º da Independência e 43º da República.

Getúlio Vargas

Francisco Campos

EX. BRASIL, Coleção de Leis, RJ, 1931, Vol. 1 p. 703.

O mesmo Editorial da Revista *A Ordem*, de 1931, cita que o decreto, marcado por determinadas ambiguidades e precariedades, tem ainda, segundo o autor, o defeito de ter permitido que o “veneno laicista” tenha afetado toda uma geração de estudantes e culpabiliza os positivistas e os adeptos de um “liberalismo individualista” como responsáveis pela destruição de “toda estrutura espiritual” da educação pública brasileira. (1931, p. 260).

Sustenta ainda que o retorno do Ensino Religioso às Escolas não interfere no direito à liberdade, mas ao contrário disso, garante a liberdade de consciência, uma vez que agora ele será facultativo. “A reintrodução do ensino religioso nas escolas não vem tolher a liberdade alguma [...] mas [...] defender a liberdade de consciência das crianças religiosas e das famílias que desejam dar a seus filhos uma educação religiosa”. (1931, p. 260).

O Editorial também critica os protestantes brasileiros, comparando-os com os de outras nações, que tradicionalmente são favoráveis à instrução religiosa no interior das escolas, lembrando que “em todos os países protestantes o ensino religioso faz parte da educação pública” (1931, p. 260), mas no Brasil, diferentemente, eles preferiram se juntar aos grupos progressistas, liberais, agnósticos, ateus e laicistas, causando grande descontentamento nos católicos. (1931, p. 261). Ou seja, quando não se faz parte do campo, os esforços são para a constituição de um outro em que se assumirá a hegemonia.

O Editorial ressalta o valor do trabalho empreendido pela Igreja Católica, em seus colégios próprios, nesse período em que o Ensino Religioso esteve ausente da escola pública, com destaque para a formação moral e religiosa do sexo feminino.

E se o mal ficou limitado, se muito tem sido possível salvar, podemos afirmar-o que não foi graças ao Estado e sim graças a Igreja. Foi o trabalho incessante, - se bem que deficiente, pelas dificuldades de toda sorte - dos católicos, em seus colégios primários, em seus ginsílios de ensino secundário, em suas escolas normais, que ainda preservou o senso moral e religioso das populações e das elites sobretudo femininas. Os grandes colégios que formaram toda alma feminina brasileira, foram em sua quase totalidade colégios religiosos. E daí o espetáculo admirável que vimos, durante esse período de pedagogia oficial sem Deus e sem deveres morais, das mulheres conservando, alimentando e transmitindo o tesouro de toda a fé tradicional da nação. Neste momento, em que uma nova aurora se abre para a nossa educação pública, é necessário que se preste essa homenagem comovida à alma feminina da nação que veio limitar e atenuar, por quarenta anos, o desastre da apostasia masculina. (A Ordem, n. 15, 1931, p.258-259).

Em um outro artigo, intitulado “Mobilizemo-nos”, de 1932, o grupo católico saiu em defesa do referido Decreto, de número 19.941, que garantiu o retorno do Ensino Religioso às escolas públicas, mesmo que de maneira facultativa, sob a influência dos protestantes, dos liberais e da maçonaria. Evidentemente, o artigo traz duras críticas à implantação da “pedagogia republicana” com o ensino laico. As acusações ainda citam o atentado sofrido pelas famílias brasileiras com uma escola pública sem Deus e sem moral, devido ao controle do Estado (omnipotência) responsável pela laicidade (pragmatismo).

Os republicanos de 1891 são ainda acusados de atentar contra a tradição, ao implantarem uma imitação das revoluções ocorridas na França, cujo ensino laico é apontado como um verdadeiro retrocesso, associados às ideias do ferrenhamente combatido socialismo.

Cury (1988) resume em quatro pontos, as motivações para a publicação do Decreto de Francisco Campos, destacando a dimensão ético-religiosa da vida e o direito natural dos pais em relação à educação de seus filhos. Estas justificativas, segundo o autor, correspondem à liberdade religiosa dos sujeitos:

Primeiro: o fim da escola é educar, isto é, formar o homem.

Segundo: não é possível formar o homem sem um ideal de sua natureza e de seus destinos, isto é, sem uma concepção ético-religiosa da vida.

Terceiro: uma concepção ético-religiosa da vida não pode ser ditada pelo Estado, especialmente se este for leigo, pois violaria o direito natural dos pais quanto à educação dos filhos.

Quarto: o ensino religioso, determinado pela vontade das famílias, impõe-se portanto, como dupla necessidade de uma exigência pedagógica, e de um respeito jurídico às liberdades espirituais dos cidadãos. (CURY, 1988, p. 107).

Embora a reforma tenha sido considerada inovadora no que diz respeito à organicidade da instrução, havia também seus aspectos negativos, revelando a concepção de ideologia autoritária presente na política de educação no período. A reforma expunha a sociedade do momento, enquanto esta também oscilava entre a necessidade de inovar e organizar a vida social, em novas bases, e a velha ordem, com a qual se encontrava seriamente comprometida.

Ainda nesse contexto, as classes médias em ascensão reivindicavam o ensino médio, e as camadas populares, o ensino primário. Deste modo, era chegado o momento de o movimento renovador favorecer ao Estado assumir o controle da educação e esta deveria ser gratuita e obrigatória, devido às necessidades próprias do período em questão, sobretudo ao que se refere à ordem econômica. Entretanto, a ala católica entendeu que a campanha em favor da escola pública, universal e gratuita redundaria no monopólio estatal da Educação. A referida ala não conseguiu compreender que o Estado além de não ter esta intenção, também não possuía condições materiais de implantar tal monopólio. A campanha em torno de uma escola pública, na verdade visava, antes de tudo, o do direito de todos à educação, como concretização de um dos princípios máximos do próprio movimento.

Ou seja, a ala católica não havia entendido a reivindicação central do movimento, que era justamente, pela universalização do ensino e não seu simples monopólio estatal, como acabaram compreendendo que seria. O apelo passava pela

questão do “caráter nacional”, além de uma “ontologia transcendente da natureza humana” e da “hierarquia das instituições”, com destaque para o papel central da família. Assim, se vê nitidamente que o embate ideológico entre católicos e liberais-pioneiros, com repercussões no currículo, não se tratava apenas de uma questão religiosa, mas envolvia também, explicitamente, aspectos econômicos, sociais, morais e, sobretudo, políticos, embora, como já ressaltado, houvesse a presença e os interesses de ambos os grupos nos dois lados da disputa.

De modo que a possibilidade de uma escola pública e gratuita poderia representar, conseqüentemente, dois riscos para os interesses católicos: primeiro, o esvaziamento da escola privada (confessional) e segundo, se esta escola passa a ser estendida a todas as camadas sociais, significaria, portanto, ameaça às vantagens e aos privilégios até o momento estabelecidos e garantidos às elites.

Assim, vemos que a licitude da laicidade é que estava em jogo. Os riscos que ela aparentava apresentar para a hegemônica atuação da Igreja Católica até o momento de sua proposta e implementação. O Ensino Religioso acaba expondo muitos conflitos internos deste processo, uma vez que o Estado laico, mediante as ideias do Iluminismo, agora parece querer ocupar o espaço que antes, folgadoamente era ocupado pelas instâncias religiosas.

Assumir o *status* de “sociedade perfeita”, mas não de “sociedade absoluta e única”, como opção pela racionalidade, ao indivíduo, para viver e desenvolver suas potencialidades, livre e conscientemente, podendo ser considerado como um igual aos outros, respeitando suas diferenças.

O ensino público será leigo, isto é, ele não professará nenhum credo e nem o subvencionará. A laicidade será o sinal marcante com que o Estado Republicano desejou ver inscrita na escola a idéia de igualdade. E o caminho dessa igualdade seria, antes de tudo, a derrubada de uma discriminação, não porque provenha da religião, mas porque faz de uma religião um valor tão forte que ela deva ser erigida em ideologia oficial. (CURY, 1991, p. 384).

Embora represente, por um lado, a derrubada de uma ideologia, o advento da laicidade, garante também a liberdade para o exercício de qualquer crença dentro da sociedade civil, pouco importando se majoritários ou minoritários, mas amparados pela lei. Assim, se nota que a laicidade não restringe, mas avaliza a liberdade de culto. Entretanto, a visão da Igreja era diferente, conferindo ao conceito de laicidade, uma outra

significação, tornando esta questão objeto de intensa disputa, cujo ensino religioso nas escolas públicas, estava intrinsecamente envolvido.

Na concepção católica, educar dizia respeito ao desenvolvimento de uma meta para Deus, de modo que o pecado da “pedagogia moderna” seria o fato de partir da própria natureza humana. Educar, na visão católica, seria um processo que envolve “a criação, direção e instrução, pelas quais uma geração de homens maduros, influi no desenvolvimento daquela que se vai formando” (VAN ACKER, 1930, p. 17). Ou seja, não é possível educar sem moralizar, educar envolve, necessariamente, a formação do caráter.

Segundo a análise sociológica de Bourdieu (2005), o objetivo da Igreja, ao questionar frontalmente o conceito de laicidade, servia para tentar legitimar sua posição dominante na esfera educacional, para continuar regendo o *habitus* sem qualquer influência dos outros grupos discordantes. O conceito de *habitus*, segundo o autor, enquanto sistema de disposições socialmente elaboradas, “enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (p. 191).

Assim, lançam mão de determinadas estratégias discursivas como mecanismos precisos para a produção de práticas individuais e coletivas em conformidade com os interesses subjacentes ao grupo ao qual pertenciam e procuravam justificar e salvaguardar, isto é, “criar e perpetuar sua unidade, sua existência enquanto grupo, o que é quase sempre, em todas as sociedades, a condição da perpetuação da sua posição no espaço social” (BOURDIEU, 1990, p. 94).

Ou seja, ao tomarem conhecimento da divulgação de outras concepções educativas adotadas pelo grupo “rival”, rapidamente os intelectuais católicos mais conservadores e tradicionalistas providenciaram uma forma de participarem do mesmo jogo, divulgando também uma série de meios para efetivar sua justificada presença na disputa pela hegemonia do campo educacional, embora já nesse mesmo período houvesse bem sucedidas iniciativas de apropriação das ideias oriundas da Escola Nova por Colégios Católicos, como a Escola de Aperfeiçoamento dos Professores, em Belo Horizonte/MG, organizada por Francisco Campos.

O grupo representado pelos assim chamados “intelectuais-pioneiros” era composto por alguns expoentes que se notabilizaram pelo que cada um deles contribuiu para a importação da Escola Nova para o nosso país. Anísio Teixeira foi aluno de John Dewey. Foi defensor de uma escola única, equalizadora, democrática, aberta a todos e

sem distinção. Segundo ele, a escola deve ser controlada pelo Estado, porém descentralizada regionalmente. Este teórico tem suas raízes na oligarquia rural, acreditava nos valores da pequena burguesia, defendeu a modernização da ciência, a racionalidade e a laicidade, que para ele são caminhos necessários para a transição da sociedade agrária à sociedade industrial. Acreditava que a formação do sujeito passava necessariamente pela escola, apoiava uma escola democrática que quebrasse as desigualdades sociais, que eram frutos da produção capitalista. Ainda projetou a UNB (Universidade de Brasília). Para ele, o serviço da Universidade era criar ciência e tecnologia nacional.

Fernando de Azevedo estudou na Companhia de Jesus (Jesuítas) por cinco anos, dois anos de noviciado e três de vida religiosa, que acabou renunciando mais tarde. Procurou fazer uma relação entre a teoria de Dewey com a sociologia de Durkheim. Neste aspecto, defendia o aprendizado como um processo que partia do interesse do próprio aluno em aprender. Esta nova prática pedagógica faria com que se neutralizassem os problemas que eventualmente desestabilizariam a organização social. Deu ênfase ao estudo da sociologia e da educação física nos currículos escolares, de posição conservadora, desvinculava a escola e a sociedade das questões políticas. Ele foi um dos organizadores mais engajados na fundação da USP (Universidade de São Paulo), sempre na defesa de uma educação gratuita em todos os seus níveis.

Lourenço Filho, afetado pela psicologia funcionalista de Claparède, se tornou a vertente mais psicologista da Escola Nova. Os problemas sociais são reduzidos em questões técnicas, pedagógicas e psicológicas, em sua visão própria. Também recebeu influência de Émile Durkheim no que diz respeito à abordagem sobre o modo pelo qual os indivíduos são integrados aos grupos sociais. Em sua concepção, quando o indivíduo é integrado, ele se torna desenvolvido. Veremos a seguir o que estes intelectuais (unidos a tantos outros) propõem para a educação brasileira, com o seu Manifesto da Educação Nova, de 1932, apontando para a necessidade da elaboração de um sistema nacional de para o Brasil.

1.3 O Manifesto dos Pioneiros de 1932: escola laica, única e obrigatória)

Como já aludido anteriormente, foi criada, em 1932, a Liga do Eleitorado Católico (LEC), que tinha por objetivo exercer grande influência em favor do Ensino Religioso nas escolas públicas, além de reaproximar Igreja e Estado, mediante um relacionamento de apoio e reciprocidade. Uma de suas reivindicações, inclusive, era em favor do voto feminino. Na década de 1930, a Liga Eleitoral Católica tinha por objetivo “cristianizar a constituição” (SALEM, 1982).

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, por sua vez, ocorre no mesmo ano da criação da Liga do Eleitorado Católico e sinaliza de forma contundente quanto à disputa política e ideológica existente acerca do Ensino Religioso, entre católicos e liberais, mesmo com a presença e atuação de membros de um grupo em meio ao outro, com muitos aspectos convergentes, inclusive. O Manifesto, basicamente, expressa o desejo dos defensores da República de se superar o modelo educacional marcado pela catequização religiosa católica, em linha com os principais avanços pedagógicos do momento.

Não nos esqueçamos de que o Movimento que apresentou o Manifesto foi composto por educadores e intelectuais que se posicionavam favoravelmente a uma escola pública, laica e, portanto, contrários à permanência e os métodos de um Ensino Religioso tradicional, conservador. Além disso, eles defendiam também que esta escola deveria ser gratuita e obrigatória aos alunos até os 18 anos, sem qualquer interferência, concessão ou privilégio de religião alguma.

O “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*” propõe como reivindicação básica uma ação firme e objetiva do Estado na educação, no sentido de assegurar escola para todos, sem privilégio de classe e de situação econômica e sem recusar a contribuição da iniciativa particular. Para isto, propõe priorizar o ensino público leigo, gratuito e obrigatório, com igualdade de direitos e oportunidades em relação ao ensino para ambos os sexos, designando isto de co-educação. O. Romanelli destaca ainda o aspecto social da educação: “[...] ao opor-se à educação-privilégio, o Manifesto trata a educação como um problema social, o que é um avanço para a época, principalmente se nos lembrarmos de que a sociologia aplicada a educação era uma ciência nova”. (ROMANELLI, 1996, p. 149). (RUEDELL, 2005, p. 197-198).

O Manifesto pode ser entendido como um divisor de águas da educação nacional, uma vez que ele propõe uma redefinição do campo educacional, mediante a sua

consolidação como área de atuação setorial do Estado e de fração dos intelectuais educadores, ocupando um *status* diferenciado na burocracia estatal.

Inclusive, com a publicação do Manifesto, o grupo dos Pioneiros acaba por assumir a dianteira ideológica da Associação Brasileira de Educação, ocasionando a saída de alguns do grupo dos católicos da referida Associação, para fundarem a Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE).

Este fato acarreta uma oposição entre alguns que compunham os grupos dos Liberais e dos Católicos, posto que uma boa parte dos educadores católicos que estavam na base da Associação Brasileira de Educação, observam o alcance de certo protagonismo daqueles mais ligados às ideias liberais, a partir da publicação do Manifesto, o que não impedirá, evidentemente, que o grupo dos educadores católicos permaneça na tentativa de emplacar suas bandeiras.

Além do campo político, as disputas também se davam no campo religioso, no caso, com relação aos Protestantes, que, tomando como base as ideias da Pedagogia Moderna, adotavam o modelo norte-americano de educação para o país e também se antepunham às práticas tradicionais e catequéticas promovidas pelos católicos, até o momento.

O Manifesto supõe uma oposição entre pares: passado e presente, velho e novo, tradicional e moderno, mediante sua proposta reivindicatória de superação do que se considerava ultrapassado, para que se desse lugar às inovações e avanços da modernidade. O Manifesto ainda pode ser visto como um personagem coletivo, momento de compromisso de diversos intelectuais que, apesar de suas ideias próprias, se unem na defesa de uma escola que fosse nova.

Dirigido ao povo e ao governo, o documento fora assinado por 26 educadores e intelectuais brasileiros de renome, 23 homens e 3 mulheres, e conduzido por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, conhecidos como os três cardeais da Educação Nova, recebendo o nome de “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”. A reivindicação tinha claramente o objetivo de estabelecer em nosso país as bases para uma educação que fosse gratuita, laica, obrigatória, pública e de qualidade.

Já no primeiro parágrafo, vemos a afirmação de que a Economia tem o seu espaço, o seu valor e importância. Mas e a Educação? Não é tão fundamental quanto a Economia? Não pode inclusive, até parar a Economia? Deste modo, o documento, desde o início, já deixa claro a preocupação de seus autores com relação ao espaço que ocupa a Educação em nosso país. A atenção que se deveria ser dada a ela.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (AZEVEDO *et al*, 2006, p. 188).

Em termos gerais, trata-se de um documento que propõe a organização de um sistema nacional de ensino. As ideias dos pioneiros de 1932 para a organização do ensino já estavam presentes nas reformas educacionais da década de 1920. Agora, porém, ele propõe a grande reforma, “a reforma das reformas”, como escrevem os pioneiros, em um período em que o Brasil vivia a efervescência política, social e cultural da Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas e pela Aliança Liberal.

Em 1931 foi realizada a IV Conferência Nacional de Educação, com intensos debates acerca da necessidade de políticas públicas para a educação brasileira, contando, inclusive, com a presença e o discurso do Presidente da República, no qual solicitou aos presentes que apresentassem as bases de uma política de educação nacional, marcando e influenciando as motivações para o Manifesto. A Comissão que representava a Associação Brasileira de Educação era composta por membros de diversas correntes ideológicas.

LEME, 2005, p.171 destaca:

Houve então sérias divergências entre os participantes da Conferência, o que redundou até na retirada do grupo dos educadores católicos, que discordaram das primeiras redações do documento, em aspectos fundamentais, tais como prioridade outorgada ao Estado para a manutenção do ensino, ensino leigo, escola única, coeducação dos sexos, etc. Afinal, o documento foi concluído e aprovado pelo plenário da Conferência e divulgado pela imprensa não especializada, em março de 1932. Trazia como título principal o de *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, era dirigido “Ao Povo e ao Governo” e onde se propunha “A reconstrução educacional no Brasil”.

A chave para o progresso da sociedade seria o pensamento racional, iluminado pela ciência, que permitiria à população sair de um estágio “pré-lógico”, “irracional”, para se alcançar um nível de maturidade e autonomia, com capacidade crítica para planejar a

própria vida e interferir na vida social, de forma positiva, atuando de maneira protagonista.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* assinala para as necessidades concretas quanto à efetividade do Estado Democrático de Direito e sua consequente responsabilidade integral pela Educação do país que se encontra, segundo o próprio texto do Manifesto, de maneira *inorganizada*, ou seja, ainda não se estruturou e por isso mesmo precisa de uma rápida e eficiente intervenção.

Segundo Vilalobos (1959), entre as principais necessidades, foram apontadas:

A defesa da escola primária pública e eficiente, a utilização de métodos científicos de aprendizagem, o respeito que se exige pela autonomia da criança, a abolição da disciplina rígida e sufocante, o ideal de uma escola ativa de preparação para a vida democrática iriam ser as grandes conquistas da educação nacional.

[...]

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo, criada com a intenção de se constituir no núcleo da Universidade, seria o primeiro instituto de cultura livre e de pesquisa científica de alto nível a ser criado no Brasil e viria provocar uma verdadeira revolução no ensino superior, pela aplicação de novos métodos de estudo, pelo desenvolvimento do espírito de pesquisa e de crítica e pela moderna noção de cultura que procurava implantar.

Dela provinham as melhores esperanças na formação de uma elite culta com consciência da realidade nacional e que pudesse a ela servir. Com a criação de faculdades de filosofia, tomavam-se também as primeiras medidas concretas no sentido da preparação eficiente de professores secundários e normais, atendendo-se à necessidade de expansão destes tipos de ensino médio e a seu aprimoramento qualitativo (VILALOBOS, 1959, p.47).

O Manifesto foi o primeiro documento a destacar o que fora idealizado por uma elite intelectual acerca do novo projeto de Educação para o Brasil, com uma proposta muito clara de escola que fosse comum e igual para todos, sendo tratada, a Educação, com a mesma seriedade com que eram tratadas as outras questões de relevância para o país. Ou seja, a ciência evoluiu e a ciência da Educação tinha que evoluir, também.

A parte mais explorada do Manifesto é aquela que vai ao encontro das necessidades nacionais e sugere coordenadas para uma organização do ensino e da educação pública, definindo o papel do Estado em relação à Educação no país. O primeiro ponto estabelecido diz respeito à Educação enquanto função essencialmente pública, ou seja, direito de todos e para isso, deveria ser de responsabilidade do próprio Estado.

Para ser aberta a todos, deveria ser gratuita, para que a população sem condições não precisasse pagar para acessá-la. Deveria ser obrigatória: obrigação tanto dos pais em matricular quanto do Estado em prover os meios para que fosse frequentada. Baseada na coeducação dos sexos e neutra no sentido religioso, ou seja, leiga, sem constranger ninguém a seguir qualquer crença ou religião.

Afastada a idéia de monopólio da educação pelo Estado, num país em que o Estado, pela sua situação financeira, não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas, a “escola única” se entenderá entre nós, não como uma conscrição precoce arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos.¹³

O documento, assinado por intelectuais de diferentes posições ideológicas, divulgado pelos jornais brasileiros em março de 1932 e publicado pela Companhia Editora Nacional em junho do mesmo ano, foi lançado em um momento crucial, com forte repercussão na imprensa e nos círculos intelectuais, com a publicação de vários artigos, marcado pelos debates políticos do país, ajudando a configurar o cenário do campo intelectual organizado para defender suas respectivas posições no debate educacional.

Assim, os polos vão se definindo ainda mais e tem continuidade a disputa entre os que até então gozavam da hegemonia, devido aos mais de 300 anos de responsabilidade pela educação, submetidos aos anseios de evangelização católica e de ensino confessional, defensores, portanto, de sua manutenção conservadora e os partidários dos princípios republicanos, renovadores liberais, defensores de uma educação laica, não mais atrelada a nenhuma confissão religiosa, enquanto expressão dos ideais de modernidade no país.

Este conflito ideológico se acirrava progressivamente. Em 1933 foi instituída a Assembleia Nacional Constituinte. Pensando em uma escola pública mais justa, democrática e igualitária, os “Pioneiros” defendiam a implementação de um sistema de

¹³ A Edição Comemorativa da Revista Brasileira de Estudos pedagógicos, em seu número 65, de 1984, traz a versão original e completa do Manifesto de 1932.

ensino com foco no aluno, para que ele pudesse desenvolver sua autonomia, criticidade, reflexão própria e criatividade.

O parágrafo 8º do art.112 do anteprojeto apresentado para ser discutido em plenário, afirmava o seguinte: “A religião é matéria facultativa de ensino, nas escolas públicas, primárias, secundárias, profissionais ou normais, subordinada a confissão dos alunos”. Desaparece a expressão “fora dos horários normais”.

Conforme Carvalho *apud* Toledo, 2001, p. 201, “os católicos em publicações diversas, arrolavam os princípios escolanovistas a serem rechaçados assim como as publicações, nacionais e estrangeiras, que os difundiam discriminando-os como má pedagogia”. Segundo Cury (1988), corroborando este fato, “percebendo no texto frestas que deixavam entrever as oposições internas, passam ao ataque direto, acusando-o de documento socialista e comunizante” (p. 23).

Os educadores e intelectuais católicos, sob a liderança do Padre Leonel Franca e do leigo Alceu Amoroso Lima, amigo próximo do Ministro Gustavo Capanema, por sua vez, defendiam a permanência obrigatória do Ensino Religioso na educação privada e também na rede pública de ensino. Estes e outros intelectuais católicos, como Jackson de Figueiredo, Fernando de Magalhães e Oliveira Barbosa, criticaram aberta e ferozmente o Manifesto de 1932, sobretudo, por meio da Revista *A Ordem*.

Nas declarações presentes neste periódico católico, os representantes do Manifesto eram definidos como os “preparadores conscientes ou inconscientes da pedagogia comunista” (ATHAYDE, 1932, p. 318), com propostas educativas, de embasamentos laicos, rumariam “fatalmente a descristianização do ensino e ao advento da pedagogia comunista” (INSTITUTO OFICIAL DE PSICOLOGIA, 1932, p. 402):

Fernando de Azevedo é um comunista e um contrariador dos ensinamentos dos educadores mais modernos. Os escolanovistas buscam passar uma imagem de que nunca houve educação, de que nunca se soube educar. E só agora, com a chegada desses novos Cabrais, vai começar o Brasil a gozar dos benefícios incalculáveis da técnica pedagógica desses educadores que afirmam que a religião é uma força estranha às disciplinas da educação [...] Que querem fazer do Brasil esses manejadores de técnicas limitadas, de filosofias oportunistas, de laicismo sectário, contra o ambiente moral da nossa terra, contra a consciência profunda da nossa gente? (*PEDANTISMO PEDAGÓGICO*, 1933, p. 85).

Estes homens formavam um grupo de especialistas religiosos que “constitui o campo religioso, sendo socialmente reconhecidos como os detentores exclusivos da

competência específica necessária à produção ou à reprodução de um *corpus* deliberadamente organizado de conhecimentos secretos” (BOURDIEU, 2005, p. 39).

Como reação política ao Manifesto, é criada a Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE), para defender as posições da Igreja no campo da Educação, com grande mobilização para o enfrentamento nos debates sobre os rumos da educação brasileira e a propagação da fé cristã-católica. Estes enxergavam as críticas apresentadas por Anísio Teixeira à escola tradicional, por exemplo, como expressão da expansão do comunismo no país e o projeto em si mais liberal, como um fator de desagregação da sociedade.

Este grupo investe em diversas iniciativas para defender sua posição no debate, com a organização de Congressos Eucarísticos, além da criação da Liga Eleitoral Católica e no campo escolar, as Associações de professores católicos (DIAS, 1996). Materiais impressos de diversos tipos também foram utilizados para a divulgação de suas ideias, com a edição de livros e revistas com críticas à Escola Nova e seus pioneiros (CARVALHO, 1994).

Van Acker (1934), em seu artigo *Reflexões sobre um debate atual que não existe*, na revista *A Ordem*, recorda que a palavra de ordem era desprezar a Escola Nova, pelo fato de ela preconizar a laicização do ensino e levar assim, a sociedade para “as garras do comunismo”. Deste modo, uma estratégia empregada por este grupo para propagar uma ideia “negativa” acerca da Escola Nova, como perigo do comunismo, foi a divulgação de aspectos negativos de países com adesão ao pensamento moderno.

Logo, todas as crises sociais experimentadas pela França, por exemplo, eram apontadas como oriundas daquela ideia de um “ensino objetivo, materialista e utilitário”, que os escolanovistas brasileiros pretendiam implementar em nosso país. (A CRISE DE ESPÍRITO, 1930, p. 69). Agindo assim, o grupo conservador católico pretendia que o professorado assumisse uma posição de repúdio às ideias pregadas pelo escolanovismo, mantendo sua atenção totalmente voltada para o modelo tradicional existente até aquele momento.

Assim, os campos estavam cada vez mais definidos para a disputa pelos rumos da educação nacional. De um lado, os católicos, com o apoio do Centro Dom Vital, na pessoa de Alceu Amoroso Lima e com publicações na revista *A Ordem* e na *Revista Brasileira de Pedagogia*, sob responsabilidade da Confederação Católica Brasileira de Educação, com a defesa da doutrina cristã de feição mais conservadora, o medo da “invasão comunista” e a rejeição de qualquer ideia que se aproximasse de estatização.

De outro lado, os chamados *escolanovistas*, intelectuais liberais, sob a liderança de Fernando de Azevedo, entre outros, como Anísio Teixeira, por exemplo, inspirados na leitura e interpretação do “pragmatismo” do filósofo norte-americano John Dewey¹⁴, apostando no conhecimento científico como resposta aos desafios referentes à qualidade da educação nacional, com publicações em periódicos financiados por instituições públicas, como *Escola Nova*, *Educação e Revista de Educação*, do governo paulista e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, do governo federal.

É interessante destacar que em alguns artigos, os autores consideravam a possibilidade de implementação dos princípios propostos pela pedagogia nova, observando uma proximidade maior entre professores e alunos, por exemplo (*SEÇÃO UNIVERSITÁRIA*, 1932, p. 386), desde que a filosofia católica fosse o pano de fundo para tal situação.

Não se trata de repudiar a escola ativa em nenhuma de suas modalidades boas. O problema é muito mais complexo e difícil. E nós, católicos, precisamos redobrar nossa atenção para não cairmos nos dois erros iguais e contrários que nos ameaçam: repudiar toda a pedagogia nova por causa dos erros que contém, ou aceitá-la integralmente, sem ver esses mesmos erros (SERRANO, 1932, p. 277).

Do mesmo modo, havia também toda uma estratégia de apropriação das ideias de John Dewey, ora apontado como “profeta da Escola Nova”, ora apontado como “propagandista do regime comunista, uma vez que o sistema de ensino soviético contemplava as condições ideais para o seu funcionamento (*REGISTRO*, 1932, p. 78)¹⁵.

Por outro lado, havia também quem relacionasse as ideias preconizadas por Dewey, de renovar todas as práticas pedagógicas, inserindo novas perspectivas para ações pedagógicas, ou seja, valorização do discente e sua individualidade, como também inserção no meio social, com o próprio catolicismo, associando-as com outras práticas adotadas pela Igreja já há alguns séculos atrás:

Anchieta foi o precursor da Escola Nova, no que ela tem de inteligente e bom, que é a alegria, a liberdade, a vida do ensino, sem a natureza compulsória da escola racionalista. Anchieta ensinava pelos cantos e danças, pelos autos festivos e pelas aulas ao ar livre. E não precisou do filósofo Dewey ou do pedagogo Ferrière para descobrir que lhe

¹⁴ John Dewey foi considerado o autor mais citado nos manuais pedagógicos publicados entre 1930 e 1971.

¹⁵ As finalidades sociais para a Educação adotadas por John Dewey davam margem para que os católicos identificassem suas ideias com a ideologia comunista.

ensinava seu coração de homem e sua vida de santo. (ATHAYDE, 1934, p. 262).

A obra *The Schools of tomorrow* (1915), de John Dewey, ainda foi apontada com grande aproximação da *Ratio Studiorum* dos Jesuítas. Assim como os religiosos, segundo o autor, Dewey teria fundado a “disciplina sobre a força”, invocando “apenas a necessidade social da natureza humana” no lugar da “invocação a Deus”. (TORREND, 1932, p. 27).

Enfim, para comprovar a sua legitimidade, a Igreja era apresentada por seus seguidores como uma instituição respeitosa para com os avanços científicos, enquanto instituição educativa preocupada em zelar por seus princípios tradicionais condizentes com as necessidades da natureza humana. De modo que algumas ideias modernas apresentadas pelo movimento escolanovista não passavam, no seu entendimento, de noções católicas antigas que, de acordo com as condições mais favoráveis, chegavam agora ao domínio da aplicação (MORAES, 1930).

O que não se pode deixar de destacar é um fato, que a historiografia ainda não aponta com clareza, mas que parece evidente e diz respeito ao discurso escolanovista presente também entre outros grupos de intelectuais, como os católicos, igualmente ocupados com as questões relativas às mudanças e necessárias transformações educacionais do país.

Lourenço Filho, por exemplo, era declaradamente católico, com formação desde a família e com convicções pessoais, o que denota um inevitável diálogo e uma conseqüente aproximação entre pioneiros e católicos. A esse respeito, considerou, precisamente, Orlando (2008, p. 166-167), inclusive citando outros importantes nomes:

Além deles, outros intelectuais como Mário Casassanta, Fernando de Magalhães, Oliveira Barbosa e Francisco Campos, lideranças do catolicismo, alguns deles, signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, pregavam a modernização da educação, a necessidade de novos métodos de ensino, o ensino ativo e integral, sem perder de vista o conceito de tradição. A renovação visava ampliar os horizontes educacionais, a fim de formar indivíduos mais aptos para as novas necessidades urbano-industriais que se faziam imperativas. Para esse grupo, a moralidade era a base de sustentação desse novo modelo construtivo.

Estas considerações são muito pertinentes para ampliarmos os nossos horizontes acerca da temática das disputas e dos embates ocorridos nesse turbulento momento

histórico da educação brasileira sem nos fixarmos “cegamente” na ideia absoluta de que não havia diálogo possível ou aproximações, identificações entre os diversos grupos que demonstravam o seu interesse em participar ativamente dos debates, com suas respectivas contribuições e a defesa de suas ideias.

Ao observarmos a prática religiosa de Anísio Teixeira, por exemplo, como cristão católico e envolvido com diversas atividades do Movimento da Ação Católica, de origem francesa, identificamos, claramente, uma possível convergência com as suas ideias para a Educação brasileira alinhadas com os Pioneiros da Educação Nova e a defesa que delas fazia. “O Anísio que tomava contato com a vanguarda conservadora da Igreja européia, preocupada em preservar os valores morais e religiosos, é o mesmo que se empenha na organização da escola pública baiana” (NUNES, 2000, p. 98).

Mesmo o contato com o pragmatismo norte-americano de John Dewey, não foi capaz de fazer romper com a formação religiosa recebida em seu berço familiar. Pelo contrário, o que houve foi uma junção que considerava seu potencial político, com suas raízes religiosas, numa criativa simbiose, na qual os valores se complementavam. Nunes (2000, p. 88) complementa: “em termos de atitude, carregava, numa adequada convergência entre a prática religiosa católica e a prática política familiar, a valorização da experiência”.

Lourenço Filho, também católico de formação e um dos mais importantes signatários do Movimento da Escola Nova no Brasil, reconhecido como o principal divulgador das pedagogias ativas europeias, nos ajuda a compreender a possível conjunção existente entre a teoria e a prática clássica, tradicional, representadas pelo catolicismo e as propostas inovadoras que o movimento apresenta. Adepto da Pedagogia Moderna, ele não deixava de apreciar os livros religiosos e os textos de Alceu Amoroso Lima, adotando uma postura flexível e acolhedora de correntes de pensamento divergentes.

É interessante notar que ele propõe o diálogo para um perfeito equilíbrio entre as diferentes propostas educacionais, ao se referir à crítica feita ao tradicionalismo:

A primeira reação contra a escola tradicional deveria propor-se como reação crítica, por certo que veemente. Contra a imobilidade, o movimento; contra o silêncio, a comunicação livre; contra o didatismo de imposição, formas de trabalho de ampla Liberdade. Mas, logo, formas de mais justo equilíbrio sob maior controle passaram a ser experimentadas. Nenhuma formação humana vem a ser obtida *em um ou em outro desses dois extremos*. Como as obras de criação estética, a

educação vive tanto de liberdade como de constrangimento. Se o excesso de disciplina por didatismo estrito a sufoca, a outra também irremediavelmente sacrifica. Ao inverso, a liberdade como fim retira a qualquer delas maior sentido humano. Só uma elevada compreensão dos fatores dinâmicos, ou a visão conjunta do desenvolvimento individual e social, estabelece o equilíbrio entre tais aspectos, na aparência antagônica (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 152).

Assim, Lourenço Filho ajuda a compreender que os princípios católicos de educação não se antepõem às teorias educacionais modernas, mas antes, se interessa por compreender a complexidade que envolve a relação entre o indivíduo e a sociedade. “Torna-se claro que o supranaturalismo católico não se opõem ao estudo objetivo do processo individual e social da educação, pensamento esse, aliás, solenemente reiterado em manifestações de concílios e cartas encíclicas (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 242-243).

Carvalho (1998) apontou para a síntese possível no que diz respeito à apropriação do método ativo como alvo da atenção de ambos os grupos, uma vez que trata-se de um método altamente eficiente que promove o desenvolvimento da capacidade cognitiva de maneira disciplinar, ética e moral, ajudando assim a formar o cidadão almejado pela nova sociedade do momento.

Deste modo, entende-se que a pedagogia católica não se posicionou de forma inflexível diante das ideias da pedagogia nova. Mesmo os que mais criticaram as novidades do modernismo não deixaram de reconhecer pontos comuns entre as duas correntes pedagógicas. Na verdade, a Igreja Católica compreendia o movimento de renovação da Educação que não seria impedido, diante da força dos movimentos pela renovação, com base científica. No entanto, se concebe a atualização dos métodos, sem considerar suas bases epistemológicas. Tratava-se de desarticular, mais uma vez, teoria e prática.

O próprio Alceu Amoroso Lima, no prefácio do livro *Debates pedagógicos* que reuniu artigos escritos em 1931, apontou a validade dos postulados da Escola Nova, quando dá lugar de centralidade à criança no processo educativo. Reconheceu também que não há “nada mais racional” do que o entendimento da atividade, da iniciativa como elemento central da educação. Acerca dos métodos propostos pelos renovadores, assim considerou:

O caminho da pedagogia católica, a meu ver, deve ser justamente o estudo acurado de todos os métodos novos, introduzidos pela pedagogia

moderna, de todos os fatos revelados pela psicologia experimental ou pelas experiências seculares do tema, - à luz de uma filosofia verdadeiramente católica da vida (LIMA, 1931, p. XIX).

Um outro expoente que representava o grupo católico na polêmica discussão com os renovadores, Leonardo Van Acker, também reconheceu a validade dos princípios preconizados pela escola ativa, considerando, entretanto, que estes mesmos princípios já podiam ser encontrados na perspectiva pedagógica do teólogo, padre, doutor da Igreja e depois proclamado Santo, Tomás de Aquino (VAN ACKER, 1931). Ser ativo desde que a atividade levasse à compreensão de que há uma divindade cristã que norteia a vida humana. Proximidades com o pensamento da Didática de Comenius.

Outro exemplo que corrobora essa ideia da convergência diz respeito à reforma do ensino no Estado de Minas Gerais, realizada por Francisco Campos e Mário Casassanta. Os que estavam à frente do projeto de reforma eram católicos, de modo que as propostas embasadas nos ideais católicos eram aceitas, normalmente. Os dois intelectuais citados eram católicos convictos e na referida reforma não aboliram o Ensino Religioso do Estado, mesmo ele sendo retirado pela Constituição de 1891.

O mesmo se aplica às figuras de Oliveira Barbosa e Fernando Magalhães, cujo exercício de sua liderança católica na Associação Brasileira de Educação era favorável à atualização das práticas pedagógicas, mantendo a formação moral oriunda do catolicismo. Este grupo de intelectuais católicos exercerá uma forte e significativa pressão junto ao governo, garantindo assim uma vitória na Constituição de 1934, com o retorno do Ensino Religioso.

1.4 A Constituição de 1934: aprovação do Ensino Religioso

A aprovação do Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, a primeira de nossas cartas magnas, que estabelecia a exigência da fixação de diretrizes para a educação nacional, a elaboração de um plano nacional de educação e instituiu também o Ensino Religioso nas escolas públicas em caráter facultativo, não era bem o que a Igreja Católica desejava, mas foi o resultado possível do acordo de cavalheiros entre o Ministro da Educação Francisco Campos e o Padre Jesuíta Leonel Franca.

Os pioneiros acusam o decreto de ser inconstitucional e reivindicam uma Assembleia Constituinte para a sua discussão. Toda essa discussão ocorria no bojo das contradições políticas em torno dos diferentes projetos para o novo tipo de sujeito a ser formado, de acordo com as novas necessidades da vida moderna. O que se pretendia era organizar a educação em âmbito nacional e por essa razão, a necessidade então de diretrizes para a sua aplicação em todo o território nacional.

O artigo 150, alínea a, estabelece que compete à União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país”. Além disso, o artigo 152 dispõe acerca do órgão encarregado de formular o referido plano:

Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Para a implantação de um sistema nacional de educação, era previsto um plano nacional, uma coordenação para proceder a fiscalização dos trabalhos e um colegiado a nível também nacional para os encaminhamentos gerais do plano (SAVIANI, 2001, p. 9). As propostas dos pioneiros encontravam receptividade no governo, porém, esse mesmo governo dependia do necessário apoio católico para efetivar seu projeto de “Reconstrução Nacional”. Por não valorizarem o papel da religião, os renovadores eram severamente criticados pelos católicos e acusados de se preocuparem apenas com a vida terrena dos estudantes. De fato, a preocupação dos reformadores era com a urgência de se adequar a educação brasileira à sociedade industrial que aos poucos começava a se constituir no Brasil e não tinham mesmo, nenhum interesse com questões espirituais e metafísicas.

Em maio de 1933 realizaram-se as Eleições para a Assembleia Constituinte, instalada no mesmo ano. Já em 16 de julho de 1934, foi promulgada a terceira Constituição brasileira e a segunda do período republicano, preservando o federalismo, o presidencialismo e a independência dos três poderes, dentro de um contexto marcado pela grande tensão política no país, o ensino de religião ganha novo fôlego, apesar das diversas discussões a este respeito e a laicidade do Estado continuarem movimentando o discurso de muitas lideranças nacionais. Isso acontece após a Reforma Francisco Campos. E durante a elaboração da Constituição o embate ideológico se intensifica ainda mais, conforme apresenta Cury (1988, p. 121):

Quanto ao ensino religioso, que era o item 10 do artigo 171, o primeiro anteprojeto da Constituição reafirmou o ensino religioso nas escolas primárias, secundárias e normais durante o horário normal das aulas [...].

Algumas emendas divergiam da orientação do anteprojeto, pois em vez de “ensino religioso facultativo” falavam em “instrução religiosa facultativa.

[...]

O ensino religioso deveria ser exercido por pessoas competentes de fora e sem ônus para os cofres públicos. A LEC julgou ambos os itens lesivos aos seus interesses e um retrocesso frente ao já estabelecido. E instruiu seus delegados a votar no artigo 171 e contra tais emendas. Igualmente foram rejeitadas emendas que propunham a introdução de educação sexual nas escolas, a permissão de liberdade acadêmica absoluta e instituição de concursos para postos docentes nas escolas particulares. Igualmente rejeitou-se a tese de haver ensino religioso “fora do horário normal de aulas”. Respondeu-se que “fora do horário escolar” a escola é prédio e não escola. A questão então foi fechada em torno do artigo 171 tal como viera primeiramente e assim foi aprovado.

Apesar do grande empenho da Associação Brasileira de Educação (ABE) e a forte resistência dos laicistas, fica selado o retorno da união entre Igreja e Estado, com a aprovação do retorno do Ensino Religioso. O que fica então estabelecido é que a oferta da referida disciplina seria obrigatória para a escola e facultativa para o aluno, com a novidade de sua inclusão, agora, nas Escolas Profissionais e o aspecto também inédito que é seu caráter multiconfessional.

Venceu a pressão realizada pelas organizações vinculadas à Igreja, de modo especial, a Liga Eleitoral Católica, com base no princípio defendido pela encíclica papal *Divini Illius Magistri*, de 1922, que conferia à Igreja o direito anterior ao do Estado no que se refere à questão educacional, em oposição aos liberais, que defendiam o direito estatal para o ensino obrigatório em escolas públicas e laicas.

A Liga Eleitoral ainda reivindicava o nome de Deus na Constituição, a ajuda do Estado à Igreja no interesse da coletividade, o direito de voto aos Religiosos, facilidades jurídicas para as associações religiosas, assistência religiosa às Forças Armadas, o reconhecimento do casamento religioso, a proibição do divórcio, além do Ensino Religioso nas escolas.

O mesmo documento da autoridade católica, proibia a frequência dos alunos de sua religião em escolas que não comungassem de seus princípios:

[...] é proibida aos jovens católicos a frequência de escolas acatólicas, neutras ou mistas, isto é, daquelas que são abertas indiferentemente para católicos e não católicos, sem distinção, e só pode tolerar-se tal frequência unicamente em determinadas circunstâncias de lugar e de tempo, e sob especiais cautelas de que é juiz o Ordinário (PIO XI, 1929, s/p).

A conceituação sociológica de Bourdieu (1974) nos ajuda a compreender que “as leis segundo as quais as estruturas tendem a se reproduzir, quando agentes capacitados com disposições para “engendrar práticas adaptadas às estruturas, e portanto, em condições de reproduzir as estruturas dominantes” (p. 296). Faz muito sentido essa conceituação para observarmos o período em questão, no qual ocorria um significativo crescimento do movimento operário e popular, em um contexto político mundial com o avanço do nazifascismo, desde a década de 1920, com Mussolini na Itália, Salazar em Portugal e já nos anos 1930, com Hitler, na Alemanha. Novas organizações políticas começam a surgir, como a Ação Integralista Brasileira (AIB) e a Aliança Nacional Libertadora (ANL) e passam a criticar a ideologia burguesa.

Assim, se vê como o discurso educacional católico, por meio de estratégias muito bem definidas, buscava legitimar sua maneira de ser e estar no campo educacional, com sua cultura e práticas por tantos anos de atuação. De acordo com Bourdieu (1998), para analisar essas estratégias discursivas, se faz necessário relacionar a linguagem utilizada às condições sociais, “procurando fora das palavras os princípios de um poder que uma certa maneira de utilizar as palavras permite mobilizar”. De modo que, o discurso só encontra eco sobre “agentes assim selecionados de modo que suas condições sociais de produção o predisponham a reconhecê-lo absolutamente” (p. 199-200).

Além da influência da Igreja com sua presença no Ensino Secundário, dominado pelas instituições confessionais e privadas, com a reintrodução do Ensino Religioso, agora nas escolas públicas Primárias e Secundárias, a Igreja expandia sua presença e

atuação também no ensino popular, majoritariamente público. A novidade será o caráter facultativo do Ensino Religioso, que volta às escolas públicas, assegurado pela nova Constituição promulgada em 16 de julho de 1934.

A Constituinte aconteceu com mais de cem sessões até o encaminhamento do anteprojeto para a Constituição. O capítulo sobre a Educação contava com mais de 60 emendas. Em seu artigo 153, sua redação final, sobre o Ensino Religioso e sua nova condição de facultativa, dirá o seguinte:

O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. (BRASIL, 1934).

Assim, garantido pela Lei, o Ensino Religioso volta a ser oferecido na escola pública e laica, mas seguindo os moldes da escola paroquial, particular e de confissão católica, isto é, seguindo o padrão da catequese oficial, ou seja, a obrigatoriedade de sua oferta estava de volta na instituição educativa. Os professores seriam ligados às denominações religiosas e sob estas estava a responsabilidade pelo planejamento e o conteúdo das aulas oferecidas.

As aulas de religião não eram abertamente de cunho católico, tradicional e conservador em sua integralidade, graças à mobilização da Associação Brasileira de Educação e a apresentação e aprovação de seu anteprojeto, para se conseguir aprovar também, algumas medidas consideradas progressistas, como a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública (MESP), do Conselho Nacional de Educação, a reorganização do Ensino Secundário e Superior por meio de reformas, bem como a instituição e criação de universidades, apesar de contemplar, de alguma maneira, todos os dez pontos, defendidos pela Liga Eleitoral Católica, que será descrito em seguida.

Ou seja, de acordo com Lustosa (1991), os integrantes ligados ao pensamento mais conservador e tradicional da Igreja aproveitavam cada oportunidade, seja na sombra ou mesmo à luz do dia, para apresentar suas reivindicações e exigências às esferas do governo. Este fato até superou as expectativas dos integrantes da Associação. Considerando que a Liga Eleitoral Católica detinha a maioria dos deputados, é possível dizer que a aprovação de demandas mais progressistas se deveram não somente aos setores liberais com voto na Constituinte, mas sobretudo à pressão e ao trabalho técnico

da Associação Brasileira de Educação que, para contrapesar o anteprojeto governamental, preparou também o seu anteprojeto.

E foi exatamente sobre o anteprojeto da ABE que os debates da Assembleia Nacional Constituinte aconteceram. A ABE, aglutinando educadores e deputados em sua sede, e contando com o apoio de técnicos e administradores do ensino então em exercício em cargos públicos estratégicos, influenciou o resultado das discussões de maneira a avaliar alguns princípios liberal-burgueses na nova Carta Constitucional. Frente à composição do Congresso Constituinte o resultado obtido e consubstanciado na Carta foi superior às esperanças dos agentes mais democráticos da ABE.

Outras novidades incluídas nesta nova Constituição, além da aprovação do Ensino Religioso, foram a fixação de aplicação de um percentual mínimo (10% União e Municípios e 20% Estados e DF) de aplicação das verbas públicas ao ensino (primeiro dispositivo da modalidade – art. 156) e sistema de Ensino Básico (Escola Elementar) ampliado, integral e com a orientação metodológica da Escola Nova, porém, separado em popular e de elite; ênfase na educação musical, física, moral e cívica, para o desenvolvimento dos valores nacionais, com 5 anos para o Primário, 4 anos para o Ginásio e 3 anos para o Colegial, que poderia ser na modalidade Clássico ou Científico.

Assim, a Constituição de 1934 fixou como competência privativa da União “traçar as diretrizes da educação nacional” (Artigo quinto, inciso XIV) e contemplava a Educação como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, definindo o Ensino Primário como obrigatório e gratuito. Além disso, previa subsídio do governo para o ensino privado e isenção de qualquer tributo para as instituições particulares de ensino.

A Igreja, neste momento, representada pelos deputados da Liga Eleitoral Católica (LEC), com representantes em quase todos os partidos para defender seus interesses, tinha uma frente ampla de opositores que, enquanto renovadores, incluía em seus quadros, desde os escolanovistas, passando pelos maçons e protestantes, chegando à esquerda socialista e aos classistas e representantes dos trabalhadores.

A Liga Eleitoral Católica contava com um decálogo, que deveria ser observado por aqueles que se dispunham a trocar com ela, o seu apoio. Os dez pontos defendidos pela LEC eram:

1º- Promulgação da Constituição em nome de Deus.

2º- Defesa da indissolubilidade do laço matrimonial, com a assistência às famílias numerosas e reconhecimento dos efeitos civis ao casamento religioso.

3º- Incorporação legal do ensino religioso, facultativo nos programas das escolas públicas, secundárias e normais da União, do Estado e dos municípios.

4º- Regulamentação da assistência religiosa facultativa das classes armadas, prisões, hospitais, etc.

5º- Liberdade de sindicalização, de modo que os sindicatos católicos, legalmente organizados, tenham as mesmas garantias dos sindicatos neutros.

6º- Reconhecimento do serviço eclesiástico de assistência espiritual às forças armadas e às populações civis como equivalente ao serviço militar.

7º- Decretação de legislação do trabalho inspirada nos preceitos da justiça social e nos princípios de ordem cristã.

8º- Defesa dos direitos e deveres da ordem social.

9º- Decretação da lei de garantia da ordem social contra quaisquer atividades subversivas, respeitadas as exigências das legítimas liberdades políticas e civis.

10º- Combate a toda e qualquer legislação que contrarie, expressa ou implicitamente, os princípios fundamentais da doutrina católica. (MOURA; ALMEIDA, 1997, p. 306).

Os pontos de número 2, 3 e 4 eram considerados o “programa mínimo” e este deveria ser defendido pelos candidatos que buscassem o apoio da Igreja, como condição para receberem dela o seu apoio, também, numa troca de apoio, intermediada pelo conseqüente jogo de interesses em questão.

Na verdade, compreende-se que há uma estratégia nesta política que autoriza a reintrodução do Ensino Religioso na Constituição de 1934, que servirá aos interesses não só da Igreja, mas também do Estado, que neste momento, necessitava do apoio eclesial, no processo de moralização, autoritarismo, forte intervencionismo e nacionalismo, que abalizavam sua atuação governamental. Ou seja, mais uma vez, temos uma instituição instrumentalizando a outra, em função de seus empenhos e desejos.

Para Baia Horta (1993, p. 77),

[...] ao mesmo tempo em que servia de instrumento para a formação moral da juventude, tornava-se também um mecanismo de cooptação da Igreja Católica e uma arma poderosa na luta contra o liberalismo e o comunismo e no processo de inculcação dos valores que constituíam a base de justificação ideológica do pensamento político autoritário.

Deste modo, se vê que até a década de 1930, estas disputas entre católicos e republicanos não chegavam a um consenso no que se refere à permanência do Ensino

Religioso no sistema educacional público brasileiro. Os escolanovistas conseguem, neste mesmo período, neutralizar a influência dos católicos, na IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE, em 1931, por exemplo, quando se discutia, a pedido do governo, a questão dos princípios da Educação, enquanto desenvolviam sua ação político-administrativa pela renovação do ensino e elaboravam uma proposta para o capítulo constitucional sobre Educação.

O elevado grau de acirramento dos ânimos e as divergências entre os dois grupos, faz eclodir a ruptura, mediante a publicação do *Manifesto*, com a assinatura de “republicanos com o espírito de 1891, anticlericais, católicos liberais, representantes de outros credos, da Maçonaria e mesmo da esquerda” (CURY, 1988, p. 113), além da presença de agentes da burocracia estatal e com participação na elaboração dos projetos enviados à ANC (Assembleia Nacional Constituinte).

Isso assinalava a força dos liberais perante a sociedade e seu conseqüente reconhecimento pelo governo, levando os católicos a lhes fazer ainda mais oposição, afastando-se enfim, da ABE, além de criarem sua própria Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE). Durante o processo constituinte, a gratuidade do ensino e a “colaboração recíproca” que deveria haver entre Igreja e Estado faziam parte da pauta, mas o tema central dos debates ainda dizia respeito à questão do Ensino Religioso.

Segundo Carvalho (1998), “para o grupo católico presente na ABE, a questão ‘formação das elites’ referia-se principalmente à constituição de quadros intelectuais que disseminassem o que era proposto como “tradição cultural impregnada de catolicidade” (CARVALHO, 1998, p. 348).

A produção historiográfica sobre educação tem subestimado a intervenção dos católicos na configuração e difusão da pedagogia da Escola Nova no Brasil, nos anos iniciais da década de 1930. Isso porque tem atribuído à militância pedagógica católica um papel apenas relativo: o de barrar a difusão de toda e qualquer inovação proposta pelos chamados pioneiros da Educação Nova. Com isso, fica prejudicada a compreensão a respeito de quais teriam sido as versões do escolanovismo disseminadas entre os professores, pois não é possível subestimar a eficácia das estratégias católicas de difusão doutrinária no campo pedagógico, estratégias nas quais estavam em jogo a hegemonia da Igreja (CARVALHO, 1994, p. 41).

Os argumentos favoráveis ao Ensino Religioso nas escolas públicas sustentavam que o mesmo serviria para garantir a paz social e a salvação das almas, que ele figurava nas legislações dos países mais avançados, que a laicidade não representa as raízes

históricas do Brasil, sem nenhum precedente sequer, que os católicos eram a maioria da população e por essa razão a vontade da minoria não poderia prevalecer para determinar a solução mais adequada para a questão e que a religião era necessária para impedir a animalização dos seres humanos, além de figurar como um autêntico anteparo contra as iniciativas do temido comunismo. A permanência do Ensino Religioso garantiria a presença de uma força moral disciplinadora para se manter a ordem e a estabilidade necessárias para uma autêntica reforma econômica ou social.

Já os argumentos contrários à presença do Ensino Religioso nas escolas é porque a sua reintrodução significaria um retrocesso em relação ao Ensino Científico, o Estado sendo laico e, portanto, não tendo nenhuma obrigação para com nenhuma religião, o ensino também deveria ser laico, a religião não deveria se utilizar do Estado para atrair fiéis e a educação religiosa é tarefa da família e da Igreja e não do Estado. Em outras palavras, segundo essa visão, ‘o Ensino Religioso é tarefa do lar e do templo’ e não da escola. Uma vez que a nação é democrática e republicana, a presença do Ensino Religioso acabaria ferindo o princípio da igualdade perante a lei. Com o princípio da laicidade, nenhuma religião ficaria diminuída, enfraquecida. Pelo contrário, seria garantido a elas justamente a necessária liberdade de ação para a execução de suas atividades religiosas e educativas.

Estes fatos todos terão reflexos contundentes que marcam a história da instrução religiosa, porque apenas três anos depois, tinha início o Estado Novo, ou Terceira República, mediante a tomada de poder, em 10 de novembro de 1937, pelo advogado, militar e político brasileiro, o gaúcho, Getúlio Dornelles Vargas que, mediante um golpe, fecha o Congresso, dissolve partidos políticos e edita uma nova Constituição. Com a Constituição de 1937, a expressão “diretrizes e bases” ainda não aparecem no texto. Entretanto, os termos aparecem separadamente no artigo 15, inciso IX, ao definir que é competência privativa da União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”.

Durante o período do Estado Novo (1937 a 1945), se manterá a orientação de que seria responsabilidade do governo federal, portanto, definir os rumos da Educação em todo o país, mediante a fixação de um Plano Nacional de Educação (PNE). A Constituição de 1934 já havia atribuído ao governo central uma competência intervencionista e diretora do plano nacional de educação, garantindo assim a escolarização gratuita, universal e obrigatória. Uma nova página começa a ser escrita na

história política brasileira e assim, o Ensino Religioso acompanha e saúda seu mantenedor, adequando-se à nova realidade imposta pela Ditadura Vargasista, com seu viés conservador, autoritário, centralizador, nacionalista e anticomunista, oriundo de seu golpe de Estado.

Neste novo contexto, durante o novo regime político imposto ao Brasil, com forte anseio por uma efetiva laicização, o Ensino Religioso acabará, posteriormente, perdendo espaço para a disciplina de Educação Moral e Cívica, que na prática, também acabava atendendo, de certa maneira, a valores, de fundo, religiosos, moralizantes e para a permanência da ordem, dos bons costumes, da higiene e do patriotismo, que eram tanto enfatizados nesse período, mediante a ideologia presente como pano de fundo nas organizações, planejamentos, instituições, imposições e práticas escolares.

1.5 O papel da Igreja Católica e das Forças Armadas: a Constituição de 1937

Com o golpe de Estado de Getúlio Vargas em 1937, mediante o famoso Plano *Cohen*, contando com o forte apoio do Exército, já influenciado pela ideologia anticomunista, proibindo a organização de greves, todos os dispositivos outrora aprovados na Constituição de 1934, agora são reformados, com forte apreço e empenho pela total laicização, conforme se pode constatar no artigo 133 da Constituição reformada de 1937, imediatamente outorgada logo após o golpe, que mantinha a possibilidade de uma educação religiosa, porém sem o estabelecimento de obrigatoriedade nos horários escolares:

O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria de curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos. (BRASIL, 1937).

Assim, se observa a tentativa de aparente neutralidade com que se tratou, neste novo momento histórico, a questão do Ensino Religioso na escola pública. O artigo garante a possibilidade de presença nas instituições de ensino, mas não oferece, por outro lado, garantias de obrigação por parte dos mestres e de presença dos alunos, para sua execução. Ou seja, a relação de ‘camaradagem’ e ‘troca de favores’ entre Igreja e Estado, parece que tinha chegado ao fim, uma vez que nesse momento, Getúlio Vargas se distancia não só da Igreja, mas também dos partidos políticos, relegando-os à ilegalidade.

As relações entre Estado e Igreja, tinham, de fato, mudado, o espaço de atuação de uma instituição em relação à outra já não era mais o mesmo e isso influencia frontalmente a questão do Ensino Religioso nas escolas públicas. Nasce uma outra forma de se manter a estrutura do campo educacional e também do campo religioso no Brasil. As garantias conquistadas pela Igreja e presentes na Constituição de 1934 mantêm-se presentes na Carta Magna de 1937, cuja inspiração se devia à Carta polonesa e por essa razão, foi popularmente chamada de “polaca”, de uma forma submissa, mas não extinta. Ou seja, esta nova lei, aparentemente, menos vantajosa para a Igreja, favoreceu que Getúlio Vargas, mediante natural interesse, cultivasse boas relações com o episcopado brasileiro, mesmo com a intenção de um poder totalmente centralizado em suas mãos e de seus assessores diretos e objetivando o controle direto dos assalariados, mediante a intervenção estatal no chamado desenvolvimento econômico.

Posições favoráveis e de neutralidade foram as reações episcopais. A Igreja do Rio Grande do Sul se manifestou favorável a Getúlio, e o Arcebispo de Porto Alegre, Dom João Becker, em várias ocasiões, explicitou o seu apoio ao novo governo. Atitudes de simpatia tiveram os bispos mineiros. O Arcebispo de São Paulo, Dom Duarte Leopoldo e Silva procurou manter a Igreja fora da política e o cardeal Dom Leme, do Rio de Janeiro procurou manter uma posição de neutralidade. Mesmo com essa posição, Dom Leme procurou criar pontes, laços entre a Igreja e o novo regime. Havia, por parte do episcopado, a expectativa de que a nova ordem pudesse criar novo relacionamento com a Igreja (AGUIAR, 1996, p. 55).

Observando os atores em cena, vemos a Igreja Católica, com sua demanda pelo Ensino Religioso, buscando uma reorientação do Estado, que agora se dizia neutro para o aspecto religioso. Seu ensino passa a ser indicado como possibilidade e não mais como obrigatoriedade, para as escolas públicas. Além disso, temos ainda, por parte da instituição Igreja, a aprovação do casamento indissolúvel e a assistência religiosa oferecida às Forças Armadas, mantendo sua atuação via organização eclesial e do laicato religioso. Segundo Beozzo (1989, p. 156), “A estratégia utilizada pela Igreja para enfrentar a nova situação que emerge do golpe de 1930, é buscar a mobilização do mundo católico, a união de todas as forças e a criação de novos instrumentos de ação”.

Bourdieu (2005) nos ajuda a compreender como se dá as relações e os intercâmbios entre os membros da hierarquia católica com outras instâncias e segmentos, dentro do que o autor denomina ‘campo religioso’, com suas especificidades, projetos e ambições em um contexto permeado de poder, controle, disputas com força simbólica e interesses em jogo por busca de satisfação e exercício da autoridade de uma determinada categoria sobre as outras.

Sendo o poder religioso produto de uma transação entre os agentes religiosos e os leigos, na qual os sistemas de interesses particulares a cada categoria de agentes e a cada categoria de leigos devem encontrar satisfação, todo o poder que os diferentes religiosos detém sobre os leigos e toda autoridade que detém nas relações de concorrência objetiva que se estabelecem entre eles, derivam seu princípio da estrutura das relações de força simbólica entre os agentes religiosos e as diferentes categorias de leigos sobre as quais exercem seu poder (BOURDIEU, 2005, p. 92).

Certo é que a Igreja continuaria investindo em sua incansável busca por retomar sua posição de destaque e domínio sobre o seu ‘campo religioso’, por meio, sobretudo,

da Educação, o que, naturalmente já era de se esperar, uma vez que se tratava da reconquista de um patrimônio perdido, mediante o corte de subvenções do Estado. Deste modo, em meio a toda aquela efervescência que marcava os intensos debates acerca dos destinos da educação brasileira no mesmo período, com uma posição estratégica da Igreja em reaproximar-se do governo para a reconquista de seu espaço, por tanto tempo ocupado.

Nas Forças Armadas, que agora ocupam lugar central como fator de manutenção da ordem, embora totalmente submetidas ao controle do Executivo, observa-se o seguinte movimento, enquanto projeto político, apreciado pelos militares: do “quartel como escola” (dos anos 1910, ideologia do soldado-cidadão), com doutrinação nacionalista e cívico-militar, com reivindicação do serviço militar obrigatório para todos os jovens, para a “escola como quartel”, com a instituição da educação pré-militar, a ser oferecida nas escolas e o controle do ensino da Educação Física, propondo-se assumir a formação dos professores por intermédio da Escola de Educação Física do Exército (HILSDORF, 2017, p. 93-94).

O Estado Novo criou órgãos públicos para o incremento do aparelho burocrático, como o Dasp (Departamento Administrativo do Serviço Público) e o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda). Órgãos estes responsáveis por ações de intervenção e censura, bem como a construção da imagem pública do governo, por meio do rádio, filmes e imprensa em geral. Criou-se também, nesse momento e através desses meios uma verdadeira fobia ao comunismo no país. Havia, paralelamente, a atuação de uma ‘polícia secreta’, sob o comando de Felinto Müller, ex-tenente e ex-membro da coluna Prestes, para servir aos mecanismos de controle e repressão.

A polarização ideológica tocava os grupos interessados pela Educação, mas politicamente, havia também a influência sobre a polarização entre a Aliança Nacional Libertadora (ANL), que reunia sindicalistas, comunistas, socialistas e setores liberais que sentiam a ameaça do Fascismo e a Ação Integralista Brasileira (AIB), liderada por Plínio Salgado. Especificamente, no tocante à Educação, a nova lei atribuiu à União a competência para “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes para a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”, preterindo a educação pública, que passou a exigir uma “contribuição mensal” para a caixa escolar por parte daqueles que não “puderem alegar escassez de recursos” (Art. 130).

Getúlio Vargas procurou, de alguma maneira, agradar e atender aos interesses e intenções de ambos os grupos e agiu, baseado no “Pacto Lateranense”¹⁶, reintroduzindo a disciplina de Ensino Religioso nos currículos, observando, porém, a liberdade de credo e o direito individual. De modo que haveria instrução religiosa novamente na educação pública brasileira, mas mantendo-se o caráter facultativo pensando-se nos estudantes não católicos. Ou seja, a Constituição não garantia mais a sua obrigatoriedade nos currículos escolares.

Sobre este período, um texto de autoria da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), diz o seguinte:

Outorgada a Constituição de 1937, as relações Estado-Igreja passam ao nível moral, uma vez que a nova Carta suprime todas as garantias conquistadas pela Igreja na Carta de 34.

[...]

Em pleno Estado Novo, a Igreja realiza o Concílio Plenário Brasileiro, a partir do qual ‘traça um caminho de prioridades pastorais’ que se concretizam através de intensas atividades, ora em torno dos acontecimentos ‘nacionais’, ora diante do protestantismo, do espiritismo e da questão social, numa atitude defensiva. (CNBB, 1992).

Na verdade, a Igreja não aceitou muito bem esta novidade e queria de volta os direitos concernentes ao Ensino Religioso presentes na Constituição anterior, de modo que realizou em outubro de 1937, o II Congresso Católico Nacional de Educação em Belo Horizonte e nele fica evidente o esforço da Igreja por garantir a volta dos direitos do Ensino Religioso nas escolas públicas.

Ou seja, ela se mobiliza o tempo todo, se posiciona, por meio de seus membros mais proeminentes, para requerer aquilo que considera ser o mais adequado e justo, segundo a sua maneira de interpretar os fatos da realidade em que está inserida. De acordo com Bourdieu (1996), como qualquer outra instituição presente no mundo, a Igreja Católica, para atingir seus objetivos, se serve de todas as estratégias possíveis, inclusive com o empenho de recursos econômicos para as referidas finalidades e anseios.

Igreja e governo, cuja proximidade permitia denotar as mudanças que estavam acontecendo e os limites cada vez mais evidentes da Igreja em relação ao Estado, em seu campo de atuação. Segundo Baia Horta, “apesar de uma forte intervenção do Estado no

¹⁶ Acordo entre a Igreja Católica e o ditador fascista Benito Mussolini, para lhe garantir apoio. Por meio desta aliança, é reconhecida a independência e a soberania da Santa Sé e criados a Cidade e o Estado do Vaticano, são definidas e alinhadas as relações civis e religiosas entre o governo e a Igreja na Itália e compensações financeiras.

aparelho escolar, sobretudo no período de 1935-1942, a não concretização das diferentes propostas oficiais, mostra que a escola no Brasil pôde conservar durante todo o período uma relativa autonomia” (BAIA HORTA, 1994, p. 294), o que acabou sendo favorável para a Igreja, com sua intenção de reintroduzir o Ensino Religioso nas escolas. Getúlio Vargas “era bastante inteligente para não romper com a Igreja naquele momento. Ele mantinha os privilégios da Igreja, mas impunha-lhe silêncio. A Igreja mantém exatamente tudo o que vinha da Constituição de 1934, sem ter nada escrito, isso explica a profunda acomodação da Igreja diante da ditadura de 1937 a 1945” (BEOZZO, 1985, p. 51-52), conhecida como Estado Novo.

Em jantar, oferecido ao cardeal Eugênio Pacelli (futuro Pio XII) no Itamarati (RJ), Vargas proferiu um discurso revelador da Aliança entre Igreja e Estado. A seguir uma parte do discurso.

A República, na sua primeira Constituição de 1891, separação entre a Igreja e o Estado; mas esta separação, no intuito dos que elaboraram a magna carta, e na prática sensata dos que a executaram, não foi um divórcio; nem se baseou em sentimentos ímpios. foi apenas uma definição política entre dois poderes que se conjugam na mesma obra de paz e de progresso. Esta hermenêutica moderada e liberal, inspirada pelo alto espírito de conciliação e consenso dos governos que se têm sucedido na vida republicana do país, acaba de receber, explícita, a aprovação da recente Assembleia Constituinte, Que votou no seu artigo 17 “a colaboração recíproca em prol do interesse coletivo” De todas as formas espirituais e materiais da nacionalidade. Foi assim que a organização política da República julgou permanecer fiel às tradições de nossa história e às realidades vivas de nosso povo (discurso de Getúlio Vargas. *In*: Revista do Clero, nov/1934, p. 347-348). (SOUZA, 2022, p. 367).

Neste ano de 1937, há uma nova reestruturação da Educação no Brasil, com a nova Constituição, com o destaque para a permanência do ensino da moral católica e da Educação Física e Cívica, como elementos fundamentais para se reforçar o nacionalismo presente nas intenções do governo de Getúlio Vargas, de sentimento e consciência patriótica, bem como a moralização e a aplicação de práticas para inculcar e formar bons costumes e valores tradicionais para a garantia da ordem e da disciplina, não sem a influência, empenhada atuação e reivindicações da Liga Eleitoral Católica (LEC), que teve como seu primeiro presidente João Pandiá Calógeras e como secretário o já tão bem conhecido Alceu Amoroso Lima.

Neste mesmo ano de 1937, o Papa Pio XI condenou solenemente o comunismo em sua Encíclica *Divini Redemptoris*. No Brasil, no mesmo ano, foi publicada a *Pastoral Coletiva do Episcopado*, fazendo eco ao documento papal, reafirmaram a condenação ao

comunismo. Para se aproximar das classes populares, a Igreja criou os Círculos Operários, que foram assumidos em substituição aos sindicatos, proibidos por lei e pelos interesses de Vargas, em mantê-los sob o seu controle.

Em 1939, em um contexto de incertezas com relação ao Estado, todos os bispos brasileiros se reuniram no Rio de Janeiro para o primeiro Concílio Plenário do país, de caráter pastoral. O Iº Concílio Plenário na Igreja do Brasil refere-se ao primeiro e único Concílio realizado pelos bispos do Brasil ao longo da história do país. Como expressão coletiva da Igreja, diversas mobilizações ocorreram nesse mesmo período, como os Congressos Eucarísticos Nacionais, em 1933, 1936, 1939, (paralelo ao Concílio) e 1942. Por Concílio entende-se um encontro de todos os bispos de uma nação, por isso o plenário, e que requer os seguintes requisitos: autorização expressa do Papa para a sua celebração; convocação e presidência por um legado nomeado pelo Papa; participação dos Ordinários de várias províncias eclesiásticas; indeterminação sobre de quanto tempo deve ser celebrado. Essas eram as determinações conhecidas para a celebração do CPB.

No atual Código do Direito Canônico, ao tratar do tema “Das Igrejas Particulares e das Entidades que as congregam”, encontramos apenas esta afirmação sobre o Concílio Plenário: “O Concílio Plenário, isto é, para todas as Igrejas particulares da mesma Conferência de Bispos, seja celebrado sempre que pareça útil e necessário à própria Conferência, com a aprovação da Sé Apostólica”. Os Concílios Plenários são destinados a tratar de questões relacionadas com as dioceses da mesma conferência episcopal. São somente convocados pela respectiva conferência episcopal e com a prévia aprovação da Santa Sé (Cf. CDC 439-441).

Compareceram 103 padres conciliares (quatorze por procuração), 40 superiores religiosos (um por procuração) e representantes de doze cabidos de cônegos. Foram realizadas duas sessões solenes, seis congregações gerais e plenárias e nove congregações particulares. Os pontos do Concílio foram: A grande necessidade da Igreja: a formação religiosa; a causa principal da ignorância: penúria de sacerdotes e de vocações e ignorância dos fiéis; para um Brasil melhor; Cristo, única salvação. Uma preocupação constante era com relação à unidade da Igreja diante da delicada fase de relações com o Estado brasileiro. Era assim que a neocristandade, ia aos poucos, se consolidando.

Em 20 de julho de 1939, todos os padres conciliares assinaram os decretos enviados a Roma. Em 08 de março de 1940, o papa Pio XII aprovou todos os decretos do Concílio Plenário Brasileiro. Monsenhor Giuseppe Bruno, secretário da Congregação dos Bispos, enviou a aprovação dos decretos ao cardeal Dom Sebastião Leme, Legado

Pontifício do Concílio, afirmando que foram os decretos examinados pelos cardeais e consultores com os mais amplos elogios.

Com o falecimento do Cardeal Leme, em 1942, o Episcopado brasileiro sentiu-se, praticamente, sem uma liderança consistente. Os decretos do Concílio Plenário Brasileiro não foram tão bem aceitos de volta, nas bases e aplicados como deveriam, por serem abstratos demais e em língua latina, e porque, em 1948, foi reeditada a Pastoral Coletiva de 1915, em língua portuguesa, bem mais pastoral do que o Concílio.

Não se pode deixar de destacar o processo pacífico de apropriação que ocorreu em Minas Gerais, onde os intelectuais que propunham as mudanças, eram também católicos e, portanto, dialogavam e agiam de acordo com os princípios defendidos e apontados pela Igreja, que seguia sua missão de educar para salvar os cidadãos, formando-os mediante sua concepção moral. A *Revista do Ensino* serve de exemplo para identificarmos com clareza a apropriação das ideias de cada grupo político. A maioria dos intelectuais que escreviam no referido periódico professavam a fé no catolicismo e divulgavam suas ideias para a Educação, em diálogo com a Igreja que tinha no Monsenhor Álvaro Negromonte, sua principal referência.

Na verdade, Alceu Amoroso Lima já havia observado a real compatibilidade entre a educação católica e a escola ativa, com uma íntima relação, como um verdadeiro ‘fato histórico’, quando afirma que “os verdadeiros Pioneiros da Escola Activa”, foram católicos (1931, p. 30-32). Os princípios metodológicos, segundo Lima, já estavam implícitos em Santo Agostinho, Santo Tomás de Aquino, e no Brasil, com o jesuíta José de Anchieta.

Orlando (2008), em sua pesquisa, apresenta Irmã Olga, professora de Metodologia da Escola Normal de Araguari, chamava de “Escola Nova Cristã” o método que utilizava para a formação de seus alunos, considerando os princípios da Escola Nova totalmente relacionados com os princípios cristãos para a Educação, segundo Santo Tomás de Aquino:

A arte de conversar a ciência em outrem, ajudando-o a se servir da sua razão natural. Para Santo Tomás, o papel do mestre não é o de dogmatizar o aluno, não é o de recolher passivamente o ensino. Não, ele quer para o aluno uma atitude ativa, ele deve servir-se da razão, isto é, exercer sua atividade intelectual. a missão do mestre consiste em ajudar o aluno no seu trabalho (*apud* Ir. OLGA, 1934, p. 74).

Citando, como outro exemplo, o geólogo, escritor, pedagogo e educador católico, Everardo Backheuser, que se assumira como integrante do movimento de renovação pedagógica, Ir. Olga ainda reitera:

A Igreja Católica, em acordo aliás, com todos os pedagogos criteriosos, não é contra os princípios da Escola Nova, que são sim os seus próprios princípios. E, porém contra adeptos vermelhos, demasia que geram unilateralismos prejudiciais. Assim, a Igreja católica: permite a classe à liberdade de ação, mas impede a indisciplina. Estimula a atividade do aluno, mas não lhe dá plena autonomia. Encaminha os alunos para os empreendimentos de caráter social, sem lhes consumir, porém em clubes e diversões o tempo necessário ao estudo. Ministra-lhes noções econômicas - úteis à vida quotidiana, mas incute-lhes noções Moraes, indispensáveis a esta e a outra vida. Garante a influência da escola na educação, mas não esquece o ascendente da família. Estimula a iniciativa da criança, mas deixa intacta a autoridade do mestre (BACKHEUSER *apud* Ir. OLGA, 1934, p. 73).

Assim, a Igreja seguia seu itinerário formativo, acreditando sempre que a Educação seria o melhor meio de aperfeiçoamento dos indivíduos e da própria sociedade e, segundo a encíclica *Divini Illius Magistri*, “a mais poderosa e duradoura direção na vida”. Para o Monsenhor Negromonte, a educação tem por objetivo “produzir melhores cidadãos, os mais pacíficos, os mais obedientes à lei, os mais respeitadores da autoridade, os mais conscienciosos cumpridores do dever, os mais dedicados patriotas, os mais amantes do próximo, os mais honestos e puros. A moral governa a inteligência e a sociedade e, por seu turno, submete-se à religião (NEGROMONTE, 1938b, p. 7-8 *apud* ORLANDO, 2008).

Favoravelmente aos métodos modernos ativos de educação aplicada e de experimentação empírica, o católico Monsenhor Negromonte, segue reconhecendo os benefícios dos referidos métodos para a educação com princípios católicos, desde que orientados pelos mesmos ideais e forjados pela moral que inspira uma formação integral dos indivíduos, abarcando todas as suas dimensões humanas, passando pelo intelectual, sensível, moral, social e religiosa, para se chegar a uma elevação.

Mas é também evidente que quanto melhor se puder conhecer a criança, interessar-lhe o espírito, entreter-lhe a curiosidade, dirigir-lhe as atividades, tanto mais facilmente se colimará o fim, se para ele forem as coisas ordenadamente encaminhadas. e se os meios, a que se recorre, somos mais aptos e atraentes, os mais ágeis e eficazes, e em nada, nem direta nem indiretamente se opõem ao fim último do educando tudo manda não que combatamos senão que apoiemos tão excelentes

métodos. Havemos, porém, de contrariá-los e combatê-los tantas vezes quantas em face das invariáveis doutrinas católicas forem reputados contrários à moral e aos eternos destinos da criança. Havemos igualmente de mitigar-lhes o uso, ou antes, racionalizá-los quando os fatores do progresso apressados quiserem transformar em realidade aquilo que, de sua própria natureza, só pode ser um meio. E não pomos dúvida ao afirmar que teríamos hoje a melhor de todas as escolas que já houve no mundo se aplicássemos ao ideal católico os modernos conhecimentos da Psicologia Infantil e os mais aperfeiçoados métodos pedagógicos (NEGROMONTE, 1938b, p. 8-9 *apud* ORLANDO, 2008).

Citando novamente o pedagogo Everardo Backheuser, que, segundo Saviani (2005, p. 10), participou da fundação da Associação Brasileira de Educação, da Academia Brasileira de Ciências, de diversas Associações de Professores Católicos e da Confederação Católica Brasileira de Educação, além de um grande número de publicações, Ir. Olga assevera que outros intelectuais religiosos, como o Ministro Francisco Campos, havia se servido dos métodos oferecidos pelo ideal da Escola Nova, no seio do campo educacional católico, ligando assim as premissas e a experiência católica em chave de abertura e diálogo com as novidades do que havia de mais moderno para a educação brasileira, chegando, inclusive, ao governo federal.

A Escola Nova se constituiu a tônica do discurso liberal dos anos 1920 e 1930, sobretudo neste último, a Igreja Católica acompanhou essa movimentação apropriando-se desse movimento e utilizando-o com muita naturalidade. Não obstante ser uma proposta liberal, a ala conservadora católica não só utilizou como defendeu a implantação dessa nova proposta nas escolas, alcançando grande êxito na Reforma Francisco Campos (BACKHEUSER *apud* Ir. OLGA, 1934, p. 73).

Uma publicação de Everardo Backheuser, *Técnicas da pedagogia moderna*, de 1934, que a partir de sua terceira edição, de 1942, recebeu o nome de *Manual de pedagogia moderna*, apresentava os temas pedagógicos centrais da teoria e da prática da Escola Nova. O resultado do empenho dos aguerridos representantes da Igreja, aparecerá na Constituição de 1946, com a conquista da permanência do Ensino Religioso nas escolas.

Antes, porém, ocorrem as Reformas promovidas por Gustavo Capanema, em 1942, que instituíram as Leis Orgânicas, setorizando o ensino em Primário, Secundário, Industrial, Comercial, Normal e Agrícola, no contexto da Segunda Guerra Mundial, quando Getúlio Vargas prometia reformas sociais, se valendo da nova política do

‘populismo’, por ele iniciada, com promessas de redemocratização, falando sempre às massas urbanas, por meio do aparelho sindical.

1.6 As Reformas Capanema (1942-1946) - Leis orgânicas do ensino

Gustavo Capanema foi Ministro da Educação e Saúde, de 1934 a 1945 e responsável pela nacionalização de aproximadamente duas mil escolas durante seu mandato, que se deu mediante uma conjuntura internacional que influenciou os destinos e os debates políticos brasileiros. Assim que assume o Ministério, Capanema recebe a visita de Alceu Amoroso Lima, um dos líderes dos intelectuais católicos, com reivindicações favoráveis à Igreja, não só relacionadas com as questões da Educação, mas em relação ao trabalho, defesa, política externa, etc. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, 173-174).

É importante analisar este período que antecede e prepara o reconhecimento legal do Ensino Religioso, em meio à sua sobrevivência e permanência em certo número de colégios. Trata-se de uma época de mudanças profundas, de grande abrangência e continuidade. O Ensino Religioso também sofre substanciais transformações neste período republicano brasileiro, marcado, basicamente, pelo populismo em nosso país e a Guerra Fria, como um confronto diplomático, ideológico, político e, por vezes, indiretamente, militar.

Ainda antes de acabar a Segunda Guerra Mundial, que assolou a maioria dos países, de 1939 a 1945, houve, pelo Brasil afora, manifestações para pôr fim ao regime ditatorial. “*No plano político, era uma contradição o fato do Brasil ter um governo ditatorial enquanto lutava no exterior contra regimes totalitários [...]*” (Pesavento, op. cit. p. 119-20). Diante das pressões, o Presidente Vargas promoveu a abertura política pela reforma constitucional de 28 de fevereiro de 1945, regulamentando, entre outras coisas, eleições livres e a organização de partidos políticos. Por coerção dos chefes militares, Getúlio Vargas deixou o governo a 29 de agosto desse mesmo ano, um mês antes das eleições, que ocorreram a 2 de dezembro imediato. Substituiu-o interinamente o ministro José Linhares, presidente do Supremo Tribunal Federal, até a tomada de posse do presidente eleito, general Eurico Gaspar Dutra, a 31 de janeiro de 1946 (PILETTI, 1997, p. 259). (RUEDELL, 2005, p. 118-119).

Na década de 1940, mediante as inúmeras críticas e posicionamentos questionadores da Igreja Católica, o Estado passou a avaliar a situação educacional do país, através do Departamento Nacional de Educação. O resultado das pesquisas realizadas era motivo para novos e intensos debates, o que favoreceu que o Ministro Gustavo Capanema iniciasse o processo de criação do Plano Nacional de Educação

(PNE), que culminaria na elaboração das Leis Orgânicas de Ensino (articulação dos níveis e ramos, princípio da equiparação e expansão do ensino industrial. Foi para dar cumprimento ao dispositivo constitucional de 1937, que as referidas leis foram criadas.

Para atender ao novo modelo que se pretendia para o país, as reformas educacionais se faziam necessárias, mediante a novidade do desenvolvimento industrial, com determinada formação técnica para a capacitação profissional e uma política de aperfeiçoamento, para o atendimento da urgência de uma mão-de-obra qualificada. As demandas do capitalismo emergente exigiam uma adequada preparação de um número maior de trabalhadores. Ideologicamente, o país realizava seu alinhamento com o liberalismo democrático, sem porém, deixar de lado sua tendência autoritária.¹⁷

Conforme Saviani (1983, p. 1), sobre a Educação ligada à política:

[...] Assim, um processo de desenvolvimento que efetivamente considere o homem como preocupação central, terá a educação como fator fundamental... Tem-se consciência dos condicionamentos da educação em relação à realidade global; de modo especial, sabe-se quanto a educação depende da estrutura política.

Progressivamente, na medida em que o movimento de renovação ia ganhando espaço e se expandindo cada vez mais nos horizontes educacionais, também progressivamente, acontecia uma pedagogia tida como renovadora, porém de viés católica. No que se refere, especificamente à Religião e ao seu ensino nas escolas, vista como poder estrategicamente moderador, Oliveira (2007, p. 52) observa que

O projeto de Lei Orgânica de 1941 diferenciou o culto religioso das aulas de Ensino Religioso como forma de conciliação entre o Estado e a Igreja Católica, pelo fato de as aulas de Religião terem sido canceladas durante a ditadura de Getúlio Vargas e o episcopado não desistir da presença do fator religioso nas escolas. O argumento utilizado apoiava-se no papel da religião como a ação moderadora na sociedade, pois lhe cabia o ensino de valores e atitudes cristãs que contribuiriam para a paz e para a tranquilidade social.

Assim, as leis orgânicas do ensino são um conjunto de reformas promulgadas pelo Ministro da Educação do Estado Novo, Gustavo Capanema, entre os anos de 1942 e 1946. O Decreto-Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, criou o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), sob a responsabilidade da Confederação Nacional da

¹⁷ Acerca das posições ideológicas do Estado brasileiro, podemos conferir na pesquisa de CURY, 1988, p. 24-25.

Indústria (CNI), que representava o empresariado industrial. O Decreto-Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, criou o Ensino Industrial. O Decreto-Lei 4.244, de 09 de abril de 1942, definiu os Ensino Ginásial e Colegial (Ensino Secundário). E o Decreto-Lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943, criou o Ensino Comercial. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984).

Apresenta-se, a seguir, a presença da instrução religiosa em meio a esse conjunto de reformas realizadas na educação brasileira, no respectivo período citado. A versão definitiva da Lei Orgânica do Ensino Secundário, oficializada pelo Decreto 4244, de 9 de abril de 1942, que separou o ensino em Ginásial de quatro anos e Colegial, de três anos, em seu artigo 21, contemplou a tese das lideranças católicas, determinando que os programas de religião e seu regime didático seriam estabelecidos pela autoridade eclesiástica:

O ensino religioso constitui parte integrante da educação da adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos de ensino secundário inclui-lo nos estudos do primeiro e do segundo ciclo.

§ Único: os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica.

Já o Decreto-lei 4.073/43, sobre o Ensino Industrial, em seu artigo 53, diz o seguinte: “Os estabelecimentos de ensino poderão incluir a educação religiosa entre as práticas educativas dos alunos dos cursos industriais, sem caráter obrigatório”.

O Decreto-lei 6.141/43, sobre o Ensino Comercial, de 28 de dezembro de 1943, em seu artigo 13, afirma:

Os alunos dos cursos de formação ministrados em aulas diurnas, deverão, para efeito de promoção, provar frequência nas seguintes práticas educativas:

§2º: o ensino da religião poderá ser incluído, sem caráter obrigatório, entre as práticas educativas.

Sobre o Ensino Primário, o Decreto-lei 8.529/46, de 02 de janeiro de 1946, portanto, já após a queda do Estado Novo, em seu artigo 13, assim estabelece: “É lícito aos estabelecimentos de Ensino Primário ministrarem o Ensino Religioso. Não poderá, porém, esse ensino constituir objeto de obrigação de mestres ou professores, nem de frequência obrigatória para os alunos”.

Quanto ao Ensino Normal, o Decreto-lei 8.530/46, de 02 de janeiro de 1946, em seu artigo 15, diz o seguinte:

O ensino religioso poderá ser contemplado como disciplina dos cursos de primeiro e segundo ciclos do ensino normal, Não podendo constituir, porém, objeto de obrigação de mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.

O Decreto-lei 9.613/46, sobre o Ensino Agrícola, de 20 de agosto de 1946, em seu artigo 48, assevera:

É lícito aos estabelecimentos de ensino agrícola incluir o ensino de religião nos estudos do primeiro e segundo ciclo, sem caráter obrigatório.

§ Único: Os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica.

Assim, pode-se observar a presença da disciplina de Ensino Religioso em todas as leis orgânicas deste período, ora como componente de estudo (Agrícola e Secundário), ora como disciplina (Ensino Normal), ora como prática educativa (Comercial e Industrial), mas sempre em caráter facultativo, mais como instrumento de moralidade do que com finalidade especificamente educativa. Ainda pelos Decretos-lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, foi criado o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, que assim como o que aconteceu com o SENAI, foi deixado sob a responsabilidade do empresariado brasileiro.

Neste mesmo período, foram criados o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, órgãos ligados ao Ministério da Educação, para servirem de apoio às reformas. Para uma formação de viés patriótico e erudito, pensada para o preparo dos quadros intelectuais e dirigentes do país, a educação era organizada mediante métodos positivistas. Não se objetivava uma formação para a criticidade e a reflexão, por exemplo. O que se almejava era o “aluno ideal, ou seja, o homem católico, de formação clássica e disciplina militar, que formaria as camadas superiores. (HILSDORF, 2017, p. 101).

Conforme salienta Saviani (2005, p. 10), “consequentemente, se o período situado entre 1930 e 1945 pode ser considerado como marcado pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos pioneiros da educação nova), a partir de 1945 já se delineia como nitidamente predominante a concepção humanista moderna”.

Assim, segundo Schwartzman (1984), o sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. “A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais”. Para o Ministro Capanema, a educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário instituiu um primeiro ciclo de quatro anos de duração (Ginasial) e um segundo ciclo de três anos (Clássico ou o Científico). As finalidades do Ensino Secundário eram ‘Formar, em prosseguimento da obra educativa do Ensino Primário, a personalidade integral dos adolescentes’; ‘Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística’; e ‘Dar preparação intelectual geral que pudesse servir de base a estudos mais elevados de formação especial’.

Na organização interna da Igreja brasileira, nesta segunda metade da década de 1940, às vésperas da fundação da CNBB (Conferência dos Bispos do Brasil), em 1952, cuja primeira presidência foi ocupada pelo Cardeal Arcebispo de São Paulo, Dom Carlos Carmelo de Vasconcelos Motta e a secretaria geral, por Dom Helder Câmara, com grande participação e apoio do Núncio Apostólico Dom Arnaldo Lombardi e do Cardeal Dom Giovanni Battista Montini (futuro Paulo VI), grande colaborador de Pio XII, foram criadas 43 dioceses, com 109 novos bispos, 11 arquidioceses, 42 arcebispos e 16 prelazias. Dom Helder revitalizou a Liga Eleitoral Católica (LEC) com o intuito, entre outros objetivos, de pressionar o governo do Presidente Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), o que não foi diferente durante o segundo governo de Getúlio Vargas (1951-1954). (SOUZA, 2022, p. 368).

Enfim, a reformulação educacional ocorrida no país, neste momento, serviu de alicerce para a elaboração do projeto de Lei apresentado à Câmara Federal em 1948, para atender ao disposto na Constituição de 1946, que atribuiu à União a tarefa de determinar as diretrizes e as bases para a educação nacional, o que posteriormente dará origem à Lei 4.024/61, como se vê a seguir, na perspectiva dos embates ocorridos em torno de sua longa e cambaleante tramitação.

CAPÍTULO 2

CATÓLICOS X LIBERAIS: EDUCAÇÃO NO PERÍODO POPULISTA

Neste segundo capítulo, centrei no ponto principal desta tese, ou seja, em analisar os embates/disputas ideológicos/as ocorridos/as até e durante a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB), a Lei 4.024/61, que surgiu mediante a necessidade de um plano de intervenção na área educacional do país. Embates esses, que como se viu até o momento, ocorreram desde antes da proclamação da República, mediante disputas históricas pela hegemonia em relação aos processos do campo educacional brasileiro.

Nesse contexto que antecede a promulgação da nova Lei e acontecem os respectivos embates, vemos a união da Igreja Católica com os empresários da Educação, sob a defesa da liberdade do ensino e do direito da família em educar seus filhos, uma vez que agora estavam enfraquecidas as relações entre o Estado e a Igreja Católica. Assim, durante o processo de redemocratização do país ocorrido nesse período histórico, um dos temas em debate será entre educação pública *versus* educação privada.

Com o fim do Estado Novo, tinha chegado ao fim também a Ditadura de Getúlio Vargas. De 1945 a 1964, portanto, temos o início da reorganização dos partidos políticos, período chamado de *República Populista*, com 19 anos de uma democracia sempre ameaçada. Dos quatro presidentes eleitos, apenas dois concluem seu mandato: Eurico Gaspar Dutra e Juscelino Kubitschek de Oliveira. Os outros dois interromperam seu período na presidência, um por suicídio (Getúlio Vargas) e outro por renúncia (Jânio da Silva Quadros).

Uma nova Constituição seria escrita, mediante o contexto de Guerra Fria e a aliança do Brasil com os Estados Unidos, além da aguda acentuação da polarização entre educadores católicos e educadores liberais-pioneiros, que já fora a marca da era Vargas, e agora se mantém com o forte embate entre esses dois grandes sujeitos coletivos da educação brasileira. Foi eleita a Assembleia Constituinte e uma nova Constituição foi promulgada em 18 de setembro de 1946.

O processo de suposta redemocratização ocorre mediante o comportamento de uma sociedade cada vez mais diversificada, com mudanças significativas nos valores observados por cada grupo social, com muitos confrontos e tensões, envolvendo a mobilização de movimentos populares, com a organização de operários, camponeses,

estudantes, sindicatos e agrupamentos religiosos, isto é, juventudes católicas, que revelavam diferentes ideologias e interesses a elas subjacentes podendo, basicamente, ser assim, identificados:

Os *católicos* posicionando-se contra o monopólio do Estado na oferta de educação gratuita e obrigatória e favoráveis à liberdade de ensino, incluindo, evidentemente, a oficialização definitiva do Ensino Religioso, recuperando assim, bandeiras do período varguista. Era uma maneira de a Igreja garantir a sua influência sobre as classes urbanas, presentes nos meios mais populares. Segundo Baía Horta (1994, p. 291),

a educação religiosa era mais um mecanismo para reforçar a disciplina e autoridade. Assim, o ensino religioso, ao mesmo tempo em que servia de instrumento para a formação moral da juventude, tornava-se também um mecanismo de cooptação da Igreja Católica e uma arma poderosa na luta contra o liberalismo e o comunismo e no processo de inculcação dos valores que constituíam a base de justificação ideológica do pensamento político autoritário.

De outro lado, os *liberais*, com o reforço da defesa dos princípios do Movimento da Escola Nova, ou seja, de uma educação neutra, única, mista, leiga, gratuita e obrigatória, reafirmando a necessidade de um compromisso com a Educação como dever social do Estado, na sua oferta e no seu planejamento, principalmente neste momento de tentativa de abertura para a democratização, em que muitos partidos políticos são readmitidos, retornando da clandestinidade e outros ainda, que são criados.

Há também a defesa, sobretudo por Anísio Teixeira, como um sujeito que marca esta clivagem entre educadores católicos e educadores liberais, da superação de um dualismo educacional, ou seja, que toda e qualquer oferta de ensino levasse em consideração o desenvolvimento integral das potencialidades do indivíduo, com o objetivo de se mitigar uma educação segregada existente até então, mediante a elaboração de um currículo muito mais complexo, com escolas melhor aparelhadas, contribuindo assim, para a própria diminuição da desigualdade social.

O Liberalismo e a Democracia é que darão o tom desta nova Carta Magna, destacando-se assim, as posições dos educadores e intelectuais liberais, defensores da tradição republicana, com algumas questões nenhum pouco bem-vindas pela Igreja, como o divórcio, o espiritismo, o comunismo e a corrida pelo espaço, por exemplo. Além disso e apesar do momento de profunda crise no interior do catolicismo brasileiro, com grande

baixa em seus quadros (DELLA CAVA, 1975, p. 34), o Ensino Religioso, se mantém como disciplina obrigatória nas escolas públicas, passando a ser oferecida agora, de acordo com a confissão religiosa do aluno, ainda com matrícula facultativa, para garantir a liberdade religiosa, mesmo que fosse apenas na letra da lei.

E este fato, na verdade, foi uma conquista da mobilização de grupos ligados aos Católicos, para garantir alguns termos semelhantes na nova Constituição aos que apareciam na Constituição de 1934, reformada em 1937 que, segundo eles, retirava espaço e reduzia direitos do Ensino Religioso defendido pelos católicos, nas referidas escolas públicas.

Assim, a nova Constituição, publicada em 18 de setembro de 1946, sob o governo de Eurico Gaspar Dutra, na qual aparecerá pela primeira vez, a expressão “diretrizes e bases” vinculada à questão da educação nacional, previa a gratuidade do ensino nas escolas públicas e a obrigatoriedade para todos do Ensino Primário em língua portuguesa, além da exigência de aprovação em concurso público para a admissão de professores no Ensino Secundário e Superior, em seu artigo 168, parágrafo 5º, apresentará o Ensino Religioso como facultativo, mas de acordo com a crença do aluno:

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, e de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz ou pelo seu representante legal ou responsável.

Vemos então que a disciplina volta a ser de dever do Estado para com a liberdade religiosa. Ele permanece, no entanto, restrito, apesar das garantias legais. Passa a ser facultativo para o aluno, de acordo com a sua confissão religiosa, porém, sem uma política de formação de professores para garantir o oferecimento da disciplina mediante esta novidade que era a contemplação da diversidade religiosa, a fim de que fosse ministrada de maneira ampla, plural, dialógica e respeitosa das diferenças.

Ou seja, se a maioria da população e do professorado era católico, esse “facultativo” e o “de acordo com a confissão religiosa do aluno” ficou apenas no texto da lei. Na prática, o Ensino Religioso continuaria sendo católico. Assim, o texto assegura apenas uma burocracia de lei, posto que na prática, isso jamais se consolidaria sem uma decidida e consistente política de formação de professores para a referida disciplina, como não há, até hoje. Isso favorece a permanência da confessionalidade não dos estudantes,

mas dos professores que, não recebendo formação específica para determinada área, acabam assumindo a docência dessa disciplina por razões que fogem ao seu objetivo.

As disputas foram grandes e intensas. Diversos grupos, com seus respectivos interesses, continuaram a apresentar suas argumentações. Inclusive, alguns autores, como por exemplo, Romualdo Portela de Oliveira sustenta que os princípios educacionais aí discutidos e votados, ainda estavam relacionados à “luta entre católicos e pioneiros” (ou defensores do não monopólio da Igreja Católica, representando, portanto um *continuismo* no debate das décadas de 1920 e 1930, referente ao controle da educação escolar, enquanto formadora das mentalidades.

Um novo tipo de relação entre Igreja e Estado tinha início a partir daquele momento, mediante o contexto de um país cada vez mais diversificado e se abrindo com mais liberdade para o debate de variados temas que acabava por interpelar a todos os cidadãos, como a urbanização, a industrialização e a tecnologia, ocasionando certa ruptura com as concepções mais tradicionais de autoridade e de hierarquia, mais afeitas às ideias conservadoras.

É evidente que estas rupturas causavam todo tipo de contestação. A abertura das escolas para as classes mais populares afetava os resquícios do poder oligárquico que insistiam em “dar as cartas no jogo”. Esse fato representava a legitimação de um poder totalmente adequado às novas circunstâncias, com os anseios por avanço, mudança e atualização, no momento especificamente próprio e propício para o processo de intensa industrialização pelo qual passava o país, com a questão em torno do petróleo, que despertava e acirrava os debates acerca do nacionalismo, com a instalação da Petrobrás, da Eletrobrás e do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico (BNDES).

Os que defendiam as crenças e os valores do passado, acusarão os defensores dos princípios liberais de “comunistas”, por acreditarem que o processo de laicização, conjugado com a “absolutização” do Estado e a democratização da Educação, distante do poder espiritual da Igreja, certamente favoreceria a inculcação dos ideais comunistas. É dessa maneira que eram encaradas as ideias liberal-democráticas. Apesar disso, durante o governo de JK, por exemplo, vários convênios foram assinados com a Organização das Nações Unidas (ONU) e a UNESCO, visando uma educação de adultos e programas de desenvolvimento para a comunidade, envolvendo e mobilizando vários segmentos da sociedade brasileira.

O Artigo 31, inciso II da nova Constituição, determina que: “à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios é vedado ter relação de aliança ou

dependência com qualquer culto ou igreja, sem prejuízo da colaboração recíproca em prol do interesse coletivo”. O que pode ser visto como restrição de ação, boicote, tomada de poder e retirada de privilégios, também pode ser observado como abertura para o novo, para o moderno, para o progresso, com novas ideias, sobretudo, respeitando-se o princípio da liberdade, garantindo assim, a presença, a atuação e a consolidação de outras denominações religiosas, bem como, outras concepções educacionais.

Assim, foram apontados, agora, os principais aspectos atinentes da disputa entre o grupo dos católicos e os chamados liberais-pioneiros, no referido período da Constituinte de 1946, além da proposta de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, com seu longo e tortuoso trâmite, marcado por esquecimentos, engavetamentos e conseqüente desarquivamento, com a análise do posicionamento dos católicos ligados aos profissionais da educação e assim chamados de *privatistas* e o posicionamento dos liberais-pioneiros, denominados também aqui como *estatais*, em um momento de crescimento das ideias democráticas no Brasil e seu processo de industrialização em curso, com conseqüente crescimento da classe operária e o avanço das concentrações urbanas, com suas demandas próprias dos setores populares.

Além disso, há também no âmbito político e seus respectivos jogos de poder, o destaque para a elaboração e apresentação dos projetos substitutivos ao original da LDB, do Deputado Carlos Lacerda e as oposições, apoios, ponderações de seus pares congressistas, como do Padre e Deputado José Trindade da Fonseca e Silva e do Deputado Gustavo Capanema, por exemplo, mediante a breve análise de alguns dos discursos no Congresso Nacional acerca dessa intrincada disputa, em um contexto mundial marcado por tantos outros conflitos diplomáticos, políticos e ideológicos, com a corrida armamentista, a busca por aliados internacionais e o radicalismo em alguns setores, próprios deste agitado período.

2.1 Disputa¹⁸ entre católicos e liberais¹⁹-pioneiros na Constituinte de 1946

No ano de 1946 foi fundada, na cidade de São Paulo, a primeira Universidade de orientação católica do Brasil que depois, mediante reconhecimento da Santa Sé, passaria a se chamar Pontifícia Universidade Católica (PUC). Na cidade do Rio de Janeiro, pelas mesmas razões de se acreditar que a Universidade seja o lugar por excelência do trabalho científico, uma universidade católica já havia sido criada um pouco antes, em 1941.

No artigo “Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro”, citando o Padre Leonel Franca, de 27 de março de 1946, ao referenciar a fundação de Faculdades Católicas, nas instalações do tradicional Colégio Jesuíta Santo Antônio, do Rio de Janeiro, a revista *A vitória colegial* aponta a posição da Igreja a esse respeito:

Formar sábios, investigadores intelectuais, habilitá-los ao trabalho que faz progredir a ciência, laurear diretores ou ensinantes dos demais: função doutoral, função científica, formar profissionais das chamadas carreiras livres [...] Servir à ciência com toda a lealdade e com todo fervor [...] o investigador católico trabalha com alegria de quem está certo de que sondando os mistérios da natureza, repensam os pensamentos do Criador [...] Servir à sociedade, formando os que, nos postos de maiores responsabilidades, hão de assegurar-lhe a vitalidade sadia das funções mais importantes [...] Firma-se assim a alta missão social das Universidades Católicas. Preparar chefes em que a vida intelectual e a vida moral se tenham compenetrado na harmonia de uma síntese equilibrada não é conquistar um dos maiores títulos de benemerência social? (*A Vitória Colegial*, out. 1950, p. 11).

Neste mesmo ano (1946) de eleições gerais, foram eleitos 41 senadores e 286 deputados, que compuseram a Constituinte. Era contexto de luta social, com reflexos da Guerra Fria e uma onda de greves de diversas categorias, com forte participação do Partido Comunista do Brasil, que teria seu registro cassado em 1947, logo após o Brasil romper suas relações com a União Soviética. Para a Constituinte, o PCB conseguiu uma expressiva votação, elegendo 15 deputados e um senador, Luis Carlos Prestes. Os

¹⁸ Embora minha análise tenha como foco as disputas entre católicos e liberais-pioneiros, conforme apontam os estudos de Carlos Roberto Jamil Cury, da década de 80 do século XX, outros trabalhos indicam relações para além dos embates e até algumas identidades, como as pesquisas de Marta Carvalho (1994), (1998) e (2001) e Donizetti Sgarbi (1997) e (2001).

¹⁹ Utilizei o conceito *liberal* com a intenção apenas de reproduzir a terminologia presente na historiografia anterior acerca do tema.

parlamentares vêm a educação escolar aparecer como “regeneradora de costumes, forma de contenção social e construtora do progresso social democrático”.

Os constituintes usam a argumentação difundida nos anos 20 e 30, com os católicos-conservadores posicionando-se **contra** o que chamam de “monopólio” do Estado no oferecimento da educação gratuita e obrigatória, e a favor do ensino de religião na escola pública e da liberdade de ensino, e os liberais **defendendo** a educação neutra, única, mista, leiga, gratuita e obrigatória, oferecida pelo Estado como parte dos seus deveres sociais. (HILSDORF, 2017, p. 108).

O debate educacional no entre ditaduras, antecedendo a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, se dá mediante o reforço das propostas dos educadores liberais de redemocratização da sociedade, via disseminação da educação escolarizada, ou seja, da escola enquanto agência primordial de formação da infância e da adolescência, recusando outras formas domésticas de educação, universalização da escola elementar gratuita, Ensino Secundário propedêutico e profissional e o fim do dualismo que opunha a “escola das elites” à “escola dos trabalhadores”.

A ideologia subjacente à esta Constituição de 1946 é de inspiração *liberal-democrática*. Tratava-se, portanto, de um liberalismo diferente “da filosofia liberal inspiradora da política econômica européia dos séculos XVIII e XIX” e também diferente da “ideologia liberal-aristocrática esposada pelas nossas elites no antigo regime”. Assim, ao aliar garantias, direitos e liberdades individuais com intervenção do Estado para assegurar essas garantias, direito e liberdade a todos, a Constituição de 1946, simplesmente fugiu à inspiração da doutrina econômica dos séculos anteriores. Com características muito diferentes das de 1937, a ‘Constituição liberal’ retomava a autonomia regional e a forma federativa, com vinte Estados e cinco territórios; eleições diretas para o Executivo e o Legislativo e outras garantias de direitos e liberdades, com a de pensamento e a de associação.

Nos debates acerca da educação na nova Constituinte, a questão principal e maior polêmica foi a do ensino público e do ensino privado, que no fundo diziam respeito às relações entre Igreja Católica e Estado brasileiro, no tocante à questão da possibilidade do retorno do ensino de religião no interior das escolas públicas, além da destinação de recursos para o custeio do ensino, bem como a corresponsabilidade do Estado e da família, com destaque para o retorno à inspiração ideológica dos pioneiros da Educação

Nova e o protagonismo e influência do grupo de parlamentares católicos, prevalecendo a força dos conservadores, ao inscreverem todas as suas reivindicações e propostas.

Com manifesta determinação de estabelecer as bases jurídicas para a retomada democrática do país, os parlamentares eleitos em dezembro de 1945 estiveram congregados de 1º de fevereiro a 18 de setembro de 1946. Em meio a conflitos sociais, o clima no interior da Constituinte era de construção da nação brasileira e de busca de reunião nacional, não obstante as diferenças de visão e de posicionamento. (RUEDELL, 2005, p. 133).

Ficaram de fora questões como a expansão da escola pública e a reorganização mais democrática do sistema escolar, que ainda era regido pelas Leis Orgânicas do Estado Novo, por exemplo, além do alto número de analfabetos no país, mediante o processo de industrialização e conseqüente urbanização com a migração da zona rural para a cidade, com a necessidade no oferecimento de maior escolarização, mediante um mecanismo de atuação política fortemente marcada pelo ‘populismo’, que acabará por se tornar uma característica do período.

Para a Igreja, ainda restava a necessidade de se manter em evidência, sobretudo no campo educacional, uma vez que ela se colocava no rol das agências socializadoras, principalmente das elites presentes nas grandes cidades, com grande influência nas escolas. Deste modo, sua posição sempre será estratégica nesse sentido, no conjunto dos instrumentos da reprodução social das elites (BORDIEU, 2002), mesmo com o surgimento de organizações populares, que tendiam a transbordar os limites impostos pelo regime burguês.

Em 1946, pela primeira vez em nossa história constitucional, ocorreu algo diferente: não houve ‘Comissão dos Cinco’ nem ‘Comissão do Itamaraty’, mas unicamente a Constituição de 1934, sobre a qual se debruçara, para a caminhada constituinte, os eleitos da Nação brasileira, após a queda da ditadura. Nela se inspiraram eles para a repartição temática de que resultou a formação das distintas subcomissões no seio da Comissão de Constituição do próprio colégio soberano. (BONAVIDES & ANDRADE, 1988, p. 421).

Ou seja, o anteprojeto para a Constituinte de 1946 era o próprio texto constitucional de 1934, não só a “letra da lei, mas também seu “espírito” como guia, no qual a definição do ensino religioso de caráter facultativo se fazia presente. Uma outra

inspiração foi o documento *Carta da Educação Brasileira Democrática*, aprovado na IX Conferência Brasileira de Educação, em 1945.

Nos debates sobre a Educação, um dos temas mais polêmicos, segundo Oliveira (*in*: FÁVERO, 1996, p. 165), era o do “Ensino Religioso, de matrícula facultativa nos estabelecimentos oficiais, que extrapola o âmbito educacional e se insere na relação Estado-Igreja Católica”. Havia ainda, muito forte, a compreensão de Ensino Religioso como doutrinação católica, devido à sua prática anterior durante o Império e mesmo outras confissões religiosas, após o Decreto 19.941 de 30 de abril de 1931, que tornava facultativo o ensino de religião nas escolas oficiais, como já mencionado, podiam se utilizar do espaço das escolas para a transmissão de suas doutrinas confessionais.

De modo que, após os intensos debates, em que os liberais-pioneiros mantinham sua posição em relação à ideia de uma escola livre, laica, gratuita e plural e os católicos, defendendo os princípios da Igreja com vistas à manutenção de sua posição privilegiada no jogo pelo poder, a formulação definida, votada e promulgada em 18 de setembro de 1946, no capítulo sobre educação e cultura, dizia o seguinte:

Sobre o direito e o dever de educar de competência da família e do Estado:

Art. 166: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”.

Sobre a liberdade de ensino e a responsabilidade dos poderes públicos, com consequente concessão de subsídio público à iniciativa privada, mediante definição por Estados e Municípios:

Art. 167: “O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem”.

Sobre a obrigatoriedade:

Art. 168, I: “O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional”.

Sobre a gratuidade:

Art. 168, II: “O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos”.

Sobre o polêmico tema do Ensino Religioso:

Art. 168, V: “O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

Sobre o financiamento da educação:

Art. 169: “Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

A pesquisa de Oliveira (*op. cit.*, p. 166 e *ss.*) revela que os debates acerca do elemento religioso na Constituinte de 1946, concentraram-se nos seguintes pontos:

- **Laicidade do Estado.** Mediante a separação com a Igreja pelo princípio republicano, pelo Decreto 119-A, de 07 de janeiro de 1890, a instrução religiosa não seria mais de responsabilidade da escola e sim da família e de suas respectivas denominações religiosas. Assim, a ideia de separação não seria como uma lei de hostilidade ou perseguição, mas de **liberdade religiosa**, permitindo que cada família, livremente pudesse oferecer esta formação a seus filhos, de acordo com as suas próprias convicções e crenças. Além disso, os templos deixariam de ser considerados oficiais e passariam a ser de propriedade das igrejas. Ao mesmo tempo em que as escolas, com exceção das de iniciativa privada, passariam para o domínio do Estado. De modo que a instrução religiosa, enquanto ensino de determinada denominação, já não teria mais respaldo no interior das unidades escolares.
- **Pluralismo religioso.** Seria bem complicado e até mesmo impossível, para cada unidade escolar, sem privilegiar a religião da maioria, oferecer,

considerando a diversidade de crenças e religiões, o ensino confessional correspondente às opções de cada família.

- **Salário dos professores.** Outra discussão legitimamente apontada era referente ao pagamento dos profissionais da educação que exerceriam a docência desta disciplina. Algumas vozes se levantavam para dizer que estes salários não deveriam ser pagos pelos impostos arrecadados de famílias não-católicas ou não-crentes. De outro lado, os defensores católicos da disciplina, diziam que anteriormente também tinham pago impostos para patrocinar o ‘ensino leigo’, que não queriam para seus filhos.
- **Ensino religioso fora do horário escolar.** Um dos argumentos defendia que esta disciplina não poderia prejudicar o oferecimento de outras matérias fundamentais, tomando seu tempo, para o desenvolvimento da cultura e da ciência.

Representantes de espectros políticos totalmente diferentes, tais como o comunista Luís Carlos Prestes, o socialista Hermes Lima e o liberal Aliomar de Andrade Baleeiro, apresentaram seus argumentos e emendas em defesa da laicidade do ensino público, ou ainda como tentativas para limitar a presença do Ensino Religioso nas escolas públicas no que se refere ao espaço, aos horários e aos docentes responsáveis, além do custeio pelos poderes públicos, mas todas essas proposições foram rejeitadas, prevalecendo o texto de autoria da Liga Eleitoral Católica (LEC), nos termos da nova Constituição.

As objeções ao Ensino Religioso foram rebatidas pelos defensores de sua permanência, com destaque para as intervenções de Adroaldo Mesquita da Costa, que considerava este componente curricular não extrapolando os limites educacionais, além de também não estar conexo à questão da relação Igreja-Estado. Para este Deputado Constituinte, a instrução religiosa era um elemento indispensável para uma educação sólida e de qualidade:

E queremos-lo [isto é, o ensino religioso expresso em lei], porque entendemos não haver educação sólida e verdadeira sem instrução religiosa, não haver moralidade sem religião, que a tenha [...]. Mas que não queiram privar dele [do fator religioso] quando, de acordo com a

orientação dos pedagogos, dignos desse nome, dos estadistas e sociólogos de mérito, afirmamos só ser possível a educação como obra essencialmente religiosa (ANAIS. Constituinte de 1946, 84ª sessão, em 14/06/1946, p. 33-34).

O discurso do parlamentar apresenta a concepção e a defesa de que o Ensino Religioso fosse, de fato, considerado como parte integrante da Educação como base de formação moral, enquanto elemento insubstituível para um processo de desenvolvimento integral, e não como um adendo, ou uma formação complementar, apenas. Já no passado, vimos como esse tipo de argumento também foi utilizado para requererem a sua reintrodução na legislação.

Esse tipo de defesa em relação às concepções pedagógicas de caráter religioso denotam o emprego de uma peculiar estratégia com o objetivo de se transformar o *ethos* – sistemas de esquemas implícitos de ação e de apreciação – em ética – conjunto sistematizado de normas explícitas (BOURDIEU, 2005, p. 46), em um contexto de desenvolvimentismo econômico e apelo democrático, pós Segunda Guerra Mundial, como resultados da luta antifascista.

Neste momento histórico importante de abertura para a redemocratização, observamos a introdução na legislação da elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional e o respeito à confissão religiosa do aluno, a possibilidade de matrícula facultativa e a incorporação formal da disciplina de ensino religioso aos horários normais da escola, mediante as questões que diziam respeito ao direito da família sobre a educação dos filhos (CURY, 1993, p. 29), enquanto que na esfera da política econômica, o debate se situava entre o ‘liberalismo’ e ‘nacionalismo’.

Vê-se o início da desconstrução da posição dominante da rede educacional confessional católica. Houve também a presença de escolas protestantes, mas a rede católica era, definitivamente, majoritária. No período democrático de 1945 a 1964, inserido no contexto da Guerra Fria, com o acontecimento da criação da UNESCO e seu projeto de *Educação para todos*, começa a haver uma pequena reação com o crescimento do Ensino Secundário público, mesmo que com uma marca da improvisação, funcionando muitas vezes, no interior das Escolas Normais, não sendo pensado, portanto, com autonomia e prédios próprios, por exemplo.

Neste momento, ocorre um ensaio com as classes secundárias experimentais, com sua proposta de inovação pedagógica de inspiração francesa, adotando atividades em pequenos grupos, o trabalho autônomo, a produção e apresentação de Seminários, com

redução do número de alunos, o emprego de metodologias ativas, a ênfase do estudo experimental do meio, a integração curricular, a criação dos Conselhos de classe, a avaliação por conceitos e o oferecimento de orientação vocacional, denotando assim, um movimento de renovação que emergiu nos anos 1950 e que depois se desdobrará, na década seguinte, com os Ginásios vocacionais.

Em nossa República brasileira, tivemos uma espécie de *contrarreforma* do Ensino Secundário, outrora ocupado pelas Congregações Religiosas católicas e Protestantes, como um fato estrutural e não como um detalhe, um pequeno adendo ou algo provisório, fato este que começa a ser rompido com a adoção dessas inovações pedagógicas citadas, mas que deixam profundas marcas e influências típicas de privatização, na história da Educação brasileira, até os dias atuais.

Assim, se vê que alinhamentos ideológicos referentes aos direitos do Estado e da Igreja sobre a Educação, mediante o espírito da disputa entre ensino público e ensino privado e a luta entre católicos e pioneiros da Escola Nova, com suas respectivas forças simbólicas, é o que baliza este tempo que antecede e posterga a aprovação de uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação brasileira. O artigo quinto, inciso XV, alínea d, define como competência da União, legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional”.

Comenta Saviani:

A Constituição Federal de 1946 ao definir a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciada em 1947 era o caminho para realizar a possibilidade aberta pela Constituição de 1946 (2001, p. 6).

Entretanto, apesar da influência exercida pelos ideais escolanovistas neste período, segundo Saviani (2005, p. 9), “boa parte das escolas normais e dos cursos de pedagogia permaneceu sob o controle da Igreja; e, mesmo nas instituições públicas, o pensamento católico, por meio de seus representantes e dos manuais por eles elaborados, se manteve presente”.

2.2 Proposta de uma Lei de Diretrizes e Bases

Em 1947 é nomeado como Ministro da Educação, Clemente Mariani, com a missão de descentralizar e desburocratizar a educação brasileira. Para isso, ele executa a determinação emanada da Constituição de 1946 de se elaborar uma Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional. Entre as competências legislativas da União, a LDB aparece no texto constitucional como um instrumento normativo, de acordo com o artigo 5º, item XV, letra d, como matéria de apreciação do Congresso Nacional.²⁰

A LDB ocupará boa parte do debate educacional no período entre 1948 e 1961, neste longo momento entre o fim do governo Vargas e a Ditadura Militar. Aliás, em nenhum outro momento de nossa história a educação ocupou tanto espaço, com tanta relevância, movimentando forças políticas de espectros tão diferentes, suscitando debates com tanta intensidade, como neste período entre 1948 e 1961. Encaminhado à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948, somente em 29 de maio de 1957 é que foi iniciada a primeira discussão acerca do projeto da LDB.

Uma comissão de antigos “pioneiros” e de outras tendências ideológicas foi designada pelo Ministro em 29 de abril de 1947, para redigir um anteprojeto a ser enviado para votação no Congresso Nacional. Quando se comemorava o primeiro aniversário da nova Constituição, ou seja, em 18 de setembro de 1947, a referida comissão deu início aos seus trabalhos. Entre outros, faziam parte da Comissão alguns dos principais nomes do grupo de intelectuais católicos, como o padre jesuíta Leonel Franca, Alceu Amoroso Lima e Maria Junqueira Schmidt, vinculados ao Centro Dom Vital.

Passando primeiramente pela Comissão de Educação e Cultura (Relator designado: Eurico Salles) da Câmara Federal e em seguida, em 08 de dezembro pela Comissão Mista de Leis Complementares do Senado Federal (Relator: Deputado Gustavo Capanema), o projeto original, elaborado pela comissão própria em 1948, designada pelo Ministro da Educação, Clemente Mariani, contava com a seguinte forma estrutural:

Título I – Do direito à educação

Título II - Dos fins da educação

Título III - Da administração da educação

²⁰ O artigo 6º da Constituição de 1946 afirma que em diversas situações, incluída a legislação de diretrizes e bases da educação, a competência legislativa da União não exclui a elaboração de legislação estadual supletiva ou complementar.

Título IV - Dos sistemas de ensino

Título V - Da educação pré-primária

Título VI - Da educação primária

Título VII - Da educação de grau médio

Capítulo I - Dos objetivos da educação de grau médio

Capítulo II - Do curso secundário

Capítulo III - Dos cursos profissionais

Capítulo IV - Dos cursos de formação de docentes para o ensino primário.

Título VIII - Do colégio universitário

Título IX - Do ensino superior

Capítulo I - Dos objetivos do ensino superior

Capítulo II - Dos estabelecimentos de ensino superior

Capítulo III - Das universidades

Capítulo IV - Do reconhecimento dos estabelecimentos de ensino superior e das universidades

Título X - Dos recursos para educação

Título XI - Da Conferência Nacional de Educação

Título XII - Disposições gerais e transitórias.

A Igreja Católica, com seus representantes mais conservadores, volta à cena política por meio dos debates acerca da Educação, mediante seus interesses de legitimação mais particularista, que servia, por sua vez, ao setor privado. A referida discussão “[...] conduz, no final da década de 1950, ao conflito escola particular-escola pública quando os católicos retomam, na defesa da escola particular, os mesmos argumentos do início da década de 30, guardando o mesmo caráter monolítico de então” (BUFFA, 1979 *Apud* SAVIANI, 2005, p. 10).

A comissão contava também com a presença de educadores intelectuais defensores das bandeiras liberais, como Manoel Lourenço Filho, que presidia a referida comissão e figurava como Diretor do Departamento Nacional de Ensino do Ministério da Educação e Saúde, depois de intensa atuação nos organismos institucionais do Estado

Novo, como relator geral, o professor Antônio de Almeida Júnior, da Universidade de São Paulo (USP), Faria Góis e Fernando de Azevedo. Anísio Teixeira não participou formalmente da Comissão, mas enviou sugestões no momento da elaboração do anteprojeto.

Os membros foram organizados em três subcomissões correspondentes ao ensino primário, médio e superior. O anteprojeto, após sofrer algumas alterações por parte do Ministro, originou o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e foi apresentado à Câmara dos Deputados pelo Presidente da República em 29 de outubro de 1948, data exata do terceiro aniversário da queda do estado Novo, passou por uma longa tramitação de 13 anos. Iniciou-se na segunda metade do governo Dutra, passando pelos mandatos de Vargas, Café Filho, Kubitschek, Quadros, até o início do governo de João Goulart.

De cunho liberal e descentralizador, o anteprojeto, que já havia sido esposado pela Associação Brasileira de Educação (ABE) desde a década de 1930, tendo o Professor Almeida Júnior como seu Relator Geral, recebeu várias críticas, com muita resistência do ex-ministro da Educação (de 1934 a 1945) e agora Deputado Federal Constituinte e líder pelo Partido Social Democrático (PSD), Gustavo Capanema, que não concordava com a proposta de descentralização do sistema de ensino e autonomia dos Estados Federativos, além da diversidade dos currículos, que era justamente a interpretação do Relator Geral, que combinava o artigo quinto, inciso XV, alínea d (à União compete legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional) com o artigo sexto (a competência federal para legislar sobre as matérias do artigo quinto, XV, d, não exclui a legislação estadual supletiva ou complementar), juntamente com os artigos 170 (a União organizará o sistema federal de ensino com caráter meramente supletivo e o sistema dos territórios) e 171 (os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino).

Em 14 de julho de 1949, o deputado Gustavo Capanema emitiu seu parecer após discursar sobre o “sentido constitucional das diretrizes e bases da educação nacional”, sobre os “sistemas de ensino locais”, a “tendência centralizadora das federações”, o “caráter nacional da educação” e a “dispersão da ordem pedagógica”, Concluindo que o projeto deveria ser refundido ou emendado (SAVIANI, 2001).

Oliveira (1996, p. 169) afirma que o ex-ministro de Vargas (1934-1945) foi “praticamente, o redator do capítulo de educação”. Seu parecer defendia, portanto, a preservação do legado da Era Vargas, ou seja, a centralização, isto é, o controle da educação pelo governo da União, tanto no que se referisse à elaboração de projetos,

quanto à sua gestão e execução. Desta maneira, estava de volta a velha disputa ideológica entre a possível e proposta descentralização *versus* centralização de poder e decisões. O parlamentar considerou o projeto de caráter descentralizador como contrário ao espírito e à lei da Constituição.

A discussão em torno da renovação da Educação brasileira revelou essas disputas ideológicas entre os determinados grupos que pleiteavam o poder (pela Educação) em nosso país. As controvérsias presentes nestas disputas são expostas por Lima (1978, p. 41-42):

[...] a elaboração da LDB expressa (ou revela) o embate ideológico de três correntes, que demonstram o conflito pela tomada do poder entre as classes que representam a oligarquia rural, a burguesia empresarial e as massas urbanas e rurais. Esta situação corresponde ao estágio de evolução do capitalismo brasileiro, que atingiu, nesta ocasião, no momento em que, entrando na fase da industrialização, reformulou, neste nível, as relações de subsistema periférico em face do espaço econômico do centro do sistema.

O Parecer do Deputado e ex-Ministro Gustavo Capanema culminou com o arquivamento do Projeto. E assim, o anteprojeto é “esquecido”, deixado à margem, na penumbra das discussões acerca da LDB. Passa por arquivamento, extravio e recompilação. Segundo Hilsdorf (2017), “o texto do projeto desapareceu dos arquivos da Câmara e somente pôde ser reconstituído a partir do trabalho das subcomissões”.

Em 17 de julho de 1951 a Câmara solicita o desarquivamento da Mensagem Presidencial número 605 através da qual o projeto foi enviado pelo Presidente da República ao Congresso Nacional. Como, porém, o Senado respondera que o processo tinha sido extraviado, determina a sua reconstituição.

Desarquivada a Mensagem, o processo tramita na Comissão de Educação e Cultura por cerca de cinco anos e meio. Somente na reunião de 14 de novembro de 1956 é apresentado o relatório da subcomissão encarregada de estudar o projeto das Diretrizes e Bases, cujo relator foi o deputado Lauro Cruz. E finalmente, na sessão do dia 29 de maio de 1957 inicia-se, no plenário da Câmara, a discussão do projeto que recebeu o número 2.222/57 (SAVIANI, 2001, p. 14).

Da mesma maneira de Capanema, alguns grupos ligados à Igreja Católica e seus interesses, também não concordavam com o anteprojeto por entenderem que os princípios nele presentes não eram contemplados pelo que rezava a Encíclica *Divini Illius Magistri*, do Papa Pio XI sobre a educação cristã da juventude e o direito primordial da família

sobre a educação de seus filhos. De modo que também apresentaram sua oposição ao anteprojeto, para garantir a permanência da instrução religiosa, enquanto ‘catecismo escolar’ que era por eles praticado.

Aproveitando sua participação no 5º Congresso Eucarístico Nacional, 102 Bispos da Igreja Católica, vindos de todas as partes do Brasil, reuniram-se em São Leopoldo – RS, a 23 de outubro desse ano, e deram sua aprovação à ‘Nova Edição da Pastoral Coletiva de 1915’, a qual vem acompanhada das ‘Constituições Eclesiásticas do Brasil’ (Episcopado Brasileiro, 1948).

Esta publicação tem a ver com o ensino religioso enquanto reveladora do pensamento e posicionamento dos prelados em relação a ele. Para eles, nesse final da década de 40, o ensino religioso consistia no catecismo dado na escola. Manifestam-no claramente quando escrevem: *“Entre as muitas coisas [...] que os meninos têm necessidade de aprender, ocupam o primeiro lugar os elementos da fé e da doutrina cristã, a que chamamos catecismo (Art. 1389 – O grifo é do original). E continuam, reforçando o mesmo pensamento, apontando as más conseqüências da falta de tal ensinamento na escola: “sem estes conhecimentos, será sempre má a educação, e defeituosa a cultura do espírito” (Art. 1390 – o grifo é do original). Evidencia-se que persiste esta conotação catequística para a formação religiosa a ser dada na escola e que vem vindo para o sul de nosso país desde o alvará régio, de 30 de setembro de 1770, ditando a adoção do ‘Catecismo de Montpellier’.* (RUEDELL, 2005, p. 136-137).

Em 1951, Getúlio Vargas volta ao poder, agora pelo voto popular, como candidato pelo PTB em aliança com o PSD e contando com o importante apoio do paulista Adhemar de Barros, líder do PSP, vencendo as eleições com 48% dos votos, em uma campanha com um tom marcadamente nacionalista. Com sua morte, por suicídio, em agosto de 1954, assume a presidência da República, seu vice Café Filho, que seria deposto em novembro de 1955. É neste período, já na década de 1950, que a questão da LDB volta a ser agitada na mesa dos debates, com a inclusão de anexos e uma série de substitutivos.

Durante muito tempo o anteprojeto não voltou mais para as discussões em plenário. Somente durante o governo de Juscelino Kubitschek, que chega ao poder em 1956, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que, segundo Saviani (2005, p. 10) “[...] se converteu no principal centro aglutinador e estimulador de experiências de renovação pedagógica”, sob a direção de Anísio Teixeira, com a defesa de sua aprovação, é que a discussão e votação retornam à baila.

Assim ocorre ao longo da década de 50 do século passado, ou seja, após extenso período, o referido projeto volta à cena, recuperado, “desengavetado” mediante a relatoria do Deputado Clóvis Salgado, em 1957, que apresenta um Substitutivo ao projeto,

mediante um “acordo de compromissos”, ou seja, uma tentativa de apresentação de um texto da LDB que contemplasse, tanto reivindicações do campo liberal, como do campo católico.

O que estava sobre a mesa dos debates agora era a proposta de uma escola pública, patrocinada por um projeto político e econômico que fosse modernizador para o país, defendida por Anísio Teixeira com apoio da Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada no Rio de Janeiro, em 15 de outubro de 1924, com o objetivo de discutir e pensar a educação nacional, como fruto da mobilização de intelectuais e cientistas da época. (CUNHA, 2007). Aliás, segundo Carvalho (1998), no âmbito da ABE, na qual disputavam liberais e católicos, a Escola Nova foi um movimento que serviu à repolitização e não à uma espécie de despolitização, como se pode, talvez, pensar.

Em oposição, tínhamos a defesa da liberdade de ensino, sob a liderança da Associação de Educação Católica (AEC), fundada em 1945, também no Rio de Janeiro, como um organismo autônomo, com atuação específica no campo educacional, ligado à Igreja Católica e com agregação de instituições particulares de ensino. A atuação desta Associação se fez notar desde o início de suas atividades, influenciando e promovendo a defesa da educação religiosa nas escolas oficiais, como um dos principais pontos de sua agenda.

Além disso, as articulações da Associação de Educação Católica representavam também as demandas dos estabelecimentos de ensino privado neste momento da elaboração da LDB. Em 1948, realizou-se em São Paulo, o III Congresso Nacional de Estabelecimentos Particulares de Ensino. As Escolas Confessionais, enquanto estabelecimentos privados, tinham seus interesses na recepção de subsídios estatais. Assim, os empresários da Educação aceitam que a AEC assumira a liderança nos debates contra o suposto monopólio do ensino pelo Estado.

Em nome da *liberdade de ensino*, o que a Associação almejava era:

Assegurar às empresas particulares de ensino condições econômicas pela possibilidade de subvenções substanciais, sem as quais elas não poderiam sobreviver, em virtude do crescente empobrecimento da classe média e da nascente preferência do proletariado urbano pelo ensino técnico. (MOREIRA, 1960, p. 289).

Em novembro de 1950, a Associação Brasileira de Educação (ABE) realizou sua X Conferência Nacional de Educação, no Rio de Janeiro, cujo tema central de discussão era justamente o Projeto de uma Lei de Diretrizes e Bases. Neste mesmo contexto, os

defensores da liberdade de ensino já estavam muito bem organizados em todo o país e articulados, para defenderem seus interesses.

Na verdade, como temos visto, a discussão não tinha nenhuma novidade. O centro do debate continuaria sendo a necessidade de políticas públicas para a educação brasileira, entre tantas outras necessidades presentes desde a criação do próprio Estado. As discussões repousavam na interpretação acerca das atribuições administrativas das instâncias governamentais próprias da Educação.

Durante a tramitação do projeto, a Maçonaria, que sempre combateu a favor da laicidade do Estado, retoma suas manifestações, a partir de 1959, momento crucial para as discussões parlamentares. Em um artigo assinado por A. M. Grillo, no *Boletim do Grande Oriente do Brasil*, com data de setembro de 1959, o autor apresenta sua concepção de diretriz para a educação nacional, destacando o papel insubstituível do Estado no oferecimento e responsabilidade para com a Educação, sem censuras à iniciativa privada, pelo contrário, com incentivos a ela.

Tanto o Ensino Primário, como o Secundário, além do Comercial e do Técnico, na visão do autor enquanto representante da Maçonaria, deveriam ser de inteira responsabilidade do Estado, promovendo a tolerância, a amizade, o respeito e a compreensão entre todos os grupos sociais e religiosos. Para o Ensino Primário e para o Médio não estava previsto o Ensino Religioso. Para o Primário o que se sugere são as aulas de moral e cívica e para o Ensino Médio, aulas de Filosofia.

Ainda na defesa da laicidade do Estado e em favor da Educação, em maio de 1960, quando o projeto da LDB já havia sido aprovado na Câmara dos Deputados e agora tramitava no Senado Federal, um novo *Boletim* circular 14/60, do grande Oriente do Brasil, assinado pelo Grão-Mestre Ciro Wernek de Souza e Silva, conta o projeto da LDB e apresentava importantes elementos para aquela conjuntura, como se pode verificar:

Pelo estabelecimento dos princípios da Constituição de 1891, sobre a completa laicidade do ensino, sobre a secularização dos cemitérios, sobre a intransigente separação entre Igreja e Estado, princípio que está tão bem escrito na atual Constituição Brasileira, mas que vem sendo todos os dias violados e desrespeitados, quer disfarçadamente quer abertamente, pelo clero e por alguns políticos;

Pela inclusão de nossa legislação do divórcio a vínculo e de dispositivos que defendam a supremacia do casamento civil sobre o religioso;

Sobre a necessidade de maior difusão na instrução em todos os graus, como único meio de podermos sustentar o regime democrático e as conquistas liberais dos nossos maiores, envidando todos os esforços para se garantir a laicidade e gratuidade do ensino primário, secundário,

profissional, que deverá ser público e acessível a todos. (CIRCULAR, 1960, p. 103).

Assim, vemos que o documento dirigido “a todos os maçons, lojas e corpos de nossa obediência”, aborda temas que sempre lhes foram muito caros, como a possibilidade do divórcio, a secularização dos cemitérios, a laicidade do ensino público e a prevalência do casamento civil sobre o religioso, para fazer denotar o apoio à prevalência do Estado no tocante às questões educacionais.

Neste mesmo período, a Associação dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo voltou também a publicar suas opiniões acerca do tema. A Associação publicou um *Manifesto* em 11 de fevereiro de 1960, no jornal *O Estado de São Paulo*. O professor Florestan Fernandes foi um de seus redatores, enquanto professor de Sociologia da USP, repudiando o projeto que acabara de ser aprovado pela Câmara dos Deputados, com a esperança de que o Senado Federal pudesse “reparar os males produzidos pela infeliz orientação” seguida até aquele momento.

Na crítica, o Manifesto denuncia que o projeto de LDB não dava conta de considerar “a importância da escola pública como fator de laicização do ensino e da formação da mentalidade científica”. O texto ainda denunciava os reais interesses das escolas privadas, confessionais e não confessionais, alertando para o risco real que a própria democracia estava submetida naquele momento.

No mesmo ano de 1960, no dia 16 de julho, aconteceu a I Convenção Espírita em Defesa da Escola Pública, com a publicação, ao final, da declaração intitulada *Os espíritos e a escola pública*, pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, do INEP. O *Plano geral* da declaração continha seis pontos e apresentava as seguintes reivindicações:

I – Ensino livre, gratuito e educação leiga para toda a população, através da escola pública, mantida pelo estado, segundo a política educacional e a filosofia democrática da educação consagrada pela Constituição federal;

II- Liberdade para a iniciativa particular no ensino supletivo, em todos os graus, desde que respeitados os princípios democráticos e o caráter leigo do ensino público, indispensável à formação da nação, em bases humanistas;

III- Exclusão urgente do ensino religioso facultativo nas escolas públicas e particulares, por constituir fonte de discriminações e injustiças, prejudicando os superiores objetivos pedagógicos.

IV – Formação moral do ensino leigo como supletivo da família através de normas éticas de ordem geral e de educação cívica elevada, com vistas à formação humanista;

V – Ensino de religião como matéria filosófica, nos cursos médio e superior, sem qualquer tendência sectária ou particularista;

VI – Instituição de penalidades legais para a prática de qualquer forma de discriminação nas escolas públicas e particulares, inclusive as decorrentes da posição civil dos pais. (OS ESPÍRITAS, 1960, p. 162-163).

É clara e distinta a posição defendida pelo Espiritismo, em favor do ensino livre, gratuito e laico, tanto nas escolas públicas, como nas escolas privadas e pela exclusão urgente do Ensino Religioso, por ser considerado motivo de injustiças e discriminações, permitindo, porém, o ensino de religião como matéria filosófica e o ponto que mais chama a atenção é o emprego de sanções em casos de discriminação dos alunos com relação à posição civil dos pais, uma vez que as escolas católicas desligavam os alunos cujos pais fossem divorciados.

O documento ainda tratava do plano de expansão dos centros de divulgação da doutrina espírita, considerando que nestes centros, os pais poderiam proteger seus filhos “das influências e da coação religiosa imperantes na maioria das escolas e até mesmo na escola pública atual, minada pela excrescência legal do ensino religioso facultativo”. (OS ESPÍRITAS, 1960, p. 163).

Os Protestantes, por sua vez, ficaram em silêncio durante a longa tramitação da Lei de Diretrizes e Bases. É interessante notar que antes, durante a elaboração das Constituições de 1934 e de 1946, eles defenderam abertamente a laicidade do Estado, enquanto as Constituições acabaram determinando a oferta do Ensino Religioso nas escolas públicas.

Tinha início, portanto, uma grande campanha nacional em favor da escola pública, com manifestações, declarações, notas de apoio, etc. Mas as demandas do Estado brasileiro, que iam além da questão educacional, também continuavam muito presentes. Embora os autores não tenham destacado o conceito de Educação como fator determinante de formação e desenvolvimento da sociedade, ao menos, quadrou para a organização de um sistema de ensino, que ainda não existia no país.

O Estado, enquanto estrutura de poder, deveria mediar os interesses de cada fração da sociedade. Uma concepção mais centralizadora ou uma outra seguindo os parâmetros da Constituição recém publicada, de caráter mais federativo-descentralizador? Qual o possível equilíbrio entre as propostas e o conflito? Após a apresentação dos substitutivos de Carlos Lacerda, no final de 1958, considerado favorável às instituições católicas, o texto acaba sendo aprovado pela Câmara Federal, em janeiro de 1960, para depois ser transformado em lei.

2.3 Posicionamento dos Católicos (Privatistas)

A Igreja Católica se serviu daquilo que Bourdieu (2005) denomina de *capital simbólico*, enquanto representação de instituição sagrada e infalível que impõe sua cosmovisão e sua comunicação para fazer frente aos que tinham ideias e posições diferentes da sua. Detém um poder legitimado pelo Estado brasileiro e reconhecimento, conferindo autoridade e força de persuasão e convencimento. (2005, p. 99-181). A ignorância religiosa era considerada o pior mal de todos, de modo que oferecer instrução religiosa de qualidade era uma das principais missões da Igreja, para fazer frente a este suplício.

Por esta razão, a Igreja exercia a sua influência, intervindo em diversos setores da sociedade, oferecendo seu conhecimento nas diversas áreas, tais como nas questões sociais, políticas, econômicas e ideológicas, ultrapassando a esfera religiosa, mas cuidando para que outros credos não ocupassem esse seu espaço. A escola foi um importante ambiente no qual a Igreja poderia levar adiante o seu objetivo de recristianizar, civilizando a população e estendendo sua influência testada pelo tempo e por uma tradição forjada muitas vezes pela necessidade do oferecimento do serviço prestado, pela eficácia e competência em realizá-los, bem como pela própria confiança conquistada, depois de longos períodos de atuação.

A intelectualidade católica da década de 1950, que durante muito tempo esteve vinculada à Associação Brasileira de Educação (ABE), marcadamente influenciada por Jackson Figueiredo e depois por Alceu Amoroso Lima (Tristão de Athayde), eram responsáveis pela publicação da Revista “A Ordem”, por meio do Centro Dom Vital e com apoio de Dom Sebastião Leme, como já apresentado.

Monsenhor Álvaro Negromonte, nesse mesmo período, na verdade, desde a década de 50, também exerceu sua influência, com inúmeros livros e o oferecimento de cursos, bem como a realização de congressos sobre o Ensino Religioso, como o que ocorreu em julho de 1950, em Belo Horizonte – MG: o I Congresso Nacional do Ensino Religioso. Falecido em 1964, foi um grande protagonista no processo de renovação pedagógica do Ensino Religioso. Foi autor da primeira coleção de manuais destinados ao uso dos Ginásios, bem como responsável pela tradução de tantos outros materiais elaborados na Europa para a pedagogia religiosa.

Inserido na estratégia católica de difundir seu pensamento, doutrina e catequese, Monsenhor Negromonte escreveu em jornais, criou periódicos catequéticos, fundou o

Instituto Católico da Cultura, filiou-se em associações diversas e iniciou grupos de estudos na capital mineira, Belo Horizonte. Este e outros tantos atores sociais foram fundamentais para a Igreja “redefinir seu papel na sociedade republicana, recuperando e ampliando o poder que detinha desde os tempos coloniais” (GEBARA, 2006, p. 90).

A pesquisa da professora Evelyn de Almeida Orlando sobre os manuais de catecismo, revela que a coleção escrita pelo Monsenhor Álvaro Negromonte foi a única deste segmento, escrita por um só autor e em linha com os debates educacionais próprios do período vigente, com uma proposta de renovação catequética por meio do viés pedagógico, com a presença deste material destinada a todas as escolas católicas da época.

A Igreja defendia a permanência do Ensino Religioso devido ao seu papel civilizatório, de formação moral e disciplinadora dos costumes, estendendo a sua presença e atuação tanto pela instalação de uma rede de estabelecimentos de ensino, como por meio da imprensa, com publicações diversas, sobretudo por meio do Centro Dom Vital, da Associação de Universitários Católicos e da Confederação Católica Brasileira de Educação.

Sentindo que havia perdido espaço de atuação na sociedade, a Igreja Católica vê a necessidade de sensibilizar a população para criar a necessidade do retorno de uma instrução religiosa no ambiente do aparelho do Estado, para que recuperasse sua legitimidade, força, influência e presença. “A religiosidade também devia ser demonstrada pelo viver cristão em sociedade, e a expressão *honnête homme* designa o tipo humano que demonstrava cotidianamente as suas crenças, pois fora formado para isso, nas qualidades cristãs (espirituais) e sociais (cortesãs) pelos colégios” (HILSDORF, 2006, p. 76). Ou seja, trata-se da formação do homem educado, do homem perfeito conforme a sociedade aristocrática, o gentil-homem, o homem culto e polido, formado por uma concepção humanística, pelas obras clássicas, com espírito religioso e conduta irrepreensível.

Uma publicação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) com um diagnóstico do mundo moderno e os seus inúmeros desafios na esfera dos comportamentos e da conduta moral dos indivíduos, citando inclusive o incansável trabalho catequético do Monsenhor Álvaro Negromonte, traz a seguinte sustentação:

Esta sociedade, marcada pela massificação, anonimato, impacto dos meios de comunicação de massa, consumismo, libertinagem moral, violência coletiva e desigualdade sociais chocantes, exige, de modo novo e radical, a segurança da pessoa no abrigo de uma comunidade

menor, onde possam ser vividos os valores do relacionamento interpessoal. Esta sociedade, marcada também pelos ateísmos práticos e teórico-militantes, por diversos tipos de neopaganismo, pelas formas fanáticas e sectárias de religiosidade de origem recente e pelo indiferentismo religioso, precisará também de um tipo de Catequese que, além de uma sólida fundamentação da fé, seja capaz de ajudar o cristão a converter-se e a comprometer-se no seio de uma comunidade cristã para a transformação do mundo.

[...]

Diversos pioneiros se dedicaram ao trabalho de sistematização e adaptação da catequese às novas exigências. É o caso, entre outros, de Monsenhor Álvaro Negromonte, que criou e difundiu no Brasil o chamado Método Integral de Catequese, o qual se propunha como objetivo formar o cristão íntegro, firme na fé, forte no amor e pleno de esperança (1983, p. 5).

Os que eram favoráveis à inclusão do Ensino Religioso na LDB de 1961 foram liderados pela Igreja Católica, por meio de três grandes organizações, como a recém-criada, em 1952, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Associação de Educação Católica (AEC) e a Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB), pela simples razão de que o campo educacional seria uma arma irrefutável para o alcance de seus objetivos, além de sua permanência, garantidora de inúmeros benefícios em favor de suas instituições de ensino espalhadas por todo o país.

Em 1955 tinha sido criado o CELAM (Conselho Episcopal Latino-Americano) como um importante canal de articulação da Igreja nos níveis nacional e continental, durante a realização da primeira Conferência Episcopal Latino-Americana, no Rio de Janeiro. O planejamento pastoral da Igreja e a articulação de suas ações desenvolvem-se cada vez mais. Neste período, merecem destaque as contribuições da Ação Católica Brasileira (ACB), que adotou a forma especializada da Bélgica e da França, deixando para trás o modelo mais clericalizado e centralizado, mais comum nas ações italianas (DALE, 1985).

A Ação Católica foi uma escola de organização e capacitação para todos os setores eclesiais, inclusive para o episcopado. Vieram depois outras iniciativas dignas de nota. Destaca-se o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento por um Mundo Melhor (MMM), como será analisado mais adiante. Segundo Sgarbi, os católicos “acreditavam que, por meio do livro e de seus similares, difundido sobretudo entre os intelectuais, os formadores de opinião, poderia se iniciar a recristianização do Brasil” (2001, p. 9).

Chama a atenção o pensamento de Alceu Amoroso Lima, presente no artigo “O Estado e a Educação”, acerca do posicionamento dos parlamentares católicos sobre o direito e o dever da Educação, onde o intelectual apresenta sua concepção acerca da Educação em relação ao Estado e à família, definindo-a como um dever precípua, além de um direito natural, evidentemente:

A Educação não é, portanto, nem privilégio do Estado, como o totalitarismo, antigo e moderno, confessado ou disfarçado, pretende; nem privilégio da Igreja, nem privilégio das famílias, nem privilégio dos indivíduos. É direito de todos, cada um dentro da respectiva órbita. Mas é dever precípua, além de direito, das duas outras autoridades públicas em matéria de educação. (CNBB, 1987, p. 67).

Não aponta a Educação como privilégio nem da Igreja, nem do Estado, nem das famílias e nem dos indivíduos, mas como direito e dever de todos. É com esta tese que os defensores do Ensino Religioso, mais ligados ao tradicionalismo e embasados em seu histórico educacional, sustentam a liberdade de ensino, inclusive com a possibilidade de o Estado subsidiar o processo de Educação nas escolas particulares e confessionais, o que serviu de motivo para grandes e intensas discussões, mediante a discordância de tantos outros grupos com esse tipo de concepção e estratégia.

O jornalista católico Gustavo Corção, em *A liberdade de ensino*, defendeu a ideia de que a origem dos *desatinos* se dava na centralização do ensino e a isso ele chamou de *estatização*. Utilizando-se de seu ofício jornalístico, o religioso conservador convocou os demais católicos para a luta contra o que ele chama de monopólio do ensino pelo Estado e a não acolherem propostas compensatórias no lugar: “[...] pode ser que muitos católicos tenham ficado contentíssimos com o prato de lentilhas, o famoso ensino religioso nas escolas, com que se negociou a humana dignidade”. (CORÇÃO, 1958a, p. 88).

Em uma outra publicação, com o título *A quem compete educar?*, o mesmo jornalista continua apresentando sua crítica, citando a Encíclica Papal de Pio XI, *Divini Illius Magistri*, para destacar a primazia da família e da Igreja sobre o Estado no tocante à educação dos filhos para reforçar a sua responsabilidade com relação à devida instrução educativa a ser oferecida. Questiona os católicos brasileiros a esse respeito, acusando-os de se omitirem diante da referida matéria, sustentando que estes já teriam se dado por satisfeitos com a obrigatoriedade do ensino de latim nas escolas secundárias e com a permanência da disciplina de Ensino Religioso nas escolas públicas. Mas adverte para o

risco de serem retirados, como acontecera na Argentina, por exemplo, sob o governo de Juan Domingo Perón.

No mesmo jornal, na semana seguinte, uma nova publicação do mesmo autor, repudiava a obrigatoriedade curricular do Ministério da Educação, que retirava dos pais e dos diretores das escolas a missão de selecionar os conteúdos a serem ensinados a seus filhos e alunos. Até mesmo o ensino do latim, segundo Corção, deveria ser facultativo, apesar de essencial para a formação humanista e intelectual dos alunos. (CORÇÃO, 1958c).

No artigo *Ainda a liberdade de ensino*, de 16 de fevereiro de 1958, ele retoma essa mesma questão da liberdade de ensino enquanto responsabilidade de cada membro da família, como autoridade responsável por esse papel a ser desempenhado, incluindo até mesmo os diretores dos colégios, considerando o seguinte: “Meu ideal não é o da liberdade pura e simples como um fim. É o da liberdade de exercício das mais legítimas autoridades: a do pai, da família e a dos reitores dos colégios”. (CORÇÃO, 1958d, p. 54).

Essas questões nos ajudam a compreender como se deram as relações e também as contradições estabelecidas entre a Igreja Católica e o Estado brasileiro mediante as especificidades históricas, políticas, econômicas, religiosas e culturais ligadas à temática educacional, em um período marcado por tantas convulsões sociais, transformações diversas e necessidade de propostas concretas para a educação brasileira.

As relações Estado-Igreja nesse período não são menos complexas que em outros momentos históricos. Não são dois grupos, a situação é ampla e complexa. No interior da instituição religiosa encontravam-se vários leigos e padres liberais em política. Sua fórmula era Igreja livre, num Estado livre. O projeto era reduzir o projeto da Igreja nas esferas política, econômica, social e ideológica (cf. BEOZZO, 1992, p. 189). Havia uma extrema politização dos assuntos religiosos (SOUZA, 2022, p. 353).

O Brasil vivenciava seu processo de redemocratização e desenvolvimentismo, com políticas de Estado, ações, escolhas e consequências diversas para o país, com a significativa presença do componente ideológico que caldeara as relações entre Estado e Igreja, enquanto promotoras e responsáveis que eram pela Educação. Por isso é que fizemos este esforço de análise, comparando e destacando as relações entre estas duas instâncias, especificamente, entre tantas outras envolvidas também no processo, compreendendo que a história não se faz mediante uma relação delimitada com o espaço e o tempo, mas identificando pontos em comum ou em divergência entre o passado e o

presente, com aproximações possíveis ou não, com o intuito de evitar que “os mortos sejam apenas honrados ou mantidos enclausurados em seus túmulos” (CERTEAU, 2000).

As transformações sociais presentes no país caracterizavam novos padrões de comportamentos com uma outra relação política desde o início da República Velha, acompanhados pelo clamor de um sistema público de Educação. Precisamente nesse período, Jorge Nagle (1976) recorda o que chama de *entusiasmo pela educação* e o *otimismo pedagógico*, com a preocupação não só de se oferecer o ensino, mas que ele fosse de qualidade, além da preocupação também com a ampliação da oferta do Ensino Primário, a necessidade de alfabetizar o grande número dos iletrados e a formação de um quadro de professores para o novo projeto de Educação da República.

Tratava-se de um intenso movimento com distintos projetos com visões de mundo próprias e singulares, para fazer frente às necessidades do Estado brasileiro no tocante aos seus desafios educacionais. A Igreja, especificamente, pretendia atender também aos interesses próprios de Roma, do Vaticano, em um delicado momento de abalos e fissuras do pós-Segunda Guerra Mundial, além de toda a novidade doutrinal e pastoral que a realização do Concílio Ecumênico Vaticano II trazia para a instituição, apesar, ainda, da permanência de inúmeras posições de cunho tradicional e conservador em suas ações.

Neste momento após o término da Segunda grande Guerra, a Igreja não tinha apenas problemas internos para administrar. Enquanto instituição eclesiástica, relacionando-se com tantas outras instâncias e segmentos da sociedade, sempre instada a pensar e a reformar a si mesma, mantendo suas convicções e princípios, sentia-se agora chamada a (re)articular suas ações no campo social, voltando-se para as camadas mais humildes, como fruto das discussões oriundas do Concílio, que apontavam justamente, para esta direção (Cf. MIRANDA, 2000).

O padre, professor e historiador Ney de Souza, em sua obra *História da Igreja na América Latina*, ajuda a compreender como se dava o comportamento da Igreja Católica no Brasil desde o início do século XX, saudosa dos tempos imperiais, cujos privilégios lhes eram garantidos, bem como o desejo de permanecer no poder, na hegemonia, sentindo-se ameaçada pela República e por essa razão, parte para o ataque e para a condenação das novidades do regime que trazia em seu bojo a laicidade como garantia de liberdade religiosa, o que em muito desagradava as autoridades mais conservadoras e tradicionais da hierarquia católica, levando-a a buscar segurança na reaproximação com as forças governamentais.

Setores majoritários da Igreja Católica no Brasil nesse período de Estado liberal se situavam entre a rejeição e condenação do Estado republicano e a lenta aproximação para realizar uma aliança informal no Governo de Getúlio Vargas (Era Vargas 1930-1945). Estes setores, de início, eram saudosos do regime imperial, onde supostamente a Igreja desfrutava de privilégios e condenavam uma política republicana sem Deus. [...] A presença efetiva de Dom Sebastião Leme da Silveira Cintra, primeiramente arcebispo de Olinda e Recife (auxiliar do Rio de Janeiro em 1911, nomeado em Recife em 1916, nomeado arcebispo coadjutor do Rio de Janeiro em 1921) e, posteriormente, cardeal arcebispo do Rio de Janeiro (1930-1942) revelou uma substancial presença e liderança religiosa no Brasil. Um de seus interesses era articular as forças católicas para exercer pressão sobre o governo e colocar a Igreja em posição social privilegiada: era a defesa de uma Nova Cristandade, uma reconciliação da República com a religião tradicional (SOUZA, 2022, p. 352-353).

O advento da República no Brasil acabou garantindo a chegada e o estabelecimento de diversas Congregações Religiosas que, agora sem proibições, iniciavam seus trabalhos, em novos campos: imprensa, escolas, universidades, acolhida a imigrantes, missões entre indígenas, apostolado social e assistencial, e, ainda, suprindo na pastoral paroquial (BEOZZO, 1992, p. 201 *Apud* SOUZA, 2022, p. 356). A Igreja Católica, nesse período, estabeleceu uma forte aliança com o Estado e assim, grande foi a repressão contra a Maçonaria e as suas ideias. A tentativa de uma nova hegemonia católica estava em curso, por assim dizer. Esta união, caracterizada por troca de favorecimentos e concessões, se mostrará muito forte durante a tramitação da LDB e assim permanecerá, contribuindo para o fatídico e lamentável golpe civil-militar de 1964, mediante a famigerada “Marcha da família com Deus pela liberdade”.

Do outro lado, vemos os apoiadores dos ideais da Escola Nova, com forte apoio da Universidade de São Paulo (USP), que lançavam um novo Manifesto dos Educadores, no dia 1º de julho de 1959, sob o título “Manifesto ao Povo e ao Governo”, destacando o aspecto social da educação, além dos deveres do Estado para com a Educação, como apontado mais adiante.

2.4 Posicionamento dos Liberais-pioneiros (Estatais) e “escolanovismo católico”

O grupo que se colocava contra a presença do Ensino Religioso nas Escolas Públicas e favoráveis do ensino laico, era representado pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e se norteavam pelos princípios preconizados pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, em um contexto social ainda fortemente marcado pelas tradições e o conservadorismo, bem como a relação paternalista de governos autoritários que só faziam aumentar os abismos sociais.

Fernandes (1983, p. 415) defendia a necessária participação e atuação dos cientistas sociais no projeto de reconstrução da educação nacional, mediante a ênfase na racionalidade diante da nova ordem social que se instaurava. A educação e o conhecimento aplicado terão papel fundamental neste momento de transformação cultural.

A questão do alcance das contribuições dos cientistas sociais, no nível prático em que ela se coloca em virtude da colaboração deles com os educadores, apresenta duas polarizações. Uma, “teórica”, que permite calcular a importância relativa das contribuições dos cientistas sociais tendo em vista os tipos de controle, requeridos pelos problemas educacionais. Outra, “instrumental”, que deriva dos recursos institucionais, disponíveis regularmente pelos educadores, para a utilização, de forma produtiva, das contribuições dos cientistas sociais na elaboração e na execução dos planos educacionais. (FERNANDES, 1959, p.75).

Diante de uma sociedade cada vez mais industrializada, secularizada e democrática, Fernandes apontava o processo de modernização por meio das instituições educacionais e pelo trabalho dos “intelectuais especializados”, mediante um planejamento que desse conta de abarcar as necessidades dos estudantes em suas respectivas realidades. (FERNANDES, 1959, p. 75).

O planejamento educacional é um bom exemplo desse fato. O sucesso ou o insucesso dos planos educacionais não constitui função exclusiva da eficácia prática de conhecimentos específicos, fornecidos aos educadores pelos cientistas sociais. Ambas as condições também se relacionam, diretamente, com o esforço realizado pelos educadores no sentido de dotar a rede formal de instituições educacionais de serviços ajustados aos requisitos estruturais e funcionais do planejamento, como complexo de atividades sociais interdependentes (FERNANDES, 1959, p. 77).

Assim, vemos uma entre outras teses defendidas pelos intelectuais liberais, que defendiam a ideia de planejamento educacional, de forma integral, para todo o país, por exemplo, com influência de diretrizes internacionais. Esta nova demanda exigia uma defesa de seus apoiadores, mediante o compromisso para a sua aprovação e implementação.

O Ensino Religioso, evidentemente, ficaria fora desse tipo de consideração, uma vez que não encontrava respaldo para sua permanência. Pelo contrário, ele representava exatamente o modelo de sistema educacional que se pretendia superar com a articulação e implantação de um processo que privilegiaria a racionalização da Educação e, conseqüentemente, a superação de qualquer prática e concepção mais metafísica, tradicional e conservadora de Educação.

Outras manifestações favoráveis ao ensino laico podem ser destacadas para nos ajudar a compreender a abrangência da mobilização e a pertinência do assunto em questão. Os professores paulistas de nível Médio e Superior, por exemplo, compõem esta força de reivindicação.

Em 1957 ocorria o IV Congresso dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) e neste Congresso houve o voto de reprovação ao repasse de subsídios públicos às escolas privadas bem como à presença do Ensino Religioso nas escolas oficiais, além da declaração de apoio aos professores que defendiam o ensino público, de modo particular, os que eram, na época, caluniados.

A tese aprovada ao final do Congresso, após diversas considerações, dizia o seguinte:

I – Que o IV Congresso dos Antigos Alunos e a Diretoria a ser eleita, por todas as considerações apresentadas, e fiéis às tradições culturais e democráticas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da USP, se manifestem contrários ao ensino religioso nas escolas públicas;

II – Que se manifestem contra a subvenção, pelo Estado, das escolas religiosas, a não ser as que se dediquem realmente ao ensino gratuito de alunos pobres, sem qualquer discriminação religiosa;

III – Que o IV Congresso dos Antigos Alunos aprove uma moção de desagravo aos ilustres educadores Fernando de Azevedo, Antônio Ferreira de Almeida Júnior e Anísio Teixeira, que por ocasião do I Congresso Estadual de Educação, foram injuriados

por um setor mal informado e sectário da imprensa de Ribeirão Preto. (CONTRA, 1957, p. 24).

Por meio de carta pessoal dirigida ao jornalista católico e conservador Gustavo Corção, o educador baiano Anísio Teixeira também apresentou sua manifestação acerca da necessidade da laicidade do ensino público. Outrora chamado de ateu, marxista e estatista pela campanha clerical-privatista, o presidente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) criticou os quatro artigos publicados pelo referido jornalista no jornal *O Estado de São Paulo*, nos meses de janeiro e fevereiro de 1958.

Em sua resposta, comentando de forma genérica, Anísio Teixeira apresentou suas ideias acerca da educação religiosa, considerando a necessidade de uma escola pública imparcial, em condições de acolher e educar a todos, indistintamente, aos que professam e aos que não professam uma religião.

Ele também defendia a liberdade de ensino, destacando o fato de que nem a escola pública e nem a escola privada deveriam estar submetidas ao Estado em si, mas à sociedade, de modo geral, sugerindo a criação de conselhos de pais, para o acompanhamento das escolas públicas. Alguns questionamentos presentes nesta sua carta merecem destaque:

Não seria possível aceitar a ideia dos pais organizados também dirigindo o ensino público? Essa ideia que é mais espantosa do que a sua ainda encontrou nenhum apoio católico. Será que os católicos não acham que vão ser a maioria nos conselhos? Ou na realidade não têm confiança nos pais, mas nos padres? Defenderá o senhor realmente, como defendo a liberdade de ensino ou a sua transferência a outro senhor, à Igreja? Havendo os pais conquistado a liberdade de crença, não deveriam eles ter logicamente a liberdade de escolha? Essa liberdade só existirá com uma escola imparcial entre as religiões. Essa imparcialidade não é irreligião, mas simplesmente tolerância entre as religiões. (TEIXEIRA, 1958).

Inclusive, segundo Vidal (2001, p. 89), mesmo a presença do livro físico como recurso didático, tinha agora uma função mais abrangente no processo formativo do estudante, como uma prática ativa de interação. Esta, entre muitas outras, era uma concepção que “determinava uma nova atitude frente à aquisição de conhecimentos. Mesmo sentados e em silêncio, alunos e alunas, poderiam estar ativamente envolvidos com a aprendizagem.

Conforme aponta Azevedo,

A ofensiva da educação nova contra o livro de leitura ou de texto tem sido frequentemente interpretada, por ignorância ou má fé, como uma investida contra o livro e a cultura. Mas a verdade é que a educação nova, longe de deprimir o valor do livro, o reabilita pela nova função que lhe atribuiu, como instrumento de trabalho. O livro de texto, na escola tradicional, é o centro, em torno do qual gravitavam todas as atividades escolares que se sucedem, na ordem de distribuição da matéria e segundo suas sugestões metodológicas; o livro escolar na educação renovada é um ‘instrumento de trabalho’ na atividade total da escola que se desenvolve sob o impulso e em torno da criança, centro de gravidade da nova educação; aquele é o livro-padrão, que se presume bastar-se a si mesmo, na função absorvente, uniformizadora e autoritária; este, um elemento de cultura, que auxilia, completa e alarga a experiência que nos vem da observação direta e do trabalho, dos olhos, das mãos e da ferramenta; aquele, o instrumento a que o aluno se escraviza; este, o instrumento de que se utiliza, como meio; aquele, o livro imposto que se lê por necessidade e se abandona com prazer, o fastio das leituras sem interesse, com que a escola transmite o desamor senão o horror aos livros; este, o livro de que se precisa e que se procura, como fonte de informações, de estímulos, de recreio e de reflexão e extrai todo seu encanto e sua força do interesse que despertou e que nos faz associar mais tarde, a lembrança da escola e da própria infância à das leituras, com que se tornou mais profundamente o coração, se produziram os primeiros impulsos para o ideal e se estabeleceram os primeiros contatos com a experiência humana (*apud VIDAL, 2001, p. 90*).

A centralidade agora estará no aluno e não mais no livro didático. Este será considerado como instrumento de trabalho eficientemente pedagógico, acompanhado e estimulado pelos educadores, para instigar o aluno para a experiência, propondo problemas e provocando observações produtivas, criativas e eficientes.

É importante não deixar de considerar que no século XIX, a Educação passou por um processo de transição tendo maior repercussão no âmbito da revolução ativista, que durou até o final do século XX. Uma das responsáveis por esta revolução são as chamadas *escolas novas*. No final do século XIX e no início do século XX, tiveram início algumas experiências na Educação, questionando inteiramente os métodos tradicionais vigentes até então. Este movimento teve como apoio as novas descobertas da Psicologia, que afirmavam a “radical ‘diversidade’ da psique infantil em relação à adulta” (CAMBI, 1999, p. 514). As escolas novas forneceram várias pesquisas com o objetivo de transformar a Educação. Com isso, teve grande preocupação com “aspectos ligados aos ideais formativos e aos objetivos culturais”. (CAMBI, 1999, p. 514).

As escolas novas surgiram nos Estados Unidos e na Europa Ocidental, se caracterizando com a preocupação da “atividade da criança”. A criança, de acordo com os ideais das escolas novas, deve ser tratada como pré-intelectual e pré-moral, pois seu

processo de conhecimento se relaciona com a ação e o dinamismo, principalmente com o psíquico da criança. As escolas novas têm como base um ideal conhecido como escolas ativas e também denominado como um “ideal comum de educação” (CAMBI, 1999, p. 515). Estas escolas tinham como objetivo protestar o desenvolvimento tecnológico e industrial, pois visavam que as pessoas tivessem mais voz ativa na sociedade e na política, e também com maior autonomia no meio público.

As escolas novas iniciaram suas experiências na Inglaterra por Cecil Reddie (1858-1932) onde, em 1889, iniciou em Abbotsholme, uma escola para jovens meninos dos 11 aos 18 anos, em que esteve presente até 1927. Para ele, as formas de ensinar deveriam ser transformadas entrando mais em contato com a realidade da sociedade moderna. Reddie afirma que a criança deve ter seu desenvolvimento completo para estar em condições a ponto de superar todos os obstáculos da vida. Com isso, segundo ele, a escola deve ser um pequeno mundo, onde ele poderá colocar em prática (simular) todos os desafios que ele passará em sua vida, desta forma, caracterizam-se as concepções educativas novas, por meio da educação prática.

O surgimento das escolas novas tinha como objetivo, nos seus métodos, ajudar no processo de conhecimento das crianças com dificuldade de aprendizado, e com isso, colocavam nos seus ensinamentos um “simulador” da vida na sociedade. Na educação nova, a criança não fica sobre o julgamento de um mestre como nas escolas tradicionais. Mas ela é o agente de sua própria formação. Vale lembrar que a educação nova é voltada inteiramente para a criança, em seu processo de crescimento.

Todo movimento intelectual, histórico, social ou político é fundamentado em bases teóricas que servem para sustentar a ideia proposta por tal movimento. No ativismo, teoria desenvolvida pelo movimento da Escola Nova, não foi diferente, pois contamos com teóricos que colocaram sua imaginação para funcionar e viram com outros olhos os métodos e planos de ensino que até então eram vigentes no que se diz respeito à Escola Tradicional.

Nomes como Decroly, Claparède, Ferrière, Montessori e Dewey são extremamente notáveis quando o assunto é a teoria do ativismo desenvolvida pelo movimento das Escolas Novas. Não se deve pensar que a mudança da orientação educacional da Escola Tradicional para a Escola Nova se deu da noite para o dia. O trabalho dos escolanovistas foi muito árduo no que diz respeito à teorização desta escola nova e suas idéias só foram lançadas graças a esse intenso trabalho de teorização.

Com um jeito totalmente novo de ensinar e proporcionar uma aprendizagem mais prazerosa para os alunos, a Escola Nova nasce em oposição à pedagogia das Escolas Tradicionais, que por sua vez não incentivavam a atividade criativa de cada estudante. Era unânime este pensamento entre os teóricos mencionados acima, que se juntaram com o ideal da Escola Nova e elaboraram um projeto de educação ativa.

O movimento das Escolas Novas pretendia ligar a pedagogia às ciências humanas, principalmente a Psicologia, procurando fazer do homem um ser mais livre, feliz, inteligente e criativo, por sua vez, são essas quatro palavras mencionadas que consistiam no arquétipo do edifício da Escola Nova: fazer do homem que passa pela escola, um ser livre, feliz, inteligente e sobretudo criativo, pois era isso que pregava e Escola Nova e seus teóricos. Essa teoria foi muito bem fundamentada nos países onde teve sua origem, com grande repercussão mundial, graças aos teóricos que disseminaram um jeito novo de fazer escola para vários lugares do globo terrestre.

Eram os principais temas do ativismo: o puericentrismo que fazia da criança um ser ativo e centro das atenções, havia a valorização do fazer, principalmente com atividades manuais, jogo e trabalho. A motivação fazia com que a criança se interessasse por aprender, o estudo do ambiente, pelo qual a criança aprendia observando, somava-se isso à socialização que era tida como uma necessidade primária da criança, o antiautoritarismo, que era uma renovação na tradição escolar e por fim o anti-intelectualismo que permitia à criança uma organização mais livre dos seus próprios conhecimentos.

John Dewey foi uma das principais inspirações para os “liberais-pioneiros” do Brasil. Esta sua significação na área pedagógica surgiu através das diversas modificações que realizou em torno do “universo educacional”. Cambi descreve Dewey como um grande pedagogo, além de ser também grande político e filósofo. Sendo ele um seguidor das idéias evolucionistas e hegelianas, elabora uma filosofia centralizada na noção de experiência, desenvolvendo um método pedagógico dinâmico e aberto. E é segundo esta sua perspectiva que acredita no intercâmbio entre o sujeito e a natureza como um princípio de integração racional. Sendo assim, parte primeiramente do homem e a sua “inteligência criativa” o desenvolvimento de sua experiência com o mundo, desembocando num conhecimento geral, auxiliado através do uso da lógica, definida como “teoria de pesquisa”. Também é atribuído à arte, à imaginação e aos processos simbólicos um papel importante para o crescimento da inteligência, capacitando o desenvolvimento social e criativo.

Na área política, Dewey também defendeu sua posição educacional, afirmando que o estudante deve ser formado para e na democracia, numa preparação e formação para o estímulo da atividade individual, que permite criar aquela “grande comunidade capaz de autorregular-se pelo controle coletivo da inteligência livremente desenvolvida e promovida ao centro da vida social” (CAMBI, 1999, p. 549).

No meio pedagógico, Dewey desenvolve uma educação atenta aos problemas da sociedade industrial moderna. Em geral, sua pedagogia se caracteriza em três pontos. Em primeiro lugar, inspirada no método pragmático, a principal ferramenta de aprendizagem do educando é a do fazer, ou seja, ele sempre deve manter um contato entre o meio teórico e prático. Em segundo, a pedagogia de Dewey se caracteriza pela forte relação que mantém com as pesquisas das ciências experimentais, as quais a educação deve recorrer para solucionar seus problemas, em particular as ciências humanas ligadas à Psicologia e à Sociologia.

Por último, se caracteriza por uma pedagogia empenhada em construir uma filosofia da educação que busque inserir o estudante à vida social e prática, proporcionando que o mesmo possa ser um contribuinte intelectual para a sociedade. Enfim, todas estas características resumem o real interesse da Escola Nova, ou seja, valorizar a criança como protagonista do seu processo educativo e colocá-la no centro de toda iniciativa didática.

Em sua primeira obra, *A escola e a sociedade* (1899), Dewey defende que a escola deve ser uma “comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária”(CAMBI, 1999, p. 550). Para tanto, a escola deve fornecer material para que seja possível unir as atividades escolares com a produtiva, como a tecelagem e a carpintaria e também atividades familiares, como cozinhar, certo de que o aluno esteja inserido no meio produtivo ativo. Ele ressalta que este tipo de trabalho

“torna os rapazes despertos e ativos, ao invés de passivos e receptivos, torna-os mais úteis, mais capazes, e portanto mais inclinados a ajudar a família; portanto prepara-os de certo modo para os deveres práticos da vida; as meninas a ser mais hábeis dona-de-casa..., os meninos em melhores condições de assumir seus deveres futuros” (DEWEY *apud* CAMBI, 1999, p. 550).

Outro ponto que é muito destacado em sua obra está na condição de valorizar a vida da criança, sendo que seja necessário colocar reais interesses para o seu aprendizado.

Para isto, a escola não deve ser um lugar que não atinja os reais interesses das crianças, mas desenvolver um trabalho segundo suas necessidades.

Em outra obra, *Democracia e educação*, Dewey ressalta mais uma vez o vínculo da escola com todo o desenvolvimento social, inserindo no seu aprendizado todo o contexto político-social. Deste modo, ter como função, transformar por meio da educação, a face da sociedade que estará recebendo indivíduos que consigam ser mediadores da organização social, com uma plena capacidade de diálogo com os demais cidadãos, tendo em vista melhorar sempre o governo que se ocupa por todos, afastando dele cada vez mais a repressão e o autoritarismo.

Para que a seguinte ideia transcenda a teoria e atinja o mundo prático, Dewey acrescenta que deve ser inserido na escola o método da ciência, pois com ela é possível que o indivíduo pesquise de modo livre e individual e, por final, debater com outros sobre aquilo que descobriu nas suas experiências, chegando a um consenso. Para o filósofo, esta é uma forma de democratizar a sociedade, capaz de realizar uma transformação racional, elevando a experiência individual e social. No entanto, em relação ao papel do mestre, do professor, Dewey enfatiza que não deverá ele ser uma presença autoritária, se caracterizando como o “poço do saber”, mas um guia que organiza e também que fique responsável por regular os processos de pesquisa da classe, enfim, um animador das várias atividades escolares.

Na escola idealizada por Dewey, as atividades sociais, comentado acima, ou seja, cozinhar, costurar, tecer, devem ser gradativamente introduzidos materiais, segundo ele, mais formais do programa, como as línguas e as ciências. Porém, tudo isto deve ser acrescentado segundo o desenvolvimento da criança. Também é de devida importância trabalhar o lado criativo da criança, que envolve a educação artística, entendida como um processo de criação e produção do que é belo.

Enfatizando mais uma vez a ciência, diz Dewey que ela contém valores específicos de intersubjetividade, de comunicação, de democracia, do qual sempre, de modo gradativo, devem ser aplicados a todos os campos da experiência por parte do homem. E nesta sua aplicação, poderá conduzir os homens a uma única perspectiva de valores, visando principalmente a justiça, o amor e a verdade. E, em meio a sociedade que encontrava Dewey, caracterizada principalmente pelo avanço de um ensino técnico e científico, juntamente com os meios de comunicação e da procura de realizar, sem fim, reivindicações, suas teses se tornaram como uma base para a afirmação e aceitação deste tipo de organização social.

Dewey ficou conhecido pela sua imensa capacidade de explorar o campo educativo para todas as dimensões, seja dentro da própria rede de ensino, seja para o meio político-social e, além disso, atenuar a importância da inteligência criativa, instruída pelo princípio da pesquisa científica, incrementada por um princípio ideal e operativo da democracia.

Alguns educadores católicos tiveram contato com as ideias escolanovistas e compreenderam que elas muito poderiam auxiliar no processo educacional, sobretudo no Ensino Religioso, modernizando o método, atualizando a maneira de ensinar os conteúdos da fé cristã. Além do Monsenhor Álvaro Negromonte, também tiveram esta inferência e prática, o Padre Leonel Franca, Walesca Paixão, Evangelina Gonzaga e Julieta Magalhães Lopes.

O Monsenhor Negromonte, em suas *Diretrizes Catequéticas*, ressaltou a urgente necessidade de se superar o caráter abstrato dos catecismos utilizados nas aulas de Ensino Religioso, pelos quais os alunos tinham que decorar as lições para responderem adequadamente, modificando “a dureza impenetrável de sua linguagem abstrata, o arcaísmo desolante das suas perguntas e respostas, o apelo antipedagógico à memória pura, a apresentação desgraçada de suas edições” (NEGROMONTE, 1938, p. 74 *Apud* ORLANDO, 2008).

Assim, destaco intelectuais católicos, como Alceu Amoroso Lima, Everardo Backheuser e Padre Leonel Franca entre aqueles que foram capazes de identificar nas ideias da Nova Pedagogia, vantagens e benefícios para a atuação educacional, sem abrir mão de seus princípios católicos, embora a questão da laicidade fosse um ponto forte presente nas reivindicações dos liberais-pioneiros, o que, necessariamente, não feria em nada os postulados religiosos que em tese, nada deveriam ter com a produção de conhecimento a ser promovido em sala de aula.

Assim, a instrução religiosa foi se renovando, com o incremento e influência das ideias novas que atualizavam a ação catequética e favorecia a disseminação dessas concepções. Segundo Orlando (2008), citando o Monsenhor Negromonte, isso aconteceu em Minas Gerais com o próprio Negromonte e com a professora e catequista Walesca Paixão, em Pernambuco, com Jerônimo de Assunção e com o Padre Carlos Leôncio, em São Paulo, com a Irmã Lourença e no Ceará, com o então Pe. Hélder Câmara, que depois se tornará Bispo Auxiliar do Rio de Janeiro, idealizador, um dos fundadores da CNBB e seu primeiro Secretário-Geral.

Na verdade, as novidades pedagógicas propostas pelos então chamados de “liberais-pioneiros” acompanhavam toda uma evolução de pensamento e de práticas já presentes em outros lugares do mundo, dentro de uma continuidade histórica e um desenvolvimento que passa pela política na administração de cada país e chega até às escolas, influenciando e determinando tendências que são discutidas, ponderadas, debatidas e que reforçam concepções interiores ao mesmo tempo em que questionam ideias fixas, cristalizadas e fechadas, determinadas e consideradas prontas e acabadas, mas que poderiam/deveriam ser renovadas, para favorecer o desenvolvimento educacional do país.

A independência da América Latina aconteceu dentro de um processo de continuidade histórica. Não foi fruto somente de uma mera conjuntura política. O desenrolar e a própria independência tiveram fatos tumultuosos e caóticos. Tudo foi fruto de um vasto movimento que se foi preparando lentamente durante a época colonial e que, em conexão com os acontecimentos da Metrópole e das distintas regiões do Continente, se converteu numa situação irreversível, de consequências profundas e inesperadas. Na continuidade às independências, o pensamento da Santa Sé e o êxito do Papa Gregório XVI. Qual será a relação da Igreja com as novas repúblicas? (SOUZA, 2022, p. 287).

Assim, entende-se que as propostas de mudanças substanciais para a Educação brasileira, tinham suas origens nos anseios de emancipação e transformações pelas quais diversas nações já estavam passando e que chegavam ao Brasil, com forte apelo à Educação, para a formação mais apurada e consistente dos sujeitos do futuro da nação. É claro que essas mudanças todas desencadeavam resistências, questionamentos, incompreensões e entraves com os grupos que até então gozavam da hegemonia que possuíam e ocupavam, posto significar isso, exatamente, perda de poder, destaque, prestígio e espaço.

2.5 Substitutivo de Carlos Lacerda, Pe. José Trindade da Fonseca e Silva, Gustavo Capanema e grupos opositores

Durante toda a tramitação do projeto original das Diretrizes e Bases, era constante a correlação de forças presentes e atuantes pelas diferentes expressões partidárias no Congresso Nacional. Gustavo Capanema, como líder do PSD, com o apoio de sua bancada, classificou o projeto como infeliz, inconstitucional e incorrigível. Ao mesmo tempo em que os Deputados da UDN defendiam o referido projeto, contrapondo-se aos ataques de Capanema. Entra em cena um sujeito muito importante para o debate nesse período: O Deputado Carlos Lacerda, filiado à UDN (União Democrática Nacional), que já havia tido uma atuação destacada de confrontação com Getúlio Vargas, na mesma década de 1950, quando era Governador do Estado da Guanabara, atual Rio de Janeiro.

Agora (nos anos de 1958 e 1959), durante o governo de Juscelino Kubitschek, ele proporá um novo substitutivo à LDB, de orientação privatista, propugnando a prevalência do “direito inalienável e imprescritível da família” e não do Estado, como defendiam os liberais, de escolher a educação dos filhos. De início, pode se pensar que as motivações para justificar o interesse de Carlos Lacerda pelo projeto de lei de diretrizes e bases eram tipicamente partidárias. Os demais deputados da União Democrática Nacional reivindicavam no plenário da Câmara a agilidade no encaminhamento do referido projeto, enquanto membros da oposição, condenando o que chamavam de medidas protelatórias por parte da situação.

E em decorrência destas questões e desses embates, é que Carlos Lacerda toma a iniciativa, em 1955, de refazer o projeto original. Deste modo, na sessão de 02 de maio de 1955, Lacerda solicita esclarecimentos acerca de como poderia incluir o projeto das diretrizes e bases na ordem do dia, tendo como resposta que isso poderia acontecer após parecer da Comissão de Educação e Cultura que, segundo Afonso Arinos, o projeto passava por reformulações devido a divergências surgidas. Na sessão de 03 de junho de 1955, o parlamentar apresenta nova questão de ordem para saber como poderia transformar a mensagem presidencial de 1948 em projeto de lei. Assim, ele assume a responsabilidade de reorganizar o projeto, apresentando-o à Mesa Diretora da Câmara Federal.

Lacerda presumia assim que, por meio da reorganização do projeto das Diretrizes e Bases da Educação, ele poderia confrontar e fustigar as posições da situação,

no poder. Ele também defendia o financiamento público das escolas privadas, tornadas gratuitas às famílias, além do declarado apoio ao Ensino Religioso e o embate entre ensino estatal público e ensino privado, confrontando fundamentalmente o monopólio estatal da educação pública, acastelando assim, bandeiras radicalmente contrárias àquilo que já estava sendo defendido pelos educadores liberais há mais de 20 anos.

O projeto que agora voltava para a discussão na Câmara federal no final de maio de 1957, já não era mais o mesmo que havia sido apresentado à Casa em 29 de outubro de 1948. O projeto original, agora identificado com o número 2.222/57, havia passado por diversas emendas. Era uma nova versão, após as modificações sofridas pela Comissão de Educação e Cultura. Tendo recebido cinco emendas, o projeto retorna à Comissão de Educação e Cultura para ser examinado. Reencaminhado ao plenário, para segunda discussão, recebe então outras três novas emendas e por isso retorna à Comissão em 8 de novembro de 1958.

Na sessão de 9 de dezembro 1958, o deputado Coelho de Souza, presidente da Comissão de Educação e Cultura, solicita a retirada do projeto da ordem do dia, sendo atendido na sessão do dia 10 de dezembro. Na verdade, como denunciou o deputado Aurélio Vianna, a retirada do projeto, embora contra o regimento da Câmara, se deu devido ao encaminhamento à subcomissão relatora, do substitutivo de Carlos Lacerda. Substitutivo este que representava uma mudança substancialmente radical na trajetória do projeto.

O substitutivo proposto por Carlos Lacerda incorporava as conclusões do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em janeiro de 1948 e, na verdade, atendia aos interesses empresariais da iniciativa privada, que neste momento tomavam a dianteira do processo, cujo objetivo era justamente o de comercializar a educação, ao mesmo tempo em que atendia também aos interesses ideológicos presentes na ala mais conservadora da Igreja Católica, o que despertou, inevitavelmente, a reação de intelectuais e educadores de orientações diversas e divergentes.

Basicamente, três grupos opositores, superando divergências internas, se unem e se manifestam contrários ao Substitutivo de Carlos Lacerda. São eles:

Os “liberais-idealistas”, boa parte deles, remanescentes do Movimento dos Educadores da Educação Nova, que haviam, portanto, assinado o Manifesto de 1932 e se reuniam em torno do Jornal O Estado de São Paulo, hoje Estadão;

Os “liberais-pragmatistas”, com parte dos “pioneiros” e outros intelectuais que, aos poucos, vão aderindo ao grupo e que posteriormente organizarão, como principal elemento de sua contrariedade em relação ao Substitutivo Lacerda, o Manifesto “Mais uma vez convocados”, de 1959, numa clara alusão ao Manifesto de 1932.

E um terceiro grupo que pode assim ser denominado como a “tendência socialista”, encabeçados pelo professor da Universidade de São Paulo (USP), Florestan Fernandes.

Os *Diários do Congresso Nacional* revelam certo interesse dos parlamentares udenistas em favor da aprovação da LDB. Em agosto de 1956, o deputado José Eduardo Prado Kelly, do UDN do Rio de Janeiro, apresentou pedido de urgência para a votação do projeto. O parlamentar criticou a lentidão para a votação, devido a “parcialidades” de alguns políticos da Casa. O Deputado Gustavo Capanema assim respondeu, denunciando, a seu ver, os motivos para a demora de sua tramitação:

Esse projeto é realmente velho na Casa como lembra o nosso ilustre companheiro, o senhor Prado Kelly. E por outro lado, infeliz a proposição que começou com tremenda infelicidade. Não se iniciou ela com intenções pedagógicas, como era tão natural que a Nação desejasse e esperasse. É infeliz o projeto porque nele não se contém apenas matéria de educação, mas uma atitude política.²¹

Com essa resposta de Gustavo Capanema, ele ressalta os aspectos políticos da LDB. Para ele, o objetivo do projeto seria fustigar a herança getulista. Em sua visão e crítica, o parlamentar considerava que a formulação de um sistema nacional de ensino favoreceria uma dispersão pedagógica, o que seria, portanto, segundo o seu entendimento, um retrocesso. Por essa razão é que o ex-ministro da Educação vetou o anteprojeto apresentado pela Comissão, em 1948. Assim, seguiu paralisado até 1951 e com tramitação bastante irregular, até 1957.

O pensamento defendido por Gustavo Capanema era ainda marcado pela política do Estado Novo, com uma ideia de unidade nacional, com a presença do autoritarismo varguista, para assegurar os projetos do Estado, como um mediador-moderador das propostas no campo político-pedagógico, que apostava mais na centralização, por receio de que se perdesse o controle das ações.

²¹ Aparte de Gustavo Capanema ao discurso do deputado José Eduardo Prado Kelly. In: *Diário do Congresso Nacional* (12/02/1957).

Em uma conferência proferida na Associação Brasileira de Educação (ABE), em 11 de agosto de 1952, quando já se detectava uma tendência por ceder aos interesses e às consequentes pressões das escolas privadas, Anísio Teixeira fazia o contraponto deste conceito de nação defendido por Gustavo Capanema, afirmando que “os excessos centralizadores e antifederalistas, sua capacidade de enfraquecer o sentido dinâmico da unidade nacional, criando antes uma situação de submissão e apatia, de indiferença e letargia, do que de aceitação ativa, de participação, e de cooperação no progresso nacional, eram os únicos perigos contra a unidade nacional” (TEIXEIRA *Apud* MONTALVÃO, 2010, p. 28).

O deputado Coelho de Souza, em discurso na tribuna da Câmara Federal, rememorou a tramitação do projeto pela Casa, com destaque para os estratégicos posicionamentos dos agentes envolvidos e a ele, interessados.

No ano de 1953 iniciou-se, então, na Comissão, a grande ofensiva no sentido de se alcançar a remessa do projeto de diretrizes e bases a este plenário. Os deputados apresentaram emendas aos vários capítulos e os relatores destes emitiram seu parecer. Ao mesmo tempo, porém, em que se intensificava na Comissão a ofensiva, reforçava se no plenário e fora mesmo dele a contra ofensiva do nobre deputado Gustavo Capanema.²²

Na segunda metade da década de 1950, o conflito se intensifica e os defensores da liberdade de ensino passam a atacar os defensores da escola pública. Especificamente, em 1956, quando os defensores da escola privada decidem fazer valer a sua hegemonia no campo educacional pelo texto da futura Lei de diretrizes e bases da educação nacional, o padre e também deputado José Trindade da Fonseca e Silva, do PSD de Goiás, na sessão de 05 de novembro de 1956, faz um discurso na Câmara Federal, atacando o educador Anísio Teixeira, na época diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e sua orientação filosófica, acusando-o de articular contrariamente ao patrimônio moral da Igreja Católica, no setor educacional, mediante uma campanha em associação aos comunistas. Além disso, aproveitou para atacar também o I Congresso Estadual de Educação Primária, realizado entre 16 e 23 de setembro de 1965, em Ribeirão Preto – SP e fora presidido pelo professor Almeida Júnior.

O educador baiano, por sua vez, apresentou sua defesa com o seguinte argumento, tratando da questão da instrução religiosa:

²² Discurso do Deputado Coelho de Souza, na sessão de 04/06/1957. In: *Diário do Congresso Nacional*.

Hostilizar qualquer crença religiosa seria para ele, ato profundamente antidemocrático, da mesma forma que, no exercício da função pública, tentar o benefício discriminativo de uma religião particular. (VILLALOBOS, 1969, p. 72).

Nas sessões de 27 de novembro, de 08 e de 14 de dezembro de 1956, o mesmo Fonseca e Silva volta a atacar Anísio Teixeira, acusando-o, mais uma vez, de ser comunista, associando o pragmatismo de John Dewey ao marxismo. A polarização entre escola pública e escola privada estava acontecendo em meio às outras tantas discussões acerca dos destinos da educação nacional, instigando a opinião nacional. Os ataques do padre e deputado tiveram grande repercussão, gerando diversas reações, inclusive da própria Associação Brasileira de Educação (ABE), que na ocasião se posicionou em defesa e apoio não só a Anísio Teixeira, mas também em relação a outros de seus associados mais visados, como Almeida Prado e Fernando de Azevedo.

O acirramento do conflito passou da esfera do político-partidário para a esfera da sociedade civil mesmo, uma vez que passa a se servir de aspectos próprios do campo e da luta ideológica. A Igreja, a Imprensa e demais Associações identitárias de diferentes matizes entram de cheio nas discussões e debates, com inevitáveis reflexões no próprio Parlamento. É importante destacar que, segundo Montalvão (2010), a LDB fora aprovada pela Câmara dos Deputados sob a legislatura de 1959-1963, com absoluto predomínio do PSD. Em 1958, por exemplo, das doze comissões técnicas existentes, o PSD presidia sete, com atenção para as duas mais importantes (Constituição e Justiça; Orçamento e fiscalização financeira).

O mesmo autor (2010) levanta uma hipótese interessante, estabelecendo uma possível relação programática entre as teses defendidas pelos escolanovistas e a UDN. Os intelectuais renovadores trabalhavam na perspectiva da construção de uma política orgânica de educação, regulamentando a iniciativa privada nas esferas municipal, estadual e federal, rompendo com o personalismo das reformas anteriores. Deste modo, os parlamentares que eram favoráveis à escola privada passaram a defender, incondicionalmente, o substitutivo Lacerda, embasando-se nos argumentos forjados pelos representantes da Igreja Católica. Os que pensavam diferentes, se notabilizaram por criticar o substitutivo Lacerda.

Em 06 de junho de 1957, o deputado Carlos Lacerda, da UDN discursou no plenário da Câmara, destacando as aspirações de seu partido, nesse sentido:

Nós consideramos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação não deve, de modo algum confundir-se com uma reforma do ensino. Achamos que esta lei visa, em primeiro lugar, o arcabouço, a estrutura do sistema educacional brasileiro; em segundo lugar; a definição de uma filosofia educacional no Brasil. E, em matéria de filosofia educacional, pugnamos pelo planejamento centralizado, e pela descentralização na execução. É por isso que apoiamos a ideia de que se faça do Conselho Nacional de Educação, o órgão colegiado de orientação Suprema da política educacional Brasileira (...).²³

Em seguida, o parlamentar Alfredo Palermo, do Partido Democrata Cristão (PDC), sintetizou o momento em que se encontrava a discussão da nova LDB:

O nobre líder da UDN, senhor Carlos Lacerda antecipou o ponto de vista da sua bancada a respeito de um dos pontos que me parecem fundamentais. É o seguinte. Este projeto deverá ser uma lei que traduz os princípios filosóficos de nossa educação ou deverá ser um código nacional de ensino? Sua excelência optou pela primeira, isto é, que a lei de diretrizes e bases deverá ser apenas uma espécie de Constituição, uma lei de princípios gerais.²⁴

Essas mudanças no jogo político brasileiro favoreceram que a discussão do projeto no Congresso recomeçasse, depois de tanto tempo estacionada, desde 1957, o projeto 2.222 volta aos debates, agora com o acréscimo dos substitutivos do Ministro Clóvis Salgado e do deputado Carlos Lacerda, praticamente 10 anos depois de seu início. Especificamente, o novo projeto apresentado por Carlos Lacerda, com uma proposta totalmente diferente do projeto original anterior, apresentava a seguinte estrutura:

Título I – Fins da educação

Título II – O direito de educar

Título III – A liberdade de ensino

Título IV – Competência do Estado em relação ao ensino

Título V – A verificação dos trabalhos escolares

Título VI - A educação primária

²³ Discurso do Deputado Carlos Lacerda, na sessão de 06/06/1957, p. 3.619. In: *Diário do Congresso Nacional*.

²⁴ Aparte do Deputado Alfredo Palermo, na sessão de 06/06/1957, p. 3.619. In: *Diário do Congresso Nacional*.

Capítulo I – Objetivos e condições

Capítulo II – Estrutura e duração do curso primário

Título VII - A educação de grau médio

Título VIII - A educação secundário

Capítulo I - Objetivos

Capítulo II – Condições de admissão ao curso secundário

Capítulo III - Estrutura e duração do ensino secundário

Capítulo IV – Os períodos letivos e as férias

Capítulo V – As transferências

Capítulo VI – O ensino profissional

Título IX – O magistério

Capítulo I – Formação do magistério

Capítulo II – Os orientadores educacionais

Título X – O administrador escolar

Título XI – Os inspetores de ensino

Título XII – O acesso aos cursos superiores

Título XIII - O ensino superior

Título XIV – Recursos da educação

Capítulo I – Os fundos e as bolsas

Capítulo II – Financiamentos e empréstimos

Título XV – A defesa da educação

Título XVI – Os poderes da educação

Capítulo I - Definição

Capítulo II – O Conselho Nacional de Educação

Capítulo III – Os Conselhos Regionais de Educação

Capítulo IV – O órgão auxiliar

Título XVII – Educação de excepcionais

Título XVIII - Disposições transitórias.

O legado educacional da Era Vargas precisava ser revisado, de modo a se lançarem todas as estratégias possíveis, segundo a pesquisa realizada por Schwartzman (1984, p. 264). Durante o ano de 1959, a Comissão elaborou um novo substitutivo, cuja redação foi concluída em 10 de dezembro. O PSD acaba deixando a presidência da Comissão de Educação e Cultura da Câmara e a saída de Gustavo Capanema da liderança do Partido acontece quando ele assume, após ser reeleito deputado federal em outubro de 1958, o Tribunal de Contas da União (TCU), a convite do presidente Juscelino Kubitschek.

O texto final foi aprovado no plenário da Câmara dos Deputados na sessão de 22 de janeiro de 1960. Em seguida, foi encaminhado ao Senado Federal por meio do Ofício número 293, de 25 de fevereiro de 1960. Ao ser apresentado ao Senado, o texto recebeu outras 238 emendas, além do substitutivo de Nogueira da Gama. Apenas algumas emendas propostas foram aprovadas e o substitutivo Nogueira da Gama acabou sendo rejeitado na sessão do dia 03 de agosto de 1961.

O projeto que fora aprovado na Câmara e no Senado e depois transformado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, manteve a seguinte estrutura:

Título I – Dos fins da educação

Título II – Do direito à educação

Título III – Da liberdade do ensino

Título IV – Da administração do ensino

Título V – Dos sistemas de ensino

Título VI – Da educação de grau primário

Capítulo I – Da educação pré-primária

Capítulo II – Do ensino primário

Título VII – Da educação de grau médio

Capítulo I – Do ensino médio

Capítulo II – Do ensino secundário

Capítulo III – Do ensino técnico

Capítulo IV – Da formação do magistério para o ensino primário e médio

Título VIII – Da orientação educativa e da inspeção

Título IX – Da educação de grau superior

Capítulo I – Do ensino superior

Capítulo II – Das universidades

Capítulo III – Dos estabelecimentos isolados de ensino superior

Título X – Da educação de excepcionais

Título XI – Da assistência social escolar

Título XII – Dos recursos para a educação

Título XIII – Disposições gerais e transitórias.

O relator do projeto no Senado foi o senador Men de Sá, que emitiu parecer observando a aparente solução conciliadora, unindo ideias e ideologias de diferentes facções presentes na casa legislativa. Tanto a Câmara quanto o Senado mantiveram essa postura de conciliação, mediante as emendas apresentadas para o texto do projeto convertido em lei, contemplando as ideias de cada grupo, com seus respectivos interesses. Assim, mais uma etapa deste longo e tortuoso processo era vencida, sendo concluído com um aparente ‘acordo de cavalheiros’, abrigando as intenções e os interesses subjacentes de cada um dos grupos que agitavam os intensos debates acerca da necessária regulamentação da legislação brasileira de Educação.

2.6 Análise dos discursos no Congresso Nacional

A discussão acerca da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira é muito importante porque lança em cena, de uma forma ineludível, a compreensão de que a Educação está no debate público e não é objeto apenas de apreciação de educadores especialistas. Ou seja, favorece que toda a sociedade observe a questão educacional como assunto público e não apenas de alguns poucos especialistas de gabinete.

Além disso, estas discussões ocorriam em meio ao agravamento das tensões sociais que marcaram todo este período que antecede a promulgação da LDB e que servem de pretexto para a tomada do poder pelos militares, em 31 de março de 1964. A implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, Lei 4.024, se dá, enfim, no dia 20 de dezembro de 1961, durante a presidência de João Goulart, mediante o contexto de Guerra Fria e a polarização entre Rússia e Estados Unidos, isto é, entre as ideologias do Comunismo e do Capitalismo.

Depois de ser atacado pelos parlamentares oriundos do Estado Novo, capitaneados por Gustavo Capanema, devido à sua proposta de descentralização, o projeto de LDB acaba sendo esquecido, extraviado. Em 1950 acontece a X Conferência Nacional de Educação e nela, a pretensão da Igreja Católica de manter seu controle hegemônico é correspondido pela Associação Brasileira de Educação (ABE).

No esboço da LDB elaborado nessa Conferência, se vê a seguinte proposta:

Ministrarão o ensino religioso em estabelecimentos oficiais pessoas autorizadas pelos representantes autorizados das respectivas confissões religiosas. (Artigo 7º das *Disposições Transitórias*).

Um outro parágrafo especifica que essas *pessoas autorizadas* poderiam ser docentes:

A indicação poderá recair em professores públicos, desde que aceitem o encargo e a prove a administração de que o estabelecimento de ensino for dependente.²⁵

²⁵ *Diário do Congresso Nacional*, 12 fev, 1957, p. 20.

Assim, a entidade dava a entender com esse texto, que aceitava o emprego de recursos públicos no Ensino Religioso, uma vez que os referidos professores deveriam ser remunerados. Essa proposta da ABE foi anexada ao Projeto que já tramitava na Câmara dos Deputados.²⁶

Em 1951 é determinada a reabertura do projeto, o que só ocorrerá seis anos mais tarde. A tramitação é retomada e a Associação de Educação Católica (AEC) mais uma vez se posiciona oferecendo apoio à iniciativa privada, o que beneficiava as escolas confessionais.

Em 08 de dezembro de 1956, o Deputado evangélico Antunes de oliveira (PTB-AM)²⁷ apresentou um Substitutivo à Comissão de Educação e Cultura da Câmara, para aumentar a competência das *autoridades religiosas*. Essas autoridades eram responsáveis pela elaboração dos programas e os temas a serem trabalhados em sala de aula, bem como, respondiam pelo registro dos professores. Essa iniciativa de um Deputado que atuava na área da Educação e que também era evangélico faz observar o clima de discriminação que havia por parte do clero em relação aos adeptos do protestantismo.

Também chama a atenção o fato de o congressista amazonense apontar para o caráter facultativo da disciplina como uma possibilidade efetiva de oferecimento não confessional da história das religiões, o que ajuda a compreender outro tipo de visão acerca do poder das instituições religiosas em relação ao projeto educacional brasileiro. Ou seja, havia aí a luta por espaço, por voz, por protagonismo, por atuação livre.

É lícito aos estabelecimentos que preferirem, ouvidos igualmente os alunos ou seus responsáveis, optar pelo estudo imparcial da história das religiões e noções de religiões comparadas, particularmente sob o aspecto ético.²⁸

Essa proposta era muito inovadora, interessante e de grande envergadura não só para sua época, mas se mantém até os dias atuais, com alto grau de razoabilidade, correspondendo, inclusive, às práticas adotadas pelas escolas públicas de países europeus que, mediante seu processo de secularização, garante, sem se render ao proselitismo, a

²⁶ *Diário do Congresso Nacional*, 12 maio, 1955, p. 2.334-2.336.

²⁷ Albérico Antunes de Oliveira era pastor da Igreja Batista e desenvolvia atividades educacionais, tanto como professor do Colégio Estadual do Amazonas quanto como dirigente da Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos.

²⁸ *Diário do Congresso Nacional*, 8 dez. 1956, p. 1235-1236.

liberdade para o contato com e o estudo acerca do fenômeno religioso nas suas mais diversas manifestações, inclusive as contrárias, as de negação e as de resistência a ele, como autêntica fonte de conhecimento histórico, antropológico, filosófico e social.

Na Constituinte de 1946, cuja discussão acerca do Ensino Religioso foi muito mais abrangente do que na ocasião da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases, não apareceu nenhuma proposta nem parecida com esta. O clima do debate era outro e não havia espaço e, muito menos, apoio para esse tipo de abertura e consideração de liberdade em relação a outras experiências religiosas distintas daquelas dominantes, majoritárias. Talvez, também, exatamente por essa mesma razão, havia um desinteresse da parte dos partidos e dos parlamentares com relação ao projeto.

A 29/05/1957 iniciou-se na Câmara dos Deputados a primeira discussão do projeto de diretrizes e bases da educação nacional, identificado pelo número 2.222. Os trabalhos foram tranquilos e os participantes poucos. Seriam necessários outros acontecimentos e o agravamento da crise que já se vinha anunciando para que os parlamentares, principalmente alguns dos mais atuantes nos debates da Câmara, viessem a interessar-se mais de perto pelos rumos do ensino no Brasil. Nessa ocasião, contudo, a situação educacional ainda devia parecer-lhes suficientemente calma para exigir-lhes o desvio da atenção dos assuntos do dia, quase todos relativos ao problema político desencadeado pelos movimentos de novembro de 1955 e pelas circunstâncias que envolveram a posse do novo presidente da República (VILLALOBOS, 1969, p. 75).

Em 1957 há um esforço de reconstituição do projeto de LDB e a Subcomissão Relatora preferiu não considerar nenhuma das duas sugestões presentes no Substitutivo do Deputado Albérico Antunes de Oliveira. Em 06 de novembro do mesmo ano, na reunião ordinária da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, o Substitutivo do Deputado Clóvis Salgado foi apresentado e, mediante exposição de motivos, foi destacado “a necessidade de revisão de títulos, os objetivos humanos da educação e o direito primordial da família de acompanhá-la de perto”.²⁹

Já em 28 de maio de 1958, os Deputados Alfredo Palermo (PDC – SP), Nestor Jost (PSD – RS) e Lauro Cruz (UDN – SP)³⁰, enquanto membros da nova subcomissão, apresentaram um novo Substitutivo ao projeto de LDB, com um parágrafo tratando

²⁹ Ata da 25ª reunião ordinária da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. In: *Diário do Congresso Nacional*, 09/11/1957, p. 9.412.

³⁰ Os Deputados Alfredo Palermo e Lauro Cruz possuíam vínculos profissionais e políticos fortes com a Igreja Católica.

especificamente sobre o número de alunos nas salas de aula da disciplina de Ensino Religioso.

No decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, o número mínimo de alunos para a sala de Ensino Religioso foi fixado em vinte. Este foi um tema abordado em diversas outras propostas que se sucederam e sugeriam a inclusão ou a retirada do referido parágrafo, referente ao número mínimo de alunos para a disciplina. Vários outros temas provocavam a cisão e a discussão dos congressistas, cada um a partir de sua cosmovisão e marcados por seus interesses e compromissos particulares.

A intenção do Executivo, nesse momento, não era outra senão a de amenizar os entraves, para que, enfim, a tramitação do projeto pudesse ocorrer, sem outras novidades, preservando os conceitos originais do primeiro texto, de 1948. Quando se falava da importância da família no processo educativo, era para que os interesses da Igreja Católica fossem contemplados. Do mesmo modo, quando se tratava dos limites e dos freios disponíveis à União, buscava-se atender, em parte, aos anseios do Deputado Gustavo Capanema, o que desagradava a Associação Brasileira de Educação (ABE) e aos que eram favoráveis a uma maior descentralização administrativa (VILLALOBOS, *Op. cit.*, p. 82).

Em uma entrevista, publicada em 2007, Clóvis Salgado relembra seu esforço pessoal para o avanço da lei:

O substitutivo foi bem aceito e ia ser aprovado em 1958. Ele chegou em segunda discussão ao plenário para ser aprovado. Mas nesse momento, Carlos Lacerda se levantou contra o projeto, alegando razões de ordem geral na parte doutrinária da lei e sobretudo na questão do ensino particular e do ensino público. A lei tinha tendências de maior inclinação para o serviço público, enquanto Carlos Lacerda defendia uma orientação que era da Igreja, de que o ensino devia ser particular. Quer dizer, democraticamente, a educação só se poderia realizar através dos particulares e não através do poder público, que teria uma tendência a colocar a administração a seus serviços etc. O que se pretendia era o sistema da Holanda, em que o governo dá dinheiro para as escolas particulares realizarem o ensino, inclusive gratuito, para toda a população (MONTEIRO, 2007, p. 148 *Apud* MONTALVÃO, 2010, p. 30).

A convulsão maior ocorreu com a apresentação dos dois Substitutivos do deputado Carlos Lacerda. O primeiro foi apresentado em 29 de novembro de 1958 e o segundo, em 15 de janeiro de 1959. Ambos não tocam diretamente a questão do Ensino Religioso, o que até causa estranheza, uma vez que toda a assessoria de Carlos Lacerda era composta por católicos, como a professora Sandra Cavalcanti, militante da Ação

Católica, vereadora no Distrito Federal, na ocasião da apresentação dos Substitutivos e eleita Deputada no recém-criado Estado da Guanabara, onde o Deputado Carlos Lacerda foi seu primeiro governador.

Acompanhando com atenção as discussões na Câmara, a Associação Brasileira de Educação (ABE) demonstrou seu apreço pelo segundo substitutivo apresentado pelo Deputado Carlos Lacerda, em 1959, que reivindicava apoio aos interesses privados. Solicitava ao Poder Público todas as regalias e proteção para a iniciativa privada em detrimento da escola pública. O novo documento foi inspirado nas conclusões do III Congresso de Estabelecimentos Particulares de Ensino (1948) e por esse motivo foi comemorado pela entidade que reunia tanto educadores católicos quanto empresários da Educação.

Uma grande campanha em favor da *liberdade de ensino* e contra a suposta pretensão monopolizadora pelo Estado no que se referia à Educação, foi promovida por este grupo, objetivando a defesa de seus interesses, apesar do que estava disposto no artigo 167 do projeto de LDB: “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa privada”.

Uma personagem importante neste debate é o professor Roque Spencer Maciel de Barros, também da Universidade de São Paulo (USP) que irá questionar o Substitutivo Lacerda, principalmente por intermédio da afirmação de que não existe apenas uma concepção de liberdade de ensino, podendo, portanto, ser percebida de diferentes maneiras, bem como a concepção de que não implica a exclusão do Estado em prol da iniciativa particular. E afirma ainda que não se trata de livre concorrência, mas de liberdade de pensamento e de cátedra, genuinamente.

Em sua leitura das discussões acerca da LDB, o professor Roque Spencer aponta algumas confusões conceituais. São elas: Liberdade de ensino face a uma desregulamentação permissiva, ou seja, na sua visão, o Substitutivo Lacerda se encaminhava para uma desregulamentação preocupantemente permissiva; Estado como educador *versus* mero provedor de recursos, para financiar, inclusive, toda a malha da educação privada; qualidade da educação *versus* satisfação do consumidor, de modo que os índices de qualidade e eficiência é que dariam o tom e determinariam a suposta liberdade de escolha, mediante a proposta de robusta subvenção do Estado aos particulares.

Há uma reação coletiva contrária ao substitutivo Lacerda, redigida por Fernando de Azevedo, expressa pelo Manifesto dos Educadores e publicada em São Paulo, em 1º

de julho de 1959, para defender os princípios do Manifesto da Educação Nova, de 1932, mesmo que quase 30 anos depois, ainda válidos e atuais.

O deputado Aurélio Vianna da Cunha Lima, que havia iniciado sua carreira política na Esquerda Democrática, partido no qual foi dirigente em Alagoas, transferindo-se depois para o PSB, pelo qual elegeu-se deputado constituinte estadual, apresentou uma emenda no *caput* do artigo sobre o Ensino Religioso, acrescentando “sem ônus para os poderes públicos”.

Ou seja, com apenas esta simples frase, o deputado alagoano propôs a vedação do emprego de recursos financeiros públicos para a subvenção do ensino de religião nas escolas públicas. Assim, em 25 de novembro de 1959, a emenda é aprovada pela Comissão de Educação e Cultura, da Câmara dos Deputados.³¹

Presentes na reunião e responsáveis pela aprovação da emenda, foram treze, os deputados: Coelho de Souza (PL – RS), que presidia a Comissão, Lenoir Vargas (PSD – SC), Aurélio Vianna (PSB – AL), Dirceu Cardoso (PSD – ES), Celson Brant (PR – MG), Santiago Dantas (PTB – DF), Plínio Salgado (PRP – PR), Cardoso de Menezes (UDN – DF), Derville Alegretti (PR – SP), Aderbal Jurema (PSD – PE), Lauro Cruz (UDN – SP), Paulo Freire (PSP – MG) e Fernando Sant’Ana (PTB – BA).

Estavam ausentes sete deputados. Eram eles: Yukishiguo Tamura (PSD – SP), Manoel de Almeida (PSD – MG), José Silveira (PTB – PR), José Lopes (PTB – PE), Carlos Lacerda (UDN – DF), Antonio Dino (PSD – MA) e Tristão da Cunha (PR – MG).

Apesar de ter sido tema de debate intenso e longo durante a Assembleia Nacional Constituinte de 1946, não passando em nenhuma votação qualquer tentativa de possível restrição do emprego de recursos públicos e financeiros para a difusão de ideias e sistemas religiosos, desta vez a Câmara dos deputados aprovou o dispositivo do deputado alagoano Aurélio Vianna, que propunha limites muito claros e restritivos. De modo que as demais versões do projeto mantiveram a emenda que se referia ao Ensino Religioso, com a seguinte redação:

Artigo 97 – O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrada *sem ônus para os Poderes Públicos*, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou por seu representante legal ou responsável.

³¹ O Diário do Congresso Nacional de 15 de dezembro de 1959 transcreveu a ata da 18ª reunião ordinária da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados dos Deputados.

Parágrafo 1º - A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

Parágrafo 2º - O registro de professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva. (BRASIL, 1961, grifos nossos)

Foi calcado no artigo 168 da Constituição Federal que apareceu a menção ao Ensino Religioso nas escolas públicas, no projeto da LDB. O referido artigo determinava que o registro dos professores de Ensino Religioso se daria mediante sua respectiva autoridade eclesiástica. Este artigo estava presente nas *Disposições Gerais e Transitórias* e foi mantido durante toda a tramitação, permanecendo, enfim, na lei posteriormente aprovada pelo plenário da Câmara e pelo Senado Federal, vindo a ser promulgada pelo Presidente da República, João Goulart.

CAPÍTULO 3

ENSINO RELIGIOSO X ESCOLA LAICA: DISPUTAS EM TORNO DA 1ª LDBEN

Nos anos 1950 vemos que a disputa política entre a ideologia mais conservadora e tradicional, representada pelos intelectuais católicos e a dos que defendiam os princípios liberais e de modernização, representados por intelectuais progressistas e agentes da administração pública, se acirraram muito mais devido aos debates próprios da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 1961). Além disso, o próprio clima de agitação política de todo o período compreendido entre 1945 e 1964, com o fim do Estado Novo, a eleição e suicídio de Getúlio Vargas em 1954, a conturbada eleição de Juscelino Kubitschek com a experiência de desenvolvimentismo econômico seguido de uma grave crise político-financeira, eleição e renúncia de Jânio Quadros, posse de seu vice, João Goulart.

A conjugação de todos esses fatores político-sociais não permitiram que o país, enfim, desenvolvesse um sistema nacional de educação, mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 4.024, de 1961 (Cf. CURY, 1984; LIMA, 1978), cuja discussão de seu projeto fez emergir novamente as disputas e embates entre os defensores do ensino particular e os favoráveis à escola pública que, durante o Estado Novo havia se “acalmado”.

De um lado observamos que os empresários das escolas particulares, logicamente interessados pelo ensino privatizado, serviam-se dos argumentos da Igreja Católica que tradicionalmente defendiam o direito da família para com a educação de seus filhos e a própria liberdade de ensino. De outro lado, destacam-se a luta e a resistência dos que apostavam na liberdade de ensino, mas sob a tutela e a responsabilidade do Estado, para garantir a liberdade, a laicidade e a equidade nas relações sociais e educacionais.

Explica Severino (1986, p. 84):

A ideologia católica, na sua especificidade doutrinária religiosa, não lhes interessava, camuflando sua real rejeição do conteúdo religioso na defesa genérica da liberdade de consciência e de culto. Religião, na sociedade como na escola, é um assunto de opções individuais. Na realidade, uma ideologia política muito mais abrangente estará por trás e mais além dessa alegada neutralidade.

Ou seja, embora se manifeste apreço pela aparente neutralidade, o que se observa é a presença de uma ideologia política que norteia os aspectos que são defendidos. O que se busca é a hegemonia, a chegada e a permanência no poder pelo campo educacional, para além do próprio campo religioso. A disputa pelo lugar privilegiado e garantidor de benefícios, de acordo com a ideologia à qual se adere e se defende, como se pode observar até aqui, entre acordos, desacordos, embates, debates, conflitos e disputas sociais, políticas, econômicas, religiosas e educacionais, dentro de todo um contexto também conturbado politicamente, marcado basicamente pelo desenvolvimentismo, a alta inflação econômica e o conseqüente endividamento do país, mediante sua expansão industrial aos capitais estrangeiros.

Como uma espécie de Constituição, lei de princípios gerais, a LDB era desejada pelos que militavam em favor da política educacional, certos de que com a sua aprovação, a Educação seria, enfim, pública, com acesso a todos, sob o gerenciamento do Estado. É exatamente este o ponto que será rechaçado pelos que advogavam ao contrário, isto é, favoráveis à liberdade de ensino e, portanto, contrários à coordenação e planejamento por parte do Estado, no campo educacional. Deste modo, a polarização de ideias estava estabelecida entre educação pública-estatal e liberdade de ensino, mediante concepções liberais e totalitárias.

No ano de 1958, especificamente, os intelectuais católicos e conservadores Tristão de Ataíde e Gustavo Corção publicaram diariamente na imprensa artigos de acordo com o que preconizava a encíclica *Divini Illius Magistri*, do Papa Pio XI, combatendo o esvaziamento do sentido e da presença do religioso e a padronização do ensino, como teses que eram defendidas pelos favoráveis à escola laica, única e livre, com o intuito de condená-las (VILLALOBOS, *Op. Cit.*, pp. 84-87).

Neste mesmo ano, precisamente em 26 de novembro de 1958, o Substitutivo de Carlos Lacerda é encaminhado à Comissão de Educação e Cultura pelo Deputado Perilo Teixeira (UDN/CE). Lacerda, que era oposição ao governo de Juscelino Kubitscheck, enquanto líder da UDN, por diversas vezes no plenário da Câmara, posicionou-se favoravelmente ao seguimento do projeto. A partir da apresentação do Substitutivo de Clóvis Salgado, Lacerda passou a dar apoio aos que defendiam a liberdade de ensino e, portanto, contrários ao acúmulo de funções na burocracia do Estado. Além dos intelectuais de orientação católica, juntam-se a eles os proprietários das escolas privadas, confessionais ou não.

Do outro lado e como reação ao projeto apresentado por Carlos Lacerda, de orientação privatista, alguns educadores, intelectuais e estudantes lançam uma “Campanha em Defesa da Escola Pública”. A palavra de ordem, na mobilização em favor da escola pública brasileira, empenhada pelos manifestantes da UNE (União Nacional dos Estudantes), era: “Mais verbas públicas para a educação pública!”

Nesse movimento encontravam-se entre seus líderes, alguns educadores da “geração dos pioneiros” e outros intelectuais, além de professores, estudantes e lideranças de Sindicatos e Associações, como centro da base e irradiação, a USP (Universidade de São Paulo). Entre eles, destacamos a presença de Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Henrique Cardoso, João Eduardo Rodrigues Villalobos, Roque Spencer Maciel de Barros, Moyses Brejon, Laerte Ramos de Carvalho e outros, bem como diversos órgãos da imprensa (BUFFA, 1979; SAVIANI, 1975; SANFELICE, 1986).

O Manifesto de 1959, de certa maneira, dá continuidade aos gritos lançados no Manifesto de 1932, quando reivindicavam uma renovação educacional. Agora, durante o longo processo de elaboração da primeira LDB, mediante uma sociedade em processo contínuo de profundas transformações, no período. O Manifesto de 1932 é, em 1959, atualizado e complementado, em quase 30 anos de história de lutas, disputas e embates, como se observa nas próximas páginas.

Destaco também a organização de Movimentos Sociais (populares e religiosos) na década final de tramitação da LDB (entre 1950 e 1960), com uma especial atenção para as iniciativas de Educação Popular, capitaneadas pelo professor Paulo Freire, bem como a criação e contribuição do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE’s), além do permanente embate entre Educação Pública *versus* Educação Privada e a constante influência da Igreja Católica, com seus Colégios Particulares Confessionais e sua posição estabelecida no debate.

O governo de Juscelino Kubitschek prometia realizar ‘50 anos em 5’, com seu plano de metas, para conduzir o Brasil à modernidade industrial, com novos empregos criados, mediante a formação de parques industriais com a forte presença do capital estrangeiro, notadamente norte-americano. Juscelino governou por meio de negociações, lidando tanto com os liberais conservadores como com a oposição de trabalhadores rurais, além de importantes lideranças políticas como Leonel Brizola no Rio de Janeiro e Jânio Quadros, em São Paulo. A construção de uma nova capital para a República garantiu a

oferta de emprego para trabalhadores não especializados, a expansão do projeto viário brasileiro e a modernização da rede de transportes e a aquisição de novos veículos.

3.1 Educação e Movimentos Sociais (1950-1960)

Na chamada “república populista”, destacou-se a atuação de movimentos sociais pela Educação. Nesse período marcado pelo populismo entre ditaduras, observam-se variadas manifestações de luta, com grande mobilização popular. Havia uma demanda significativa pela expansão do ensino. Observando o caso paulista, apenas como exemplo, no que se refere ao Ensino Elementar, foi apontada a redução dos períodos letivos e o aumento dos turnos (1956-57).

Além disso, temos a instalação de “classes de emergência”, que eram turmas criadas mediante a precariedade tanto dos ambientes, como da própria formação docente, uma vez que contavam com a contratação de profissionais da Educação para esta finalidade. Este processo se manterá e será acelerado durante a Ditadura Militar, com aumento do número médio de alunos por classe, a adoção do regime de “promoção automática” e a criação de prédios escolares improvisados.

No que diz respeito ao Ensino Secundário, temos a aprovação compulsória de 80% dos alunos matriculados no Ginásio, atual Ensino Médio, como uma medida prática para se evitar a evasão escolar, ocasionando a supressão do exame de admissão. Vemos também a criação de Escolas Normais e Ginásios noturnos e outra medida adotada foi a instalação das “seções” dos Ginásios (de 41 em 1940 para 465 em 1962, por exemplo), gerando um clima de insatisfação generalizada entre parlamentares que criticavam a precariedade presente, docentes, e mesmo o pessoal da burocracia (falta de critérios técnicos, perda de qualidade, expansão excessiva e desqualificação docente).

Essas medidas populistas são fortemente criticadas, sobretudo no tocante à perda de qualidade, como um verdadeiro dilema da escola brasileira. A suposta maior seletividade própria do Ensino Secundário deste período acaba por ser apontado como um fator qualitativo, porém, o que se identifica é que a expansão das vagas é que ocasionou a perda de qualidade. Ou seja, uma democratização que é vista por um prisma positivo, mas que leva à perda de qualidade do ensino.

Assim, considera-se a presença dos Movimentos sociais e populares por Educação e as iniciativas tomadas pelos jovens estudantes universitários, com destaque para a organização institucional da UNE (União Nacional dos Estudantes). Em 1959 eles se posicionam a favor da Campanha em defesa da Escola Pública: Movimento de vários setores da sociedade civil, envolvendo educadores e intelectuais que culmina em uma

proposta contrária à que acaba sendo aprovada na LDB de 1961, como citado anteriormente.

Nos anos de 1961 e 1962, eles organizam Seminários Nacionais da Reforma Universitária I e II, ocorridos em Salvador e Curitiba, respectivamente, propondo a extinção das cátedras, a adoção de tempo integral nos contratos docentes e colegiados universitários com representação tripartite equânime. No mesmo ano de 1962, participam ativamente da criação do CPC (Centro Popular de Cultura) em conjunto com intelectuais que almejam colocar em cena novas estéticas de clara contestação à ordem vigente, difundindo a cultura popular, além de participarem de greves operárias e junto com camponeses pela reforma agrária, bem como exercendo grande protagonismo nos debates para a reforma universitária (a qual só viria a ocorrer em 1968).

Transformações socioeconômicas e mudanças políticas perpassaram os continentes nos primeiros decênios após a Segunda Guerra Mundial e foram também experimentadas no Brasil [...] Eram prenúncios de transformações mais profundas que ainda haveriam de vir. Esse dinamismo transformador também se fez sentir no campo religioso, repercutindo fortemente nas instituições religiosas. Na Igreja Católica de nosso país, surgiram movimentos renovadores, tais como Movimento Bíblico e Litúrgico, Movimento Mundo Melhor e, de modo especial, a Ação Católica especializada e movimentos de atuação social. Entre estes, merece destaque o Movimento de Educação de Base (MEB). (RUEDELL, 2005, p. 137).

Na Igreja Católica, neste mesmo período, ocorria o Concílio Vaticano II (1962 a 1965), com uma inovadora proposta de abertura e diálogo com o mundo moderno. Antes porém, de 25 de julho a 04 de agosto de 1955, o Colégio *Sacré Coer*, na cidade do Rio de Janeiro, acolheu a realização da I Conferência Episcopal Latino-Americana e Caribenha, para refletirem sobretudo, acerca da escassez do clero, o crescimento do protestantismo e os ataques provenientes da maçonaria. Esse movimento eclesial acolhe a tradição de uma doutrina social já iniciada muito tempo antes, quando a Igreja promoveu e ofereceu para seus fieis importantes documentos que trataram especificamente de temas sociais, como a *Rerum Novarum*, de 1891, escrita pelo Papa Leão XIII e a *Quadragesimo Anno*, de 1931, escrita pelo Papa Pio XI.

Havia portanto, uma preocupação constante da Igreja Católica com relação ao processo de secularismo que estava em curso e para fazer frente a esse fenômeno, nesta Conferência destacou-se a necessidade de uma melhor formação dos candidatos ao sacerdócio, bem como a evangelização dos indígenas, a acolhida aos migrantes e outras

questões sociais, como a desnutrição e o analfabetismo. A relativa abertura para se tratar desses temas já apontavam para o que depois seria a realização do Concílio Ecumênico Vaticano II, que contou, inclusive, com a participação de representantes latinos e brasileiros.

Segundo o padre e historiador José Oscar Beozzo, o Concílio foi um acontecimento muito mais europeu do que universal, mundial, uma vez que a presença de bispos, especialistas e teólogos do velho continente eram a maioria. Mesmo assim, foi na América Latina que as mudanças propostas e implementadas por esta grande e significativa reunião católica, mais se fizeram sentir, passando inclusive pela atuação de Igreja junto à realidade educacional.

A linguagem mais acessível, as práticas pastorais mais acolhedoras e menos condenatórias, o diálogo e o respeito para com as outras denominações religiosas e a própria liturgia sacramental praticada no interior das igrejas, entre tantas outras mudanças... Tudo isso fazia parte das inspirações que o Concílio apontava e apostava para que enfim, acontecesse a renovação (*aggiornamento*) tão almejada pelos setores mais progressistas da Igreja, como sonhara João XXIII, o Papa Bom, ao iniciar o processo conciliar. (BEOZZO, 2005).

A Teologia da Libertação, como um importante movimento popular e eclesial estava também nascendo e aos poucos, se fortalecendo, com seu imperativo de cuidado e dedicação aos mais pobres e necessitados da sociedade e o trabalho junto às camadas mais populares, mediante uma leitura da Bíblia e da realidade, pelo viés das Ciências Sociais e do marxismo, bem como a organização de lutas, conquista e defesa de direitos, espalhando-se, pouco a pouco, por toda a América Latina. No Brasil não foi diferente, ganhando lastro, sobretudo nas periferias do país, bem como nos gabinetes dos intelectuais e nos meios acadêmicos, como um fenômeno a ser abordado e analisado para se identificar a responsabilidade social na vida civil e política daqueles que aderiam aos valores preconizados pelo Cristianismo.

O período aqui estudado, anterior ao Concílio Vaticano II e Medellín, revela uma instituição religiosa saudosa da Cristandade por um lado e, por outro, buscando mudanças na questão da justiça social. vários movimentos foram favoráveis, abençoaram e se uniram a regimes populistas que instrumentalizarão a instituição. Como foi relatado neste texto, havia também uma outra porção que não desistiu do trigo, assim foi, por exemplo, o jesuíta Alberto Hurtado, no Chile. Entre a aliança com a sociedade opulenta e elitista, a Igreja Católica foi caminhando, sem saber, para uma renovação que veio através do Vaticano II e de um

pensamento teológico genuinamente latino-americano (SOUZA, 2022, p. 379).

Eram tempos de profundas e significativas transformações. Alguns paradigmas começam a ser modificados no interior da Igreja Católica do Brasil, com seu apoio à tendência do desenvolvimentismo, por exemplo, uma vez que essa temática ganha força dentro das instâncias decisivas e de poder do episcopado brasileiro, influenciadas “pela ideia de progresso e pela crença de que o desenvolvimento é possível na periferia do sistema capitalista”. (MONTEIRO *apud* PAIVA, 1991, p. 82).

A ideologia desenvolvimentista ocupava agora uma certa prioridade nas ações estratégicas da Igreja Católica, mediante uma posição de mediação, como conciliadora entre a sociedade e o Estado, fazendo-a adotar medidas que reorganizaria seu lugar e o papel que desempenhava junto à população, inserida no processo de modernização pelo qual passava, articulando seu posicionamento em favor dos direitos humanos e na defesa da redemocratização, entre tantas outras comprometedoras bandeiras a serem defendidas, mesmo com tantas divisões em seu próprio interior institucional.

A Igreja foi chamada a assumir, nesse período um papel de mediadora entre o aparelho estatal e a sociedade civil. Essa chamada, contudo, não foi feita pelo Governo. Nasceu da remontagem das estratégias de influência por parte da própria Igreja. Em outros termos, a Igreja percebeu que, para manter sua força institucional, necessitaria desenvolver ações que a levassem a se colocar como porta-voz dos interesses da sociedade civil e simultaneamente como consciência moral de um processo histórico. Ora, o desempenho desse papel exigia uma atitude de aceitação dos fundamentos sobre os quais se assentavam o Estado e a organização econômica da sociedade. [...] Isso não quer dizer, contudo, que toda a Igreja se tornou desenvolvimentista ou que o processo de modernização da Igreja teve como único reflexo, a nível ideológico, a doutrina desenvolvimentista (FUSER, 1987, p. 100-102).

Ao contrário do posicionamento adotado durante o Estado Novo, de Getúlio Vargas, no qual as autoridades da Igreja dialogavam e negociavam com o regime autoritário em função de uma suposta “ordem” do país, considerando seus interesses aí subjacentes, sobretudo no que diz respeito à permanência do Ensino Religioso, agora a CNBB desempenha um papel de articulação muito importante, com uma ênfase e um destaque para aquela sua ala mais comprometida com as causas sociais, como a reforma agrária e em favor dos direitos dos trabalhadores do país.

Muitos adeptos desta vertente mais engajada e comprometida com essas causas, integravam também as fileiras dos que reivindicavam necessárias melhorias para a Educação brasileira, além de decisivas e marcantes iniciativas de atuação educacional carregadas por estes ideais. De fato, muitos foram os reflexos após a realização do Concílio Vaticano II, com expressiva renovação das concepções católicas brasileiras.

Significativa parcela dos intelectuais leigos e até mesmo do clero passaram a se sentir mais respaldados para interpretar as Escrituras e os documentos pontifícios à luz das realidades sociais mais urgentes, dentre elas, evidentemente, também a causa da Educação, mesmo com algumas naturais e permanentes resistências³² daqueles que não conseguiam se abrir para as novidades que se avizinhavam, causando assim, inevitáveis divisões internas entre os que Mainwaring (2004, p. 65-66) chama de reformistas e modernizadores conservadores.

Estava dividida entre reformistas e os modernizadores conservadores. Os modernizadores conservadores eram a facção dominante na Igreja durante o início e a metade da década de 50 e, até o final da década de 60, dividiram a hegemonia com os reformistas. Como os reformistas, eles acreditaram que a Igreja devia mudar, mas promoviam um catolicismo mais forte através da educação religiosa mais intensa.

[...]

Como os reformistas, os modernizadores conservadores acreditavam que a Igreja necessitava promover uma participação leiga, mas estavam preocupados em manter a obediência hierárquica do que os reformistas que adotavam a noção de Igreja como o povo de Deus.

[...]

Os reformistas aceitaram a secularização como inevitável e acreditavam que ela traria algumas consequências positivas. Eram menos antiprotestantes e mais anticomunistas do que seus predecessores e mais preocupados com a justiça social e com a comunidade.

Um célebre expoente de postura de mudança em suas convicções foi Alceu Amoroso Lima, outrora membro do projeto autoritário varguista para a Educação, como mencionado anteriormente. Em um artigo acerca da questão educacional ele afirma a importância do papel do Estado não apenas de modo supletivo, como asseveravam os defensores da escola privada, mas, segundo ele, de acordo com a realidade social, deveria exercer um papel ativo, contundente, comprometido com essas respectivas realidades. (LIMA, 1959). Ora, não era exatamente isso, entre tantas outras coisas, que reivindicavam os intelectuais liberais-pioneiros (da Educação Nova)?

³² Cf. MORAIS, João Francisco Régis de. *Os Bispos e a Política no Brasil*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

Na década de 1960 podemos destacar um Movimento Eclesial, a Ação Católica, que floresceu na América Latina, nos moldes da Ação Católica especializada da Itália e seguindo o modelo de atuação da Juventude Operária Católica (JOC) da Bélgica, exercendo forte protagonismo, inclusive apoiando as posições da Campanha Nacional de Defesa da Escola Pública, ao identificarem a necessidade de se defender as garantias mínimas de laicidade do Estado. Luiz Alberto Gómez de Souza, em sua obra “Cristianismo hoje”, em 1962, trazia o seguinte depoimento do religioso dominicano Frei Thomas Cardonnel, acerca da polêmica concernente aos direitos das famílias com relação à liberdade de ensino:

Defender abstratamente os direitos da família significa, de fato, favorecer as famílias economicamente privilegiadas, isto é, a sua ruína, porque o que se inclui no sentido de seus privilégios arruína sua promoção humana. (SOUZA, 1962, p. 23).

Assim, vemos o posicionamento de religiosos e militantes da Ação Católica Brasileira (ACB), principalmente os ligados à Juventude Universitária Católica (JUC), berço de alguns dirigentes da UNE (União Nacional dos Estudantes), que defendiam bandeiras favoráveis à escola pública, o que nos ajuda a compreender a complexidade dos embates, uma vez que nem todo religioso era favorável à liberdade de ensino pela família e contrários à escola pública.

Ao mesmo tempo que, certamente, nem todo educador também seria contrário à ideia de liberdade de ensino e favorável a uma escola que fosse pública, laica, aberta e plural. Havia também já a atuação da nascente JAC (Juventude Agrária Católica), bem como a JEC (Juventude Estudantil Católica), que reunia e representava os estudantes secundaristas, além da JOC (Juventude Operária Católica) que já estava inserida no mundo do trabalho, especificamente, pisando o chão das fábricas.

Esses movimentos de juventude católica, ligados à Ação Católica Brasileira, aos poucos foram se radicalizando e assumindo posições políticas, partidárias e classistas. Em 1961, por exemplo, Aldo Arantes, militante ligado à Juventude Universitária Católica (JUC) foi eleito presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE). Para se compreender um pouco mais do referido contexto, se observaram as considerações do padre e historiador Ney de Souza, ao destacar a atuação da Ação Católica brasileira em meio a uma Cristologia marcada pelo forte devocionismo tradicional, com um importante questionamento: “Qual a função da religião no interior da sociedade?”

Nos moldes da Ação Católica especializada italiana e seguindo o modelo da JOC belga, a Ação Católica floresceu na América Latina entre o final da Segunda Guerra (1945) e o Concílio Vaticano II (1962). No Brasil, Dom Helder Câmara foi assistente da Ação Católica. Este cenário não é o único deste período. A cristologia [...] se concentrava nos cristos da paixão, sua concentração estava, especialmente, na quaresma e procissões da Semana Santa, nas Vias Sacras, de maneira especial, no Senhor morto. [...] A cristologia será dominada pela devoção ao Sagrado Coração de Jesus, regulada por uma prática de conversão interior individual. Várias Congregações religiosas foram as veiculadoras da devoção, criadas sob a invocação do Sagrado Coração. A revista *Mensageiro do Coração de Jesus* se espalhou pela América Latina. A devoção é opositora à Modernidade, ao domínio do Racionalismo, e logo virou a bandeira dos conservadores, inclusive de determinados partidos políticos. Os anticlericais contrapunham a devoção a um Cristo libertário, amigo dos empobrecidos, solidário e repartindo o pão com os famintos. A pergunta é: qual a função da religião no interior da sociedade? Da devoção ao Sagrado Coração de Jesus, forte neste contexto, surgirá a devoção a Cristo Rei [...]. No Brasil, o projeto se revela na construção do Cristo Redentor no Rio de Janeiro (inaugurado em 12 de outubro de 1931 (SOUZA, 2022, p. 356-357).

Ainda no âmbito eclesial, sob inspiração da Encíclica Social escrita pelo Papa João XXIII, a *Mater et Magistra*, de 1961, uma primeira experiência de planejamento de uma pastoral de conjunto para o Brasil, foi o Plano de Emergência, em 1962. Este documento inaugural propunha a necessidade de uma pastoral orgânica de conjunto, o desenvolvimento da ação dos leigos e a renovação do ensino católico. Outra inspiração foi a Encíclica também do Papa João XXIII, *Pacem in Terris*, escrita em 1963, escrita com motivações também sociais e abertas ao diálogo e ao reconhecimento dos valores presentes no mundo moderno.

Em 1965 os bispos brasileiros aprovam o Plano de Pastoral de Conjunto, visando uma maior penetração e participação na discussão dos problemas cotidianos do povo brasileiro. Foram estabelecidas seis linhas de ação pastoral: promoção humana, evangelização, formação ou catequese, liturgia, unidade e ecumenismo. Na mesma direção seguem os planos bienais dos organismos nacionais e as Diretrizes Gerais da Ação Pastoral da Igreja no Brasil, as atuais Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja no Brasil (até nossos dias), que contemplam também, desde aquela época, o Ensino Religioso.

Assim, em meio a tantos acontecimentos que marcam profundamente a segunda metade do século XX, com importantes repercussões para as relações entre Igreja e

Estado, vemos a divulgação da ideologia de uma democracia ocidental, como resultado de todo o contexto de Guerra Fria, que apresenta sempre o comunismo como o principal inimigo do ocidente cristão, acionando as instituições religiosas para fortalecer ainda mais esta ideologia, contendo assim qualquer iniciativa revolucionária e antidemocrática que pudesse surgir nesse momento.

Intimamente ligado a essas questões sociais e políticas, destacam-se também os diversos fatores econômicos que exerceram profunda influência na vida de inúmeros brasileiros que viviam em situações muito precárias, lutando pela própria subsistência e de seus familiares. Nesse mesmo contexto, observa-se a Igreja Católica, com sua ala mais progressista, fazendo uma importante opção pela Educação Popular, tendo à sua frente a figura de Dom Helder Pessoa Câmara, Arcebispo de Olinda e Recife, entre outros, que trabalham em prol da necessária renovação da catequese em todos os seus aspectos, como a metodologia adotada, o próprio conteúdo a ser transmitido e a linha pedagógica a ser seguida.

Uma outra experiência popular forte e com vasta abrangência de atuação e militância é a das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que nascem nesse contexto da década de 1960 e aos poucos vai se organizando, migrando da zona rural para os meios urbanos, sobretudo nas periferias pobres e desassistidas das cidades, mediante a ausência dos poderes públicos governamentais, além da própria Igreja-Instituição, com uma estrutura pouco atuante e desorganizada nestas áreas. Apesar de ser um movimento majoritariamente laical, pôde contar, sobretudo, no início de sua atuação, com a presença de membros da hierarquia eclesiástica.

As CEBs iniciam sua atuação de maneira totalmente descentralizada, sem a preocupação com uma burocratização e uma organização estrutural, com o objetivo de ser um espaço de troca de experiências, depoimentos e compartilhamento de ideias e ações. As reivindicações surgiam de acordo com as necessidades cotidianas, quanto à saúde, educação, cultura, lazer, saneamento, transporte, etc. Inconformados com a realidade de injustiça social e uma cultura de abandono e de morte, essa população carente se reunia para seus momentos de oração, de estudos e partilha de alimentos, de conhecimentos, de vida. O sentimento de pertença era forte e, a partir de ações coletivas, buscava-se a conscientização para a transformação das realidades causadoras de tantos sofrimentos e privações.

Destacam-se as CEBs como um importante Movimento Social por identificar-se a sua trajetória com grande poder de aglutinação, com vistas à transformação social que

partem da base para o topo da pirâmide social, em uma sociedade como a brasileira, onde a participação e o interesse popular pelas decisões eram praticamente nulas e esse tipo de mobilização fez suscitar transformações nos níveis econômico, político, educacional e também religioso, com independência e engajamento político, mediante a mobilização da população e o desejo por mudanças, com reivindicações elaboradas a partir das assembleias populares e encontros nas comunidades de base, com essa finalidade. A necessidade da alfabetização e o oferecimento de uma educação de qualidade era uma constante entre os membros dessas comunidades.

Foi a partir da mobilização das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) que surge o Movimento de Natal, no Rio Grande do Norte, de onde se origina o MEB (Movimento de Educação de Base), como o primeiro, maior e mais consistente programa de alfabetização popular, com participação e atuação direta da Igreja Católica, em um contexto adverso, no qual a taxa de analfabetismo no Nordeste brasileiro era superior a 60% da população.

Dom Eugênio de Araújo Sales, na época, Bispo Auxiliar de Natal-RN, por meio de escolas radiofônicas, oferecia não só a necessária alfabetização, mas também investia em aspectos sociais, comunitários, religiosos e de conscientização política, mostrando assim, o potencial agregador que a Igreja tinha, com incidência prática na vida cotidiana e sofrida do povo nordestino daquele momento.

Nesse mesmo período ainda permanece a necessidade de uma adequada qualificação da mão-de-obra para o processo de industrialização crescente em nosso país, mediante a ideologia desenvolvimentista agora vigente, como fruto das implicações do pós-Segunda Guerra Mundial, com a proposta de sua ideologia de democracia liberal e projetos de reformas sociais e também educacionais que inspiraram a discussão, o debate e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 4.024, de 1961, comprometendo em sua ampla e demorada discussão, Igreja, Estado, partidos políticos, associações diversas, entidades, movimentos populares e tantas outras importantes instituições, para a manutenção da ordem, o progresso econômico e o desenvolvimento educacional, em um país que experimentava o aumento de seu endividamento, tendo que recorrer a empréstimos externos, que tornava o Brasil mais vulnerável em relação às pressões econômicas internacionais.

3.2 Educação Popular e Paulo Freire

Alguns Movimentos populares de alfabetização surgiram em meio a este mesmo contexto, como a Campanha de Educação de Adultos, já em 1947, criada e colocada em curso pelo próprio Ministério da Educação. Seu objetivo se baseava no financiamento das escolas, na orientação de trabalhos de alfabetização, na mobilização da opinião pública e dos governos estaduais e municipais a respeito da necessidade da erradicação do analfabetismo.

No ano de 1961, numa estreita ligação entre Igreja e Estado, novamente, mas agora numa vertente popular, destaca-se a criação do Movimento de Educação de Base (MEB), articulado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e patrocinado pelo governo federal, mediante experiências radiofônicas que começam com alguns bispos católicos nas cidades de Aracaju e Natal, mas depois expandem-se para outras capitais do nordeste e vários outros Estados desta mesma região do país.

Nascido no nordeste, este projeto de educação popular se expandiu por todo o país, rapidamente. Numa perspectiva nacionalista, o Movimento de Educação de Base propunha reformas estruturais, bem como o desenvolvimento social, além da autogestão das comunidades, a partir dos princípios do catolicismo social, que era uma marca já consolidada em países europeus, sobretudo, na França (WANDERLEI, 1984).

Eram transmitidas aulas pelas ondas do rádio e as salas de aula eram improvisadas em espaços, muitas vezes, nas próprias escolas ou em centros comunitários ou ainda em salões paroquiais, onde os alunos (jovens e adultos) recebiam instrução de ensino por intermédio dessas transmissões radiofônicas. No plano quinquenal (1961-65), era prevista a criação de 15 mil escolas radiofônicas, mas que não chegou a alcançar essa cifra.

Na passagem de 1962 para 1963, vemos nascer o Movimento de Cultura Popular, em Recife, Pernambuco e os Círculos de Cultura, iniciados nas cidades satélites de Brasília. Estas duas iniciativas foram capitaneadas também pelo educador brasileiro Paulo Freire. No mesmo ano de 1962 em que era criado o Conselho Federal de Educação. Em janeiro de 1964, temos a instalação do Programa Nacional de Alfabetização pelo governo federal, também sob a liderança de Paulo Freire, cujo objetivo era a substituição das cartilhas e o trabalho com as “palavras geradoras” (escolhidas dentro do universo vocabular dos educandos).

O plano de atuação seria enxergar e trabalhar a Educação como estratégia de emancipação político-cidadã, mediante o engajamento numa luta social contra as desigualdades culturais e econômicas. O que se pretendia também era a ressignificação do aspecto cívico relacionado à alfabetização dos sujeitos envolvidos na relação ensino-aprendizagem com a finalidade de uma sólida habilitação para o exercício do voto e para a tomada de consciência da classe trabalhadora em relação à sua condição de marginalização social.

No final da década de 1950 e início dos anos 60, intensifica-se o processo de mobilização popular, agitando-se, em consequência, a questão da cultura e educação populares (FÁVERO, 1983). Em termos de educação popular os movimentos mais significativos são o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, cujo ideário pedagógico mantém muitos pontos em comum com o ideário da pedagogia nova. Ora, o MEB foi um movimento criado e dirigido pela hierarquia da Igreja Católica e o movimento Paulo Freire, embora autônomo em relação à hierarquia da Igreja, se guiava predominantemente pela orientação católica, recrutando a maioria de seus quadros na parcela do movimento estudantil vinculada à Juventude Universitária Católica (JUC).

Se o movimento escolanovista se inspira fortemente no pragmatismo, o MEB e o Movimento Paulo Freire buscam inspiração predominantemente no personalismo cristão e na fenomenologia existencial. Entretanto, pragmatismo e personalismo, assim como o existencialismo e fenomenologia, são diferentes correntes filosóficas que expressam diferentes manifestações da concepção humanista moderna, situando-se, pois, em seu interior. É lícito, pois, afirmar que sob a égide da concepção humanista moderna de filosofia da educação acabou por surgir também uma espécie de “escola nova popular”, como um outro aspecto do processo mais amplo de renovação da pedagogia católica que manteve afinidades com a corrente denominada de “teologia da libertação” (SAVIANI, 2005, p. 12).

Aqui, mais uma vez, destaca-se uma aguda aproximação com o clero progressista, mediante a interlocução de Paulo Freire, que consegue estabelecer este diálogo em função de ações que pudessem, de fato, efetivar as transformações almejadas, no âmbito de um florescimento da chamada Teologia da Libertação, que surge na América Latina, justamente com o objetivo de se combater os privilégios e favorecer a luta por direitos sociais de todos os cidadãos, mediante uma interpretação teológica das realidades sociais mais desafiantes, em diálogo com as ciências que também estavam empenhadas nesta mesma finalidade.

Basicamente, o método de Educação Popular proposto pelo educador Paulo Freire era o de um sistema ativo, cuja base é o diálogo (não haveria “aula”, mas “encontros”). Ao invés das escolas noturnas, eram propostos os círculos de cultura. Em lugar do professor, se apresentava o coordenador de debates, ou facilitador de aprendizagens. Havia o participante de grupo e não o aluno. Os conteúdos seriam substituídos por situações concretas associadas à “mundivivência dos sujeitos”, com uma concepção pedagógica muito próxima com as concepções defendidas pelos adeptos da pedagogia nova, preconizando a reconstrução social da escola na sociedade urbana e industrial (FREIRE, 1996, p. 25-31).

Em busca de uma humanização, para uma educação como prática da liberdade, Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, mostra nitidamente a relevância de seu trabalho ao reconhecer a desumanização que assola o ser humano oprimido, colonizado. O autor apresenta o homem como um ser inconcluso, imerso a um contexto histórico, real e concreto: a civilização do consumo. A este homem requer a recuperação de sua vocação de *Ser mais* que lhe é negada pela exploração, opressão e injustiça. E isto se faz através da luta, de seu anseio por justiça, liberdade, desalienação para, enfim, alcançar sua libertação.

Assim, o oprimido é levado a lutar contra o opressor, porém, não se tornando também um opressor do opressor, mas buscando novas oportunidades para a retomada definitiva de sua humanização, libertando a si e a seus opressores. Se se admitir que a opressão é uma vocação histórica, sentido nenhum terá em lutar por libertação.

Esta busca pela humanização caracteriza-se pela afirmação do homem como pessoa, abrindo mão de uma “falsa generosidade” que alimenta ainda mais a opressão, visto que ao ser “generoso”, o opressor reafirma a condição do oprimido, ele deixa claro o abismo existente entre opressor-oprimido. E isto se revela na ordem excludente a qual Paulo Freire propõe não só um método, mas a própria *práxis* para sua realização. E esta *práxis*, inevitavelmente, tem seu ponto de partida no oprimido, pobre e condenado, para o resgate definitivo de sua dignidade humana.

Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela *práxis* de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 1983, p.32).

Não há ninguém melhor que o próprio oprimido para saber as causas das injustiças que sofre. O oprimido conhece de perto e sente em si o peso e a dor da violência sofrida que exerce sobre ele o opressor, que não quer outra coisa senão explorá-lo. Esta opressão deve então ser para o homem, causa de sua reflexão e resultado de seu engajamento responsável nessa luta que não se dá apenas no âmbito da subjetividade, mas através da comunhão entre os homens que se vêem como iguais e, sobretudo, dotados de força e capacidade para sua libertação.

Neste íterim, destaca-se a constatação que chega o autor quanto ao que ele denomina “medo da liberdade”. Liberdade esta que nos oprimidos causa medo de assumi-la e nos opressores, medo de perdê-la, visto que é elemento constitutivo para o exercício de sua opressão. Sendo liberdade uma conquista, algo que se busca porque não se tem, o oprimido sente medo pelo fato de que ao refletir sobre esta sua conquista, isto implica nele a responsabilidade de assumir uma ação transformadora que possibilita a busca do Ser mais, sua vocação. Porém, há uma consciência opressora já introjetada neles.

Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de “dentro” de si. Entre desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. (FREIRE, 1983, p. 36).

O autor metaforiza então a libertação como um parto, introduzindo o conceito de “homem novo” que nasce para solidarizar-se com os outros oprimidos. Porém, não basta a este homem apenas reconhecer-se oprimido, mas incorporar mesmo uma *práxis* libertadora, que é o meio que possibilita uma autêntica solidariedade que o inspira a lutar *com* os outros oprimidos a fim da transformação da realidade objetiva. Isto é o que transforma esta solidariedade em ato de amor.

Há o risco de os oprimidos, ao conseguirem vencer os seus opressores e melhorarem de vida, se tornarem seres mais opressores que aqueles que um dia os oprimiu e se esquecerem que um dia também foram oprimidos. Segundo o autor, para o opressor, ser homem é ser também opressor, pois o homem novo para o opressor é se tornar individualista, segundo a concepção de homem na sociedade de consumo. A incoerência,

talvez, aloja-se no fato de quererem fazer reforma agrária, para terem suas terras, tornando-se patrões de novos oprimidos.

Constata-se que esta pedagogia terá dois fortes aprofundamentos: o primeiro é de fazer com que os oprimidos se movimentem e transformem sua realidade. A segunda é, depois desta transformação, os que outrora eram oprimidos, passam a ser homens em processo de libertação, pois, privar o homem de ser mais é de certa forma, violentá-lo. Para os opressores, os que são violentos, bárbaros, malvados e os que não amam, sempre serão os oprimidos e dizem que estes são invejosos e selvagens. Toda vez que o novo poder entra na dimensão da burocracia dominadora, se perde a dimensão humanista e não terá por que irem à luta por uma libertação.

Paulo Freire comenta a ânsia desenfreada de posse, que faz com que os homens transformem tudo em “poder de compra” e, com isso, o homem se torna cada vez mais ganancioso. Para o opressor, o que mais importa é sempre o Ter, não somente o Ter por ter, mais um Ter em abundância, para tirar daqueles que quase não têm e ainda dizem que se eles têm é porque trabalharam, porque foram corajosos e correram riscos; e os que nada têm, é porque são preguiçosos. Assim, segundo o autor, é necessário que acreditemos nos oprimidos, que eles são capazes de mudar sua realidade. É preciso mostrar para os oprimidos a força do diálogo, mediante a reflexão, para que eles mesmos possam tomar consciência do que eles querem.

Paulo Freire faz a grande distinção entre *educação bancária* e *educação problematizadora*. Ele assevera que o sistema de educação não pode se concentrar em uma simples narração, na qual o professor deposita seu conteúdo sobre os educandos. Uma narração que parece ser um retalho fragmentado da realidade, e que o educando tem que memorizar como se fosse uma bacia vazia na qual o educador despeja o seu conteúdo. Este tipo de educação leva o aluno ao acúmulo de conteúdos memorizados, cujo aluno recebe como depósito e o professor é o depositante.

Freire (1983, p.78), ao começar a distinção entre educação bancária e educação problematizadora, explicita muito bem que

Educação bancária serve para a dominação e a educação problematizadora para a libertação. A primeira é contradição mantida entre educando - educador. A segunda realiza a superação. Bancária nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica. A educação problematizadora acaba com a contradição educador-educando, dialoga e realiza-se como prática libertadora. Até não mais

aparecer educador do educando, mas educador - educando com educando - educador.

Educação bancária é aquela que coloca o aluno como depósito de todo conteúdo que o opressor o concede. Não deixa que o aluno tenha a *práxis*, fazendo com que se torne um alienado diante do mundo e do outro. Os educadores bancários possuem e trabalham a ideologia com os alunos, de que os opressores tudo sabem e os oprimidos nada sabem. A educação bancária é aquela que possui o ato de depositar, transmitir e transferir valores, na qual o educando fica em absoluto silêncio. Estas considerações são sintetizadas neste fragmento:

O educador é aquele que educa, que sabe, que pensa, o que diz a palavra, ou seja, que fala, que disciplina, que opta e prescreve a sua opção, que atua. E os educandos são aqueles contrários a todas essas afirmações acima. O educando é aquele que possui a ilusão de que atua. Em suma, o educador é o sujeito do processo; os educandos são meros objetos (FREIRE, 1983, p.67).

A educação bancária quer educar para a passividade, para uma adequação do educando ao mundo. Pois quanto mais educado, mais adequado ao mundo ele está. Adequado no sentido de conformismo. Assim, a educação bancária coloca os educandos como meros objetos e não deixa que eles sejam sujeitos da sua educação. Não despertando a consciência crítica, ao contrário, somente se conformando com a atual realidade. A educação bancária acaba com a criatividade, uma vez que ela só deseja para o educando, o conformismo. É neste sentido que o interesse dos opressores é o humanitarismo e não o humanismo. Próximo a este momento, Freire afirma: “Na verdade, o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine” (FREIRE, 1983, p.69).

Na prática bancária, os oprimidos recebem o nome de assistidos ou de marginalizados, que discrepam da fisionomia geral da sociedade. No entanto, faz-se necessário a mudança de concepção de que os oprimidos são vagabundos e preguiçosos. Na educação bancária, os oprimidos são todos os “seres fora de” ou “a margem de”, mas os oprimidos sempre tiveram como “seres dentro de”, dentro para ser “seres para outros”, tornando-se totalmente passivos ao poder do opressor. Todavia, é preciso ser “seres para si”. Pensar autenticamente e criticamente não interessa para os opressores. A educação bancária quer que os homens sejam contraditórios, negando assim, a sua ontológica

vocação de Ser Mais. Porém, mais cedo ou mais tarde, pode acontecer uma revolução contra a estrutura opressor-oprimido.

Sendo a vocação ontológica uma humanização, a educação bancária nega essa ontologia para que o educando fique alienado, sem um pensar autêntico e sem relações em busca de sua humanização. Na prática bancária, não existe a superação educador-educando, ou seja, não lutam pela libertação. Essa concepção bancária implica aspectos que envolvem uma falsa visão de mundo. Pois é aí que Freire irá desenvolver a dicotomia homem-mundo, visto que o homem não é um fragmento solto que compõe a realidade. O educador deve ser aquele que prepara o educando para uma entrada no mundo de maneira crítica e realista. A prática que interessa aos educadores bancários é a adequação dos educandos à passividade, em todos os aspectos. Sistema no qual o aluno seja um adaptado à maioria, e que a minoria os domine.

“A finalidade do opressor é educar bancariamente, para que o aluno seja um adaptado à maioria. Sendo que a minoria os domina. Em suma, a educação bancária tem como meta, dificultar todo pensamento autêntico, uma proibição do pensar verdadeiro” (FREIRE, 1983, p.73). O necrófilo é uma prática da educação bancária, que tenta inibir, reprimir e com isso, mata a vida. É isso mesmo, a educação bancária impede a humanização do mundo.

O ser humano sofre quando percebe as suas capacidades de ação e não é capaz de agir devido à proibição dos opressores. Ao adentrar nas características da educação problematizadora, que é a educação que Freire entende como a melhor, por elevar a criticidade, que faz um pensar autêntico e verdadeiro, para que ela seja, de fato, libertadora, ela precisa “com-viver”, “sim-patizar” e nunca sobrepor-se. Está explícita a diferença com a educação bancária.

Outra diferença visível é que a educação problematizadora ganha autenticidade no pensar. “Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 1983, p.73). Será ilusão que os homens atuem no mundo? Freire responde que, às vezes, as pessoas atuam como imitação de líderes carismáticos. Porém, isso já é medo para os opressores que temem perder o seu poder.

O objetivo de Paulo Freire é chamar a atenção dos humanistas para a busca da libertação. Às vezes pode acontecer de a pessoa ser humanista e acabar praticando a educação bancária, ou por medo ou por ameaça, na qual os opressores chamam os que

querem a libertação de reacionários ou de sonhadores. Para existir educação problematizadora é preciso superar a contradição entre educador-educando.

O processo de libertação dos homens é humanizador e não pode manter alienado. Pois a libertação – reflexão práxis – é contrária a coisificação dos homens. “A libertação autêntica que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 1983, p.77).

Freire não aceita na concepção problematizadora da Educação, a ideia de que o educando seja algo a ser preenchido. Os homens são corpos conscientes e esta consciência confere também ao mundo. A Educação problematizadora é a única que responde a essência do ser da consciência que é a sua intencionalidade. Pois a Educação problematizadora é um ato cognoscente e não depositário. Eis o papel do educador problematizador:

O papel do educador problematizador é refazer o ato cognoscente na cognoscibilidade dos educandos. Sendo investigador crítico sobre o diálogo educando - educador. É a função de admirar e readmirar com os educandos. Fazendo com que este educando não fique no reino da doxa, mas busque o verdadeiro conhecimento (FREIRE, 1983, p.80).

A Educação problematizadora faz com que os educandos se tornem sujeitos da sua ação, questionando, refletindo sobre a realidade e surgindo para o mundo da práxis que é a transformação do mundo e sua humanização. O educador dialoga com o educando e vice e versa. Por isso, o educador não só educa, mas também é educado. A crítica irá nascer dos educandos mediatizados pelo diálogo que haverá entre educador e educando. Bem convincente é Freire ao afirmar:

O pensar só tem sentido quando se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, a qual mediatiza as consciências em comunicação, não será possível a superposição dos homens aos homens. Superposição é uma concepção educativa que se situa como prática da dominação. Pois é daqui que parte a concepção de que os homens são meros objetos (FREIRE, 1983, p.79).

Mediante o engajamento dos homens, é possível uma Educação problematizadora que é capaz, pela ação humana, de superar os desafios. Enquanto que na educação bancária era posto freio para os educandos. É preciso que os homens vão

refletindo sobre si e sobre o mundo, e que estes possam ter relações intrínsecas com o mundo. Veja que o homem na educação problematizadora não é isolado, alienado, solto e abstrato. Mas que possui uma relação com o mundo. Quando existe a constatação do desafio, não basta somente o reconhecimento, mas também a ação, a práxis humanizadora.

A Educação bancária esconde a maneira de como estão sendo os homens no mundo, e por isso ofusca a realidade. Diferentemente, a Educação problematizadora, que é transparente com a realidade, mostra que pelo diálogo a relação do ato cognoscente é desvelador da realidade. Sendo crítica. A Educação bancária interessa-se pelo caráter histórico, enquanto que a educação problematizadora se interessa pelo caráter histórico e também pela historicidade dos homens, mostrando a sua inconclusão, daí que a Educação é um “quefazer”, constantemente.

A Educação se faz na *práxis* e para ser, já tem que estar sendo. Isto é, colocar o educando como sujeito de sua educação e ação, não aceitando um futuro predeterminado, e que sejam capazes da ação transformadora humanista do mundo. Já não mais na individualidade, mas sim na comunhão que o leva a Ser Mais. Pois, para Ser Mais, e essa deve ser a busca de todos por sua vocação ontológica, que se torna evidente quando há uma luta em comum para a humanização e a transformação do mundo. Isso faz com que os opressores sintam medo de perder o seu poder. Portanto, a educação problematizadora jamais pode ser bancária.

Paulo Freire trata do diálogo – essência da Educação, como prática da liberdade. Educação dialógica e diálogo. Para uma educação problematizadora, como é a que o autor propôs e explicitou, é fundamental discorrer sobre a essência do diálogo que, por sua vez, é um fenômeno humano e existencial, o qual identificamos a própria *palavra*, que se dá como meio efetivo para a realização do diálogo, com seus respectivos elementos constitutivos. A palavra verdadeira não é outra coisa senão *práxis*, a qual nos garante a inferência de transformação do mundo e ela possui este poder. *Práxis* que é palavra transformadora, donde se encontram intrinsecamente unidas e solidárias suas dimensões de ação e reflexão, que ao serem sacrificadas, incorrem em “palavreria, verbalismo e bla-bla-bla”, alienada e alienante, palavra oca, descompromissada e sem denúncia, no âmbito da ação; já em relação à reflexão, se esta é sacrificada, queda-se em “ativismo”, mera ação pela ação, negando-se a *práxis* verdadeira, impossibilitando fatalmente o diálogo. (FREIRE, 1983, p. 91-92).

A existência humana não pode ser muda, silenciosa, porque se assim for, é inautêntica, gerando formas de pensar também inautênticas, dicotomizadas e sacrificadoras. O homem, que não simplesmente vive, mas existe, deve *pronunciar* o mundo e este pronunciar significa modificá-lo com a palavra verdadeira, no trabalho e na *práxis* (ação-reflexão). Este ato de poder pronunciar o mundo não é e não deve ser privilégio de alguns, mas direito de todos os homens e mulheres e por isso mesmo ela não pode ser dita sozinha, solitariamente, mas em comunhão.

Para que isto ocorra, é preciso que aqueles que têm a palavra roubada de si, levantem-se e assumam seus lugares, reconquistem seu direito primordial de proclamar esta palavra libertadora e desalienante, proibindo que a desumanização e opressão continuem. Somente através do diálogo é que se faz possível aos homens se libertarem. Este é o caminho para que os homens sejam vistos e aceitos como homens e não coisas ou animais. E este não é um ato de depósito ou doação de uns em e para outros, mas de criação dos homens, dos sujeitos dialógicos, em comum.

O amor ao mundo e aos homens é o que caracteriza estritamente este diálogo que permite a *pronúncia* do mundo, pois esta acontece pelos homens com vistas à sua própria humanização. Daí a necessidade do autor em citar Guevara em uma de suas passagens o qual afirma a importância deste sentimento, o amor, para um pensar revolucionário autêntico (FREIRE, 1983, p. 94). O amor é diálogo e, por isso mesmo, é comprometimento corajoso com o oprimido que faz gerar liberdade, libertação. Em uma situação de opressão, porém, onde o diálogo é proibido, assim, também negado é o amor. O amor é condição indispensável para o diálogo. Sem este não há aquele.

A autossuficiência não compatibiliza com o diálogo. Neste encontro de homens, em meio à luta por humanizar-se, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos, há homens, que juntos caminham humildemente em comunhão, para saberem e serem mais. Para que isso ocorra, se faz necessário uma intensa e verdadeira fé nos homens. Fé em seu direito natural: vocação de Ser mais. Esta fé é concebível a partir da existência do diálogo, já que o homem dialógico dialoga porque tem fé no homem com quem realiza este ato. Logo, diálogo sem fé pode ser uma farsa que se abre à manipulação.

Amor, humildade e fé nos homens, como que em uma corrente horizontal capaz de abarcar a todos, que lhes toca, despertando em cada um também estes sentimentos, geradores de uma confiança inabalável entre os sujeitos, os motiva para a luta de sua libertação, também. Somente a ação incoerente, contraditória, com outras intenções, motivadas por um falso amor, falsa humildade ou falsa fé nos homens pode gerar

desconfiança entre os sujeitos. Daí, podemos inferir que a confiança implica no testemunho de um sujeito para com o outro de seus reais intentos e anseios em relação aos demais companheiros e a própria luta a qual encontram-se engajados.

O diálogo como essência para uma Educação problematizadora e libertadora não é e não pode ser motivado por uma esperança que faz seus agentes cruzar os braços e esperar. Esta se faz na luta de cada dia. Um verdadeiro choque entre engajamento e lirismo. Não pode ser mera ideologia, é necessário que os homens, em seu encontro, se comprometam entre si e ajam com um pensar crítico, pois sem este também não há diálogo. E pensar crítico donde derive a verdadeira solidariedade. Um pensar crítico movido por um constante *devenir*, dinâmico, não estático, parado no tempo, mas mediado pela temporalidade, que considera a transformação permanente da realidade.

Diálogo que implica pensar crítico, que por sua vez, se dá mediante a comunicação, capazes de constituir a verdadeira educação. Este processo se responsabiliza pela superação da contradição educador-educandos e instaura a situação cognoscível, ao qual o sujeito incide seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” *com* “B”, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1983, p. 98).

A Educação libertadora, em sua essência, concluí se tratar de um construir *com* e não *para* ou *sobre* o sujeito. Este devolver ao homem o que ele, livremente investiu, é a grande novidade revolucionária e humanista que se faz mediante o diálogo, reconhecendo no homem sua vocação de Ser mais, homem que é levado a sério, valorizado em sua cultura, costumes e tradições e respeitado em sua particular visão de mundo, a ponto de conduzi-lo à própria libertação, bem como a de quem até então o oprimia.

Assim, se faz necessário o reconhecimento do homem oprimido de sua condição de ser inconcluso, presente no mundo e sua vocação ontológica de Ser Mais, digno de justiça, liberdade, bem como sua dignidade de ser humano. Desta forma, constata-se a necessidade de uma busca por humanizar-se, o que, segundo o autor, se efetiva mediante uma Educação a partir de uma *práxis* (ação-reflexão) problematizadora, libertadora,

preocupada em devolver ao educando o investimento que ele realiza através do diálogo que possibilite ao oprimido ser sujeito de sua própria história, superando assim a dicotomia educador-educando.

E, sendo sujeito, ele é capaz de amar e este ato de amor é o que o capacita a libertar-se e ainda libertar quem antes o oprimia. A concepção pedagógica libertadora proposta por Paulo Freire em termos alternativos, suscita o desenvolvimento de um método pedagógico que parte da realidade vivenciada na experiência popular, como seu primeiro passo, para se identificar os principais problemas e desafios ali enfrentados a fim de que sejam escolhidos os temas geradores, que é, justamente, o segundo passo, para o processo de problematização (terceiro passo), que conduz à conscientização, que é, precisamente, o quarto passo do processo, para se chegar no objetivo de uma ação política, social e transformação, libertadora da realidade (quinto e último passo).

Objetivando uma rápida alfabetização da população brasileira, incluindo adultos analfabetos, buscou-se (e conseguiu-se) consideráveis resultados práticos, aplicando-se o referido método em diversos lugares do Brasil, sob direção dos quadros mais populares da Igreja Católica e o Movimento Paulo Freire, com autonomia de ação e decisões, vinculados e com o decisivo apoio da Juventude Universitária Católica (JUC). Entretanto, as tensões e as forças conservadoras civis e religiosas não tardaram e, com o golpe civil militar de 1964, o método precisou ser interrompido e o educador Paulo Freire acabou tendo que exilar-se no Chile.

Neste período sombrio, todas as propostas de inovação educacional foram consideradas como braços do comunismo e por isso mesmo, subversivas e brutalmente descartadas e proibidas, mediante clima de permanente vigilância, com episódios de perseguição, demissões de muitos professores, prisões, tortura, desaparecimentos, levando muitos para o exílio. Muitos precisaram assumir a clandestinidade e a UNE (União Nacional dos estudantes) sofreu a proibição de suas atividades. (ALVES, 2009).

Por iniciativa do Episcopado brasileiro mais afeito e preocupado com a necessária transformação social, houve ainda uma outra experiência educacional e libertadora com os cursos de atualização do Movimento por um Mundo Melhor (MMM), liderados pelo padre Lombardi. Este movimento alcançou grande sucesso, constituindo-se com sua teologia dinâmica, no principal instrumento do planejamento pastoral brasileiro no início dos anos 60. Esse movimento influenciou na mudança de atuação do clero. Importado diretamente da Cúria Romana, teve como grande incentivador, o Papa Pio XII (1938-1959).

O personalismo cristão, como um braço do humanismo, influenciado pela “Opção preferencial pelos pobres” efetivada pela Igreja Católica latino-americana após o Concílio Vaticano II, determina uma nova guinada nos rumos da pedagogia católica brasileira. As Conferências Episcopais latino-americanas realizadas em Medellín, na Colômbia e em Puebla, no México, favoreceram o engajamento necessário para as lutas por libertação do povo sofrido do continente colonizado e oprimido. É nesse mesmo contexto que surge uma expressão de vertente mais revolucionária e com inspiração no Cristianismo, que é a Ação Popular.

No documento base de criação da Ação Popular, o Padre Henrique Lima Vaz, ou simplesmente conhecido como Padre Vaz, definiu o movimento:

A ação popular é expressão de uma geração que manifesta, na ação revolucionária, as opções fundamentais que assumiu como resposta ao desafio de nossa realidade e como consequência da análise realista do processo social brasileiro na hora histórica em que vivemos (*Documento de Base da Ação Popular, Apud LIMA, 1978, p. 117*).

A base de sustentação do Movimento, de caráter mais revolucionário e justamente com esse objetivo, era oriunda de grupos católicos que integravam a Ação Católica, como a JEC (Juventude Estudantil Católica) e a JUC (Juventude Universitária Católica), que trabalhavam com iniciativas de educação popular e alfabetização de adultos carentes e empobrecidos, a partir do método Paulo Freire.

Um ponto interessante a ser destacado é a participação de algumas freiras, oriundas de Congregações Religiosas que trabalhavam com educação em seus prósperos, bem situados e tradicionais Colégios, afetadas pelo chamado à coerência do contexto e das opções realizadas, para viverem em meio às comunidades junto a trabalhadores camponeses e/ou periféricos em realidades urbanas desafiantes, desenvolvendo trabalhos educativos e de evangelização, na perspectiva de uma educação popular, fazendo frente e questionando frontalmente a sociedade capitalista que causava opressão a essas populações.

Durante a Ditadura Militar, a Ação Popular (AP) acabou se radicalizando, transformando-se em Ação Popular Marxista Leninista (APML), optando pela luta armada, vindo a ser enfim, dizimada em pouco tempo, pela organizada repressão militar.

Assim, se constata que uma iniciativa de cunho mais progressista, revolucionária, alternativa, não conseguiu lograr êxito, sucumbindo ao poder repressor, de modo que o que mais fica em evidência na historiografia é a consequente polarização

entre liberais e católicos, durante todo o processo de disputas e embates acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em meio a esse grande conflito, o liberalismo ganha o apoio das forças mais progressistas, mesmo com tantas divergências e disparidades, sem espaço para a defesa de concepções mais avançadas de atuação pedagógica, capazes de questionar e subverter a ordem estabelecida. A declaração de Florestan Fernandes, de 1960 evidencia este fato: “A nossa posição pessoal pesa-nos como incômoda. Apesar de socialista, somos forçados a fazer a apologia de medidas que nada têm a ver com o socialismo e que são, sob certos aspectos, retrógradas. Coisa análoga ocorre com outros companheiros, por diferentes motivos” (FERNANDES, 1960, p. 220).

A pedagogia católica passava por diversas transformações em seu campo de atuação, no mesmo momento em que predominava uma experiência educativa forjada por uma concepção muito mais renovadora que, por sua vez, influenciava a concepção católica. Era o momento da consolidação dos colégios de aplicação e do surgimento dos ginásios vocacionais e as escolas experimentais (SAVIANI, 2005, p. 13).

A concepção humanista moderna influenciava ainda, o movimento estudantil por reformas universitárias, com pautas que tratavam dos interesses dos alunos, seus anseios, iniciativas e sugestões de métodos a serem empregados, a partir de situações-problema do cotidiano dos próprios alunos, bem como o método de solução de problemas, atividades em grupo (trabalho em equipe), todas oriundas das concepções próprias do escolanovismo.

3.3 Criação do CBPE e dos CRPE's

Por intermédio da atuação de alguns educadores liberais, tendo como figura de proa Anísio Teixeira, que estava à frente do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), são criados o CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional), no Rio de Janeiro e os CRPE's (Centros Regionais de Pesquisa Educacional) em alguns Estados brasileiros, como São Paulo, Porto Alegre, Salvador, Recife e Belo Horizonte, de modo a servir a um propósito desses educadores, que era o de que a reforma do sistema de Educação deveria se pautar, tendo como base pesquisas arraigadas no campo das Ciências da Educação e das Ciências Sociais.

Reproduzo a seguir, na íntegra, o ofício enviado pelo Professor Anísio Teixeira ao Ministro da Educação, na ocasião da criação do CBPE e dos CRPE's:

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Pelo Decreto n.º 38.460, de 28 de dezembro de 1955, foram instituídos o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e centros regionais. Completando a documentação publicada à página n.º 118 do n.º 59, relativo ao trimestre julho- setembro de 1955, dêste periódico, "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" publica a seguir os textos do Ofício do Senhor Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e da Exposição de Motivos do Exmo. Sr. Ministro da Educação propondo a criação da novel instituição, assim como do decreto acima citado.

A) OFÍCIO Nº 1.086 – EM 27 DE DEZEMBRO DE 1955.

Senhor Ministro,

No discurso que pronunciei, por ocasião de minha posse no cargo de Diretor dêste Instituto, depois de analisar a situação educacional brasileira, assim indiquei o programa de estudos que se deveria encetar: O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos tem de tentar uma tomada de consciência em relação à expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino.

Não podemos continuar a crescer do modo por que vamos crescendo, porque isto não é crescer, mas dissolver-nos. Precisamos voltar à idéia de que há passos e etapas, cronologicamente inevitáveis, para qualquer progresso. Assim é que não podemos fazer escolas sem professores, seja lá qual fôr o nível das mesmas, e, muito menos, ante a falta de professores, improvisar, sem recorrer a elementos de um outro meio, escolas para o preparo de tais professores. Depois, não podemos fazer escolas sem livros. E tudo isto estamos fazendo, invertendo, de modo singular, a marcha natural das coisas. Como não temos escolas secundárias por nos faltarem professores, multiplicamos as faculdades

de filosofia, para as quais, como é evidente, ainda será frisante a falta de professôres capazes. Se não podemos fazer o menos, como havemos de tentar o mais? Para restabelecer o domínio dêste elementar bom-senso, em momento como o atual, em que a complexidade das mudanças impede e perturba a visão, são necessários estudos cuidadosos e impessoais, de que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverá encarregar-se com o seu corpo de técnicos e analistas educacionais, mobilizando ou convocando também, se preciso e como fôr possível, outros valores humanos, e onde quer que se o encontre.

Está já em curso no Congresso a lei complementar à Constituição, que traçará as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei básica não poderá deixar, dentro dos princípios constitucionais, de proceder a uma ampla e indispensável descentralização administrativa da educação, graças à qual êste Ministério poderá retomar as suas altas e difíceis funções de liderança estimuladora e criadora da educação ao invés da atuação restritiva e rígida com que cerceia e dificulta, hoje, o desenvolvimento e a expansão das iniciativas e experiências novas, e limita e empobrece a fôrça vivificadora da autonomia e do senso de responsabilidade. No novo regime, a ser implantado, de descentralização e liberdade com responsabilidade, dentro do quadro das bases e diretrizes da educação nacional, os instrumentos de contrôle e coordenação passam a ser os delicados instrumentos das verificações objetivas, dos inquéritos reveladores, da troca de informações e esclarecimentos, entre os educadores, nas conferências educacionais. Será um regime de sanções mais de opinião pública e de consciência educacional, a se criar no país, do que de atos de autoridade.

As funções do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverão ganhar, em a nova fase, amplitude ainda maior, buscando tornar-se, tanto quanto possível, o centro de inspirações do magistério nacional para a formação daquela consciência educacional comum que, mais do que qualquer outra fôrça, deverá dirigir e orientar a escola brasileira, ajudada pelos planos de assistência técnica e financeira com que êste Ministério irá promover e encorajar todos os esforços úteis e tôdas as iniciativas saudáveis, que as energias insuspeitadas da liberdade e da autonomia irão fazer surgir em todo o Brasil.

Os estudos do I.N.E.P. deverão ajudar a eclosão dêsse movimento de consciência nacional indispensável à reconstrução escolar. A educação nacional está sendo, todos os dias, por leigos e profissionais, apreciada e julgada. Os métodos para êstes julgamentos resumem-se, entretanto, nos da opinião pessoal de cada um. Naturalmente, os julgamentos não de discordar, mesmo entre pessoas de tirocínio comprovado. Temos que nos esforçar por fugir a tais rotinas de simples opinião pessoal, onde ou sempre que desejarmos alcançar ação comum e articulada. Sempre que pudermos proceder a inquéritos objetivos, estabelecendo os *fatos* com a maior segurança possível, teremos facilitado as operações de medida e julgamento válidos. Até o momento, não temos passado, de modo geral, do simples censo estatístico da educação. É necessário levar o inquérito às *práticas educacionais* . Procurar medir a educação, não sòmente em seus aspectos externos, mas em seus processos, métodos, práticas, conteúdo e resultados reais obtidos. Tomados os objetivos da educação, em forma

analítica, verificar, por meio de amostras bem planejadas, como e até que ponto vem a educação conseguindo atingi-los.

Cumprir-nos-á, assim e para tanto, medir o sistema educacional em suas dimensões mais íntimas, revelando ao país não apenas a quantidade das escolas, mas a sua qualidade, o tipo de ensino que ministram, os resultados a que chegam no nível primário, no secundário e mesmo no superior. Nenhum progresso principalmente qualitativo se poderá conseguir e assegurar, sem, primeiro, saber-se o que estamos fazendo. Tais inquéritos devem estender-se aos diferentes ramos e níveis do ensino e medir ou procurar medir as aquisições dos escolares nas técnicas, conhecimentos e atitudes, considerados necessários ou visados pela escola.

Enquanto assim não procedermos, não poderemos progredir nem fazer recomendações para qualquer progresso, que não sejam de valor puramente individual ou opinativo. Êste trabalho, pois, não será nenhum trabalho remoto e distante, mas parte integrante e preliminar do programa de reconstrução de nossas escolas e revisão dos seus métodos. Não será por leis, mas por tais estudos, que daremos início à reforma do ensino, que todos anseiam, mas temem, com fundado receio de que se transforme em mais uma experiência frustra de alteração de nomes ou de posição dos elementos no complexo da situação educacional.

Se conseguirmos, porém, os estudos objetivos que aqui sugerimos, e sôbre êles fundarmos diagnósticos válidos e aceitos, não será difícil a elaboração dos métodos de tratamento e a indicação dos prognósticos. Os métodos de tratamento surgirão nos guias e manuais de ensino para os professôres e diretores de escolas, os quais constituirão livros experimentais de sugestões e recomendações para a condução do trabalho escolar. Em complemento, deveremos chegar até o livro didático, compreendendo o livro de fontes, buscando integrar nestes instrumentos de trabalho o espírito e as conclusões dos inquéritos procedidos.

Com tal planejamento, estaremos prosseguindo o estudo objetivo da educação e lançando as bases de nossa ciência da educação. Uso esta palavra – ciência – com extremo cuidado, porque, entre nós, dela se vem abusando, como, não menos, da palavra técnica.

Esforçar-nos-emos por aplicar métodos objetivos e, quando possível, experimentais, mas tudo conduziremos com o sentimento profundo do caráter provisório do conhecimento mesmo quando, ou talvez, sôbretudo, quando científico. A ciência não nos vai fornecer receitas para as soluções dos nossos problemas, mas o itinerário de um caminho penoso e difícil, com idas e voltas, ensaios e verificações e revisões, em constante reconstrução, a que não faltará, contudo, a unidade de essência, de fins e objetivos, que estará contida não só na lei de bases e diretrizes, como a consciência profissional, que pouco a pouco se irá formando entre os educadores. Será por êsse modo que o Instituto pensa se deixar conduzir pelo método e espírito científico.

Dentro da estrutura do Ministério da Educação e Cultura, compete, com efeito, ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos o estudo da

educação e seus métodos e conteúdos, nos seus diversos ramos e níveis, nas diferentes regiões do país.

Além dessa função precípua de estudo e pesquisa, veio, posteriormente, pela Lei n.º 580, de 30-7-938, a lhe ser atribuído um programa de assistência técnica e de aperfeiçoamento do magistério dos Estados.

Para dar cumprimento a essa dupla tarefa de estudo e assistência técnica, êste Instituto vem, desde 1953, ampliando as suas atividades, buscando realizar, pela C.I.L.E.M.E. (Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar) e pela CALDEME (Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino), estudos e pesquisas sobre o ensino em cada um dos Estados da Federação, sobre programas escolares, sobre as matérias do curso médio, e a elaborar para uso do magistério manuais de ensino destinados a consolidar conquistas pedagógicas ou renovar-lhe os métodos.

Procurado, em face dêsse programa de pesquisa educacional em todo o país e de assistência pedagógica aos Estados, pelos órgãos de cooperação internacional, pôde o Instituto articular com a UNESCO uma colaboração, pela qual receberia o auxílio de especialistas estrangeiros para o melhor aproveitamento do seu programa.

Já se acham trabalhando conosco os professores Bertram Hutchinson e Andrew Pearse e, no próximo ano, deverão vir os professores Havighurst, Jacques Lember e Otto Klineberg. Além disto, o professor Charles Wagley, da Columbia University, já, por duas vezes, estêve conosco, em períodos de três meses, prestando sua alta colaboração no campo da antropologia. A colaboração dêsses especialistas estrangeiros vem-se somar à dos nacionais, que integram o corpo central de pesquisadores e técnicos dos Centros.

No ano que ora se encerra, deram-se vários passos na concretização dêsse plano de trabalho, que deve estender-se a todo o país com a instalação de um centro brasileiro de pesquisas educacionais aqui no Rio e cinco centros regionais, localizados no Recife, na Bahia, em Belo Horizonte, em São Paulo e em Pôrto Alegre.

Tais centros, que deverão absorver as atividades de estudo e documentação do I.N.E.P. e das suas respectivas campanhas (CALDEME e C.I.L.E.M.E.) e ainda as de assistência técnica correspondente ao seu programa de aperfeiçoamento do magistério, deverão completar a sua instalação e entrar em pleno funcionamento em 1956.

A título de experiência, vêm-se instalando e funcionando, mediante convênio, o centro brasileiro e os centros regionais da Bahia, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul, em sedes próprias ou alugadas. Parece, assim, chegada a oportunidade de consolidar o plano, mediante um decreto presidencial que institua definitivamente os diversos centros, defina os seus objetivos e lhes dê organização apropriada ao desenvolvimento dos seus trabalhos tão altamente especializados.

O projeto do decreto que acompanha esta exposição visa satisfazer a êsse propósito, instituindo os centros subordinados ao I.N.E.P., mas com organização, a ser aprovada pelo Ministro, em que se estabeleçam as condições de independência e flexibilidade existentes para as campanhas extraordinárias de educação e o regime de financiamento especial igualmente previsto em nosso sistema de orçamento, a fim de

que as atividades ora em vista de concretização possam ter a necessária eficiência e a segurança do seu desenvolvimento.

Apresento a Vossa Excelência as minhas respeitosas saudações.

ANÍSIO S. TEIXEIRA
Diretor do I.N.E.P.³³

Deste modo, identifica-se um esforço estatal de planejamento das políticas educacionais, principalmente a partir de 1955, quando são criados os Centros acima citados e com a liderança de Anísio Teixeira junto ao INEP, objetivando-se a busca pelo conhecimento, proveniente dessas pesquisas no campo das ciências sociais e da educação, mediante uma concepção pedagógica renovadora, que já avançava desde a fundação da CAPES (Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em 1951.

A Educação na concepção dos centros se dá com base no aprimoramento das potencialidades humanas, no desenvolvimento material e cultural do país, mediante uma preocupação com a própria estabilidade social e relevância para a formação de quadros importantes e de relevância, com contribuições de destaque para a educação. Isso se devia a um projeto de intervenção planejada e racionalizada nas esferas executivas do Estado brasileiro. Esse tipo de atuação, ganhou espaço mediante a criação de diferentes e importantes organismos, como esses Centros de Pesquisa, patrocinados pelo Governo Federal.

As assessorias especializadas cuidavam de todo o processo de planejamento necessário para a execução desse tipo de política pública em favor de uma Educação mais democrática, livre, tecnológica e comprometida com a atualização e a busca de conhecimento a ser desenvolvido nesses polos de capacitação, mediante um modelo político agora marcado pela democracia de vertente liberal, com um Estado populista, representando uma aliança entre empresariado e setores populares. A Educação, inserida nesse cenário, compartilha a participação das massas, em meio a um contexto no qual se desenvolvem lutas ideológicas em torno da oposição entre escola particular e escola pública.

Para além das “profissões imperiais” (Engenharias, Medicina e Direito), as análises educacionais podiam agora ocupar um espaço no planejamento, nas pesquisas e

³³ TEIXEIRA, Anísio. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.25, n.61, jan./mar. 1956. p.145-149.

nas práticas pedagógicas. Assim, uma rede de especialistas, pesquisadores e técnicos, em boa parte, oriundos dos laboratórios das Universidades, eram agora convidados para a gestão, colaboração e execução de algumas políticas públicas de suas correspondentes áreas de conhecimento.

Saviani (2005, p. 10-11) destaca um movimento de renovação nas instituições católicas de ensino nesse período, o que chama a atenção e confirma a concepção de uma apropriação das ideias escolanovistas por parte dos educadores católicos, que renovam seus métodos pedagógicos a partir das inspirações da escola moderna, mediante uma concepção humanista de Educação, com eventos e organizações seguindo essa mesma finalidade de atualização educacional.

[...] um significativo indicador da influência da concepção humanista moderna de filosofia da educação encontrado no empenho das próprias escolas católicas em se inserir no movimento renovador das idéias e métodos pedagógicos. Essa renovação educacional católica (AVELAR, 1988) se manifeste especialmente por meio da organização, pela Associação de Educadores Católicos (AEC), das Semanas Pedagógicas, realizadas em 1955 e 1956 e das classes experimentais nos anos seguintes. Por meio de palestras e cursos intensivos divulgam-se nos meios católicos as novas idéias pedagógicas, principalmente as de Montessori e Lubienska. Surge, assim, na esteira do predomínio da concepção humanista moderna de educação, uma espécie de “escola nova Católica”.

Assim, entende-se que a criação desses Centros de estudos e pesquisas contribuiu para um processo abrangente de renovação que passa pelas escolas públicas e que chega nas instituições confessionais católicas que, agora com o predomínio dos ideais renovadores, deveriam também realizar essa mesma dinâmica, reorientando suas práticas, sem descuidar de seus objetivos religiosos e doutrinários para com a Educação. Este era o desafio e o dilema para essas instituições, acostumadas com suas práticas tradicionais e conservadoras, consideradas como já consolidadas há séculos.

Os alunos dessas escolas confessionais pertenciam à elite cultural e econômica das cidades e a necessária atualização dos métodos empregados em sala de aula acabava por se tornar um critério de escolha para essas famílias, uma vez que as outras escolas, sem o mesmo compromisso e vínculo religioso, tinham maior liberdade e autonomia para se apropriarem e colocarem em práticas as referidas novidades pedagógicas.

Sem abrir mão de seu corpo doutrinário, os colégios religiosos renovam-se pedagogicamente, lançando mão dos novos métodos ativos para atender às exigências de

sua clientela, com adaptações, concessões e abertura para as novidades que a modernidade lhes apresentava. Esse estratégico movimento de atualização e adaptação por parte dos colégios católicos já havia sido, de alguma maneira, previsto, quando enunciado por Alceu Amoroso Lima, anteriormente.

O caminho da pedagogia católica deve ser justamente o estudo acurado de todos os métodos novos, introduzidos pela pedagogia Moderna, de todos os fatos revelados pela psicologia experimental ou pelas experiências seculares do tema, - à luz de uma filosofia verdadeiramente católica da vida. E o sentido que damos aí ao termo, católico, é tanto de substantivo como de adjetivo, isto é, tanto de doutrina da verdadeira posição do homem na vida histórica, como de universalidade, integralidade de sua expansão (LIMA, 1931, p. XIX).

Ao mesmo tempo que não poderia perder suas preocupações religiosas, esses colégios procuravam agora manter uma vinculação com o movimento europeu da Escola Nova. Era, portanto, dupla a missão da educação católica: manter-se fiel às exigências religiosas de sua matriz e mantenedora e ao mesmo tempo, cumprir as exigências impostas por todo um processo de renovação pedagógica em curso, para continuar, estrategicamente, no mercado, atendendo às famílias que buscavam essas instituições, sobretudo, devido à sua tradição e experiência no campo educacional.

O modelo agora mais tecnicista que começa a aparecer, exigindo mudanças substanciais para a concepção de educação católica mais tradicional preza por uma educação profissionalizante: a educação fica subordinada à sociedade, sendo nada mais do que uma mediadora das necessidades do sistema capitalista para a formação de mão-de-obra qualificada, com maximização da produtividade, com a finalidade de se garantir um suposto bom (melhor) funcionamento da sociedade.

Saviani (2005, p. 13-14) salienta que é nesse período, na década de 1960 que começa a se desenvolver a tendência pedagógica que, segundo ele, continua presente até hoje em nosso país: concepção produtivista de Educação, mediante a teoria do capital humano, que trabalha com a ideia do valor econômico da Educação, um bem de produção, portanto, que desperta diversos interesses com diversas e determinadas intenções a ela ligadas, para o atendimento e a satisfação dos interesses econômicos dos grupos que enxergam na Educação uma oportunidade de negócios e a geração de riquezas e não o desenvolvimento dos saberes e das potencialidades dos agentes envolvidos, como era, exatamente a proposta do CBPE e dos CRPE's, por exemplo.

Em termos gerais, entendo que a tendência educacional atualmente dominante no Brasil, desde o final da década de 1960 é aquela que nós poderíamos chamar de concepção produtivista de educação.

Essa concepção começou a se manifestar no Brasil na passagem dos anos de 1950 para 1960, estando presente nos debates que se travaram na tramitação da nossa primeira LDB: Santiago Dantas, na sessão da Câmara dos Deputados realizada no dia 04 de junho de 1959, preconizou a organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país. Nas duas leis subsequentes (5.540/68 e 5.692/71), essa concepção já se manifestou com plena clareza, erigindo, como base de toda a reforma educacional, os princípios de racionalidade e produtividade tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio.

Na década de 1960 a “teoria do capital humano” (SCHULTZ, 1973) foi desenvolvida e divulgada positivamente, sendo saudada como a cabal demonstração do “valor econômico da educação” (SCHULTZ, 1967).

Em consequência, a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto.

Em seguida, na década dos 70, sob a influência da tendência crítico-reprodutivista, surge a tentativa de empreender a crítica da “teoria do capital humano”. Buscou-se, então, evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração.

De acordo com as informações contidas na página virtual do INEP³⁴, no contexto da criação do CBPE, no fim de 1953, Anísio Teixeira organiza o Centro de Documentação Pedagógica, que deveria sistematizar os trabalhos desenvolvidos pela “Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar” (Cileme) e pela “Campanha do Livro Didático e Material de Ensino” (Caldeme), a fim de subsidiar a divulgação dos resultados obtidos. Surge assim a biblioteca do CBPE, que também mantinha documentação relativa às necessidades dos estudos e pesquisas desenvolvidas pelas diferentes divisões do Inep, repositório de bibliografia sobre Educação e áreas correlatas, além de uma completa Brasileira.

³⁴ Acesso em 16.04.2023. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/centro-brasileiro-de-pesquisa-educacional-cbpe-1955/99>.

A Biblioteca do CBPE mantinha também um cadastro bibliográfico e de instituições educacionais e de educadores do Brasil e do mundo, bem como um Museu Pedagógico, destinado a demonstrar a evolução das doutrinas, práticas educacionais, material de ensino, especialmente em relação ao país, cabendo-lhe ainda manter filmoteca, discoteca, arquivo de fotografias e gravuras. Era o *Pedagogium* mantido vivo no coração do Inep.

Dentre diversos instrumentos de divulgação das pesquisas e experimentos realizados no CBPE, é importante assinalar a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, publicada desde 1944. A experiência do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais a ele ligados, deu lugar a um outro tipo de tendência pedagógica, ainda na década de 1960, agora muito mais tecnicista e de base produtivista, para atender às demandas do capitalismo ferrenho e exigente, que serão posteriormente, tendências essas, assumidas pelos tecnocratas e militares brasileiros para a elaboração e consecução do golpe civil militar desfechado em abril de 1964, justamente para atender aos seus interesses de poder.

De acordo com Libâneo (2006), o objetivo dessa nova tendência pedagógica não será formar o cidadão crítico, autônomo e livre, mas o tecnocrata, o especialista, o instrumentador. Se a escola tradicional tinha por objetivo preparar o indivíduo para a sociedade, ensinando-o o que deveria saber, a proposta da Escola Nova almejava “ajustar” o sujeito à sociedade, ensinando-o a saber fazer, a escola tecnicista trabalhava por suprir e manter a sociedade, pura e simplesmente.

O atual Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), que pode ser apontado como uma continuação da biblioteca do CBPE, foi criado em 1981 e é oriundo da fusão de onze bibliotecas existentes até então na sede do Ministério da Educação em Brasília. É devotado à área da Educação, atua nos segmentos de Biblioteca e Arquivo, sendo também depositário da documentação gerada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo MEC.

3.4 Manifesto “Mais uma vez convocados”

Publicado em 1959, o Manifesto “Mais uma vez convocados” possibilitava que os educadores defensores da Escola Pública expusessem a sua defesa da expansão do ensino público enquanto condição indispensável à garantia da democracia, bem como à igualdade de oportunidades, ao desenvolvimento econômico e, sobretudo, humano, como um resultado positivo do processo de industrialização pelo qual passava o país, no referido período, como síntese de inúmeras tensões provocadas pelos embates ocorridos na apresentação e defesa de diferentes projetos educacionais e sociais para país, em conflito.

Este Manifesto foi assinado por alguns dos *pioneiros* (da Escola Nova) como Almeida Júnior, Anísio Teixeira, Hermes Lima, Pascoal Leme e Cecília Meireles, além de intelectuais da área de Educação, como Florestan Fernandes, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior, Álvaro Vieira Pinto e Antônio Cândido. Assinaram também alguns militares, como o almirante Octacílio Cunha, o marechal Mário Travassos e o coronel Nelson Werneck Sodré. Contou ainda com a assinatura de jovens professores e pesquisadores universitários, como Fernando Henrique Cardoso, Darcy Ribeiro, César Lattes, José Arthur Giannotti, Douglas Monteiro, Celso Beisiegel e Maria Isaura Pereira de Queiroz.

Para estes expoentes intelectuais brasileiros que aderiram ao movimento e assinaram o Manifesto, a campanha contrária à escola pública que estava em curso e levada adiante por aqueles que detinham algum monopólio e, exatamente por essa razão, com interesses bem precisos, era

Praticamente uma larga ofensiva para obter mais recursos do Estado, do qual se reclama, não aumentar cada vez mais os meios de que necessita o ensino público, mas dessangrá-lo para sustentar, com o esgotamento das escolas que mantém, as de iniciativa privada. (MAIS, 1959, p. 10).

Neste pequeno trecho do Manifesto, vemos apontada a preocupação com os efeitos sobre os escassos recursos financeiros do país, sobretudo com destinação para o financiamento da Educação pública. Com este apelo, houve um grande movimento de mobilização predominantemente concentrado no Estado de São Paulo, com forte apoio do jornal *O Estado de S. Paulo*, no qual o educador e signatário do documento, Fernando de Azevedo, havia iniciado sua carreira como redator.

Publicado em São Paulo, em 1º de julho de 1959, no jornal *O Estado de S. Paulo* e, simultaneamente, no *Diário do Congresso Nacional* (CUNHA, 1983, p. 123) e com inúmeras reproduções posteriores, o texto, com o título original “Manifesto dos educadores democratas em defesa do ensino público (1959) – Mais uma vez convocados – Manifesto ao povo e ao governo”, revisitava o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (*A reconstrução educacional no Brasil, 1932*), apontando continuidades e descontinuidades na situação da educação brasileira, quase três décadas depois de sua publicação.

Preocupados com o aspecto social da Educação, o novo Manifesto era menos doutrinário e menos preocupado em apresentar as teses já apresentadas e defendidas pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, mas mais em reivindicar o princípio de liberdade, com realismo e de modo positivo, destacando os deveres do Estado brasileiro para assegurar a permanência da escola pública e as garantias de acesso a ela, que fosse realmente para todos, sem distinções, o que ajudará na inspiração mais liberalista da Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

Basicamente, o que se cobrava agora era o cumprimento de tudo o que em 1932 havia sido manifestado, com compromissos assumidos, alguns avanços, iniciativas isoladas em favor de uma educação democrática e progressista, com liberdade de pensamento e oportunidades iguais, mas pouco realizado, em um período que antecedia a inauguração da nova capital do país, mediante a construção do capitalismo industrial que cada vez mais ganhava espaço no Brasil com ênfase na qualidade em detrimento da simples quantidade, nos fins (ideais), na autonomia dos sujeitos e suas aspirações individuais em oposição à simples adaptação e conformação (SANFELICE, 2007, p. 546-547).

Os desafios para a Educação brasileira são elencados de modo a colocar em evidência o que precisava ser feito, com urgência, para que o país, enfim, avançasse em matéria de Educação. Problemas como a precária organização do ensino e na rede física das escolas, além de escolas técnicas em número reduzido, nível Secundário e formação dos professores defasado, mais da metade da população geral ainda analfabeta e menos da metade da população em idade escolar (7 a 14 anos) matriculada (5.700 milhões em um universo de 12 milhões). Enfim, o nacional-desenvolvimentismo, sob o *slogan* “cinquenta anos em cinco” não estava acontecendo, segundo o texto do Manifesto, para todos os setores e instituições sociais, principalmente para o importante setor da Educação.

A educação pública é a grande Conquista da democracia liberal do século 19 e isso não está sob questão; o estado moderno chamou a si a iniciativa de criar e manter escolas, em especial a escola primária, destinada a formar o cidadão das comunidades nacionais; a história do ensino nos tempos modernos é a da inversão em serviço público; a escola pública (estatal) é a única que está em condições de se subtrair a imposição de qualquer pensamento sectário, político ou religioso. Defende-se uma educação liberal e democrática para o trabalho e o desenvolvimento econômico, para o Progresso das ciências e da técnica que residem na base da civilização industrial. Ao estado, visando à solidariedade entre as diversas partes da comunidade nacional, compete promover a educação pública universal, obrigatória e gratuita em todos os graus e integral, para assegurar o maior desenvolvimento das capacidades físicas, morais, Morais intelectuais e artísticas de cada criança, adolescente ou jovem. Uma educação fundada na Liberdade, no respeito da pessoa, com uma disciplina consciente que fortaleça o amor à pátria, o sentimento democrático, a responsabilidade profissional e cívica, a amizade e a união entre os povos. Deseja-se a formação de homens harmoniosamente desenvolvidos, do seu país e do seu tempo, capazes e empreendedores (SANFELICE, 2007, p. 551-552).

O futuro havia chegado, era tempo de profundas mudanças e as teses reformistas propostas para o sistema educacional brasileiro precisavam corresponder às demandas da sociedade naquele momento. A Educação escolar deveria, portanto, entrar nesse mesmo processo de transformação e atualização. Era o momento de se fazer a defesa da Educação escolar, da instituição pública, estatal (cf. Beisiegel, 1984; Pinheiro, 1991). O rápido e desafiante crescimento demográfico, acompanhado pelo processo de urbanização e industrialização, conseqüentemente com mudanças socioculturais e econômicas eram as principais causas que apareciam na análise de conjuntura que o texto do Manifesto apontava.

A falta de planejamento por parte dos gestores públicos também foi criticada, uma vez que ocasionou o rebaixamento do nível e da qualidade do ensino em todos os seus graus, mediante o aumento da oferta, sem o necessário preparo para atender à demanda. Ou seja, houve um aumento da oferta, mas a qualidade não acompanhou essa mesma dinâmica.

O documento ainda resgata o Manifesto de 1932, quando posiciona-se a favor do federalismo, com as bases para um projeto que garantisse as diretrizes para a educação brasileira e contrário ao centralismo, que uniformizava, mas não gerava unidade. Além disso, o tema que marcara os debates nessa década, com a retomada da tramitação do projeto da LDB, com a discussão entre ensino leigo e ensino confessional – escola pública

(estatal) ou escola “livre” (e religiosa) e o aspecto econômico, com o investimento de recursos públicos em escolas privadas (BUFFA, 1979).

Desde a década de 1930 havia a aspiração pela organização da escola pública em nível nacional. De modo que a Constituição de 1934 já havia determinado a competência da União para “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território nacional”. É por essa razão e em decorrência dessa necessidade, que em 1948, o Ministro da Educação Clemente Mariani, destacava acerca do capítulo sobre a Educação na Constituição de 1946, que era “a oportunidade que abre para um sistema contínuo e articulado de educação para todas as classes, desde o ensino infantil até o superior”.

O professor Almeida Júnior, semelhante ao ministro Mariani, defensor da descentralização, no Relatório Geral da comissão que elaborou o anteprojeto, declarou que

Haverá no Brasil, é certo, um todo orgânico formado pela totalidade de seus sistemas de ensino - um super sistema coordenado e vitalizado pelas diretrizes e bases nacionais e, mais ainda, pelo que de comum já existe, de norte a sul, nas tradições, nos sentimentos e nos ideais da nacionalidade.

No documento, os manifestantes invocaram a tradição política, citando situações legislativas semelhantes em outros países, para deixar claro o que se defendia, com o presente Manifesto: um equilíbrio de forças e iniciativas, embasados nos valores democráticos e republicanos, com uma liberdade na disciplina do ensino, para a apresentação de suas reivindicações. Por essa razão é que se sentiu a necessidade e houve a mobilização para um novo Manifesto.

Há menções às conquistas legislativas feitas em outros países, como a Itália e a França, que preservaram os avanços dos princípios consagrados no transcorrer do século XIX: Escolas particulares não representam ônus para o Estado; a liberdade de ensino não é de liberdade total e, por outro lado, não se defende o monopólio do Estado. Há uma liberdade disciplinada. (SANFELICE, 2007, p. 549)

A liberdade de ensino poderia ser um risco, em um país que aos poucos estava realizando a sua organização industrial e econômica, em processo de urbanização e com estrutura educacional complexa. O Estado, como provedor, vinha ampliando sua responsabilidade sobre a Educação da população. Assim, o Manifesto cobrava que se

cumprisse o que dizia o texto constitucional: “o ensino de diferentes ramos ministrado pelos poderes públicos, a Liberdade para que a iniciativa particular também o oferecesse, respeitando-se as leis que regulavam” (*Op. cit.*, p. 550).

Para defender a citada “liberdade disciplinada”, o Manifesto recorda o contínuo crescimento das escolas particulares, com seus interesses econômicos e questiona sobre o real papel do Estado diante das transformações que a sociedade brasileira estava passando, após 1930, sobretudo. Recorda ainda que a educação pública é a grande conquista da democracia liberal do século XIX, com a total responsabilidade do Estado em construir, inaugurar e fazer funcionar as instituições escolares, para a formação de seus cidadãos. A escola deve, portanto, estar presente na sociedade para além de qualquer concepção política, religiosa, ideológica, etc.

Clama-se, face aos novos desafios, por uma atuação do estado e por uma política educacional para que não haja um retorno à idade média, uma Liberdade de ensino mantida com recursos do erário público, cobrando ainda dos alunos e mercantilizando as escolas. Estas são as ideias essenciais (*Op. cit.*, p. 552).

Daí a ênfase na defesa de uma escola livre e democrática, aberta e plural, respeitosa das diferenças e que prepare para o mundo do trabalho, da ciência, da técnica e promova o desenvolvimento humano e econômico, para o fortalecimento das capacidades físicas, intelectuais, morais e artísticas de cada sujeito envolvido no processo educacional, de forma integral, ou seja, que contemple todas as dimensões humanas. Assim, como defendem os signatários do novo Manifesto, a educação pública deve ser *gratuita, obrigatória e universal* em todos os seus graus.

O documento, mais do que um simples manifesto, propõe um projeto de sociedade, questionando legitimamente, o real papel do Estado e da própria Educação, nesse projeto. O professor Florestan Fernandes, como participante da Campanha de Defesa da Escola Pública e figurando como um dos signatários do Manifesto de 1959, acerca da situação do Brasil em relação a outros países, em nome do bem comum, considerou que

[...] nenhum de nós deu precedência às suas convicções íntimas sobre o objetivo comum. Limitamo-nos a defender ideias e princípios que deixaram de ser matéria de discussão política nos países adiantados. Tudo se passa como se o Brasil retrocedesse quase dois séculos, em relação à história contemporânea daqueles países, e, como se fôssemos forçados a defender, com unhas e dentes, os valores da Revolução

Francesa! É uma situação que seria cômica, não fossem as consequências graves que dela poderão advir. A nossa posição pessoal pesa-nos como incômoda. Apesar de socialista, somos forçados a fazer a apologia de medidas que nada têm a ver com o socialismo e que são, sob certos aspectos, retrógradas. Coisa análoga ocorre com outros companheiros, por diferentes motivos. Pusemos acima de tudo certas reivindicações, que são essenciais para a ordem democrática no Brasil. Essa ordem constitui um requisito para qualquer desenvolvimento tecnológico, econômico, político, social etc. – da sociedade brasileira. Ela deve ser, por conseguinte, o objetivo central de todos os que pretendam, por uma via ou por outra, enveredar o Brasil na senda da civilização moderna (FERNANDES, 1966, p. 427).

Com matizes diversas e acima de qualquer outra especificidade e convicção própria, Fernandes nos ajuda a compreender o que estava por trás desta jornada de lutas pela democracia, pela liberdade, pela Educação e pela garantia da modernidade nas ações e nos métodos educacionais, independentemente de orientações tão diferentes, mas com um ponto comum, que exigia, portanto, a manifestação em favor da Educação em um Estado democrático e livre, republicano e laico, que fosse capaz de despertar para o engajamento na luta pela transformação socioeconômica do país.

Assim, o Manifesto realizado pelos sujeitos supracitados, imersos em uma sociedade que passava por profundas e significativas mudanças no que se refere à urbanização e à industrialização do país e preocupados com qual modelo de educação seria adotado, apontam para a necessidade de atualização para se atingir aquilo que no Manifesto de 1932 já havia sido reivindicado para o futuro. Agora a ideologia servia ao fenômeno do populismo praticado pela burguesia que, em nome da liberdade de ensino, avançava contra a escola pública (estatal), para favorecer a escola religiosa, confessional em detrimento à escolas laica.

3.5 Promulgação da LDB de 1961

Para fazer frente ao substitutivo apresentado por Carlos Lacerda, uma vez que denotava uma concepção totalmente diversa da sua, já no final da tramitação da LDB na Câmara Federal, Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), publicou um artigo (*A nova lei de diretrizes e bases: um anacronismo educacional?*), chamando o texto de Lacerda de “anacronismo educacional”. Esta sua crítica se deve ao fato de que o que estava se apresentando era a possibilidade de se apropriar as instituições públicas para o uso privado.

Esta prática, segundo Anísio Teixeira nos remeteria aos tempos da Colônia, para o que era comum das capitânicas hereditárias, o que dificultaria a expansão da escola pública, o que favoreceria a permanência de “um sistema dual de educação: a escola primária e profissional para o povo e a escola secundária e superior para a elite” (TEIXEIRA, 1959, p. 27).

Anísio Teixeira evidencia o seu desacordo com o que preconiza o substitutivo de Carlos Lacerda, por acreditar que, com o fim do Estado Novo e com uma presença mais eficiente do Estado, o referido dualismo educacional enfim, seria superado. O substitutivo acabava por criar uma hierarquia entre escola e família. Assim, em uma sociedade democrática, não seria possível “a subordinação hierárquica que o controle das escolas pelas famílias exigiria” (TEIXEIRA, 1959, p. 32).

São, portanto, duas concepções político-pedagógicas totalmente diferentes, uma vez que partem de orientações distintas, embora ambas almejassem uma educação democrática. Enquanto Carlos Lacerda contemplava o direito de cada família, com sua respectiva cresça e vínculo religioso-espiritual, para o exercício da conduta e da liberdade, Anísio Teixeira compreendia a sociedade democrática a partir de uma base igualitária a partir da qual não deveria haver hierarquia entre famílias de classes sociais diferentes.

Essa distinção de concepção filosófico-político-pedagógica nos ajuda a compreender boa parte dos embates e disputas que marcaram a história política da educação brasileira, durante o longo período de tramitação do projeto de nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases, sobretudo, a partir da discussão dos substitutivos de Clóvis Salgado e Carlos Lacerda, uma vez que evidenciam as diferentes propostas de solução para um problema comum, cuja necessidade se dava para uma concisa organização e sobretudo, a democratização da Educação brasileira.

O substitutivo Lacerda acaba sendo aprovado e a Lei número 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB), enfim, é promulgada em 20 de dezembro de 1961, ano da inauguração da Universidade de Brasília (UNB), pelo Presidente da República João Goulart (“Jango”), recém empossado no mês de setembro do mesmo ano e tendo que assumir o poder após a renúncia de Jânio Quadros que só governou o país por 11 meses.

Depois de seus longos 13 anos (de 1948 a 1961) de elaboração e tramitação no Congresso Federal, para a regulamentação do sistema educacional, marcada por intensos debates e reflexões, reafirmando a Educação como um direito assegurado pelo poder público, reforçando a obrigatoriedade do ensino primário e a definição de que as crianças só poderiam ser matriculadas após completarem 7 anos de idade, além do estabelecimento de que a Educação seria livre à iniciativa privada, ou seja, tudo seguindo os moldes do substitutivo proposto por Carlos Lacerda, em 1959, apesar de tantas oposições defendidas a este projeto.

O Ensino Religioso acaba sendo mantido como disciplina nas escolas públicas, mediante a mesma neutralidade já pretendida em outros momentos. Legitimado, da mesma forma que anteriormente, como elemento eclesial no seio do ambiente escolar público. É homologado como Ensino Religioso Confessional: uma espécie de “catequese escolar”. Desde então, houve um grande aumento na abertura de escolas particulares, causando certo ‘enfraquecimento’ da escola pública. Ou seja, o referido componente curricular manteve-se compondo a estrutura do campo, e em troca, contribui com os interesses aos quais o campo serviu, interesses privatistas, de abertura de escolas particulares e consequente enfraquecimento da escola pública.

De modo que a Lei 4024/61, em seu Artigo 97, desta maneira o contempla:

O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

1º parágrafo – A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

2º parágrafo – O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

Assim, os princípios da Constituição Federal de 1946 acerca da disciplina, são mantidos, como seu caráter confessional, por exemplo, além disso, a disciplina não

deveria ser ministrada fora do horário escolar e sua matrícula continuaria facultativa, com a novidade de que a formação de classes poderia ser feita com qualquer número de alunos, sem uma quantidade mínima e de que o Estado não assumiria a remuneração de seus professores: ‘o ensino religioso será ministrado sem ônus para os poderes públicos’.

Esta última inserção, inclusive, havia sido pretendida pelos opositores do Ensino Religioso na Constituinte de 1946, mas só é contemplada no texto da LDB de 1961. Em outras palavras, o que ocorre é apenas a manutenção da Igreja na composição das estruturas do campo educacional, fortalecendo ainda mais o pacto já existente entre a Igreja e o Estado.

Em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Ensino Religioso, em conformidade com o artigo 97, era novamente instituído como disciplina a ser ministrada nos horários normais das escolas oficiais, mas com matrícula facultativa para os alunos. De acordo com o referido artigo, as aulas deveriam ser ministradas pelas Igrejas sem ônus para os cofres públicos, respeitando a confissão religiosa do público-alvo, e as classes poderiam ser constituídas com qualquer número de alunos.

Esse procedimento enfrentou muitas dificuldades para ser aplicado, tanto por causa do interesse das tradições religiosas de ampliar seu quadro de fiéis quanto pela influência exercida pela autoridade eclesial da região. Outra dificuldade foi a indicação de representante evangélico para exercer a função de professor, em razão do variado número de denominações protestantes, situação que se tornou ainda mais complexa com a chegada das Igrejas pentecostais americanas. Outro aspecto relevante nesse contexto foram as discussões sobre a reforma proposta pelo Concílio Vaticano II. (OLIVEIRA, 2007, p. 52-53).

Segundo Figueiredo (1996), os professores da disciplina não faziam parte da instituição, de modo que ficavam à margem do dia a dia escolar. Ocorrência que se manteve por muito tempo e não somente no período em que vigorou a Lei 4024/61. Não eram considerados membros bem vindos no ambiente escolar, como parte de seu projeto educacional e formativo.

Tudo indica que a aprovação da versão final do texto do artigo sobre o Ensino Religioso se deu mediante um “acordo de cavalheiros”, no qual foram negociados interesses e vantagens de um lado e de outro, entre os membros da Comissão de Educação e Cultura, contemplando assim e apaziguando distintas vertentes ideológicas ali presentes. Destaco pequenos trechos de quatro dos quinze deputados que se encontravam presentes na 16ª reunião extraordinária da Comissão.

O deputado Santiago Dantas, do PTB de Minas Gerais, elogiou a condução dos trabalhos, destacando que foram capazes de produzir “um projeto de lei equilibrado, que representa a opinião média do país”, no qual “não se infiltrou uma palavra de demagogia”. Já Aderbal Jurema, que atuou como revisor geral do projeto, considerou a atuação de seus pares, Carlos Lacerda, Santiago Dantas, Aurélio Vianna e Lauro Cruz, este último tendo atuado como relator geral.

Uma congratulação especial ao presidente da Comissão, o deputado Coelho de Souza, do PL, do Rio Grande do Sul:

[...] pela maneira equilibrada e correta com que se houve na direção dos trabalhos e a habilidade que demonstrou nas fases mais agudas, não permitindo que a Comissão se desagregasse em torno das divergências por vezes aprofundadas.

O Presidente, deputado Coelho de Souza, por sua vez, destacou a dimensão política e democrática, com grande ênfase:

Esforçamo-nos para produzir uma obra que a todos agrade, mas não pretendemos seja aceita sem restrições pelos técnicos, burocratas nem que os sectários nela não encontrem falhas. O grande mérito da Comissão, neste trabalho, foi, sem dúvida, a conciliação das várias tendências com que nos defrontamos. Vale aqui salientar a atividade desenvolvida patrioticamente, não só pelo senhor revisor geral, deputado Aderbal Jurema, como também, pelo deputado Aurélio Vianna, que apresentou no seio desta comissão as emendas conciliatórias que possibilitaram a conclusão de nosso trabalho. A lição colhida das lutas que tivemos todos, evidencia que leis dessa responsabilidade podem perfeitamente ser elaboradas nos regimes democráticos. (*Diário do Congresso Nacional*, 19 dez. 1959, p. 9.769).

A Comissão de Educação e Cultura aprovou o texto, o plenário do Congresso Nacional manifestou-se em diversas direções, com suas respectivas defesas e interesses particulares e a restrição adicionada pelo deputado Aurélio Vianna permaneceu presente, sendo enfim, também aprovado no Senado Federal, indo à sanção presidencial, depois de tantos anos de tramitação. Foram longos 13 anos de idas e vindas, debates, conflitos, embates e disputas acirradas, mediante o interesse de cada grupo que participava do jogo político em cena.

Segundo Saviani, a promulgação da lei, ajudou a expor os desafios de ordem político-econômico-social do Brasil, para a Educação, mas não apresentou propostas de possíveis soluções para os problemas levantados.

[...] a lei aprovada em 20 de dezembro de 1961 não correspondeu àquela expectativa. Assim, à parte as diversas limitações da lei, basta lembrar que o próprio texto incluía expressamente, entre os motivos de isenção da responsabilidade quanto ao cumprimento da obrigatoriedade escolar, o “comprovado estado de pobreza do pai ou responsável” e a “insuficiência de escolas”. Reconhecia-se, assim, uma realidade limitadora da democratização do acesso ao ensino fundamental, sem dispor os mecanismos para superar essa limitação (2001, p. 6).

Quanto à questão da instrução religiosa, especificamente, pode se concluir que o artigo 97 da LDB, que tratava sobre as disposições gerais e, conseqüentemente, sobre a permanência ou não da disciplina de Ensino Religioso, foi o resultado de um longo debate, mas que faz conservar-se o texto do dispositivo constitucional acerca do ensino de religião nas escolas públicas, bem como a contemplação de alguns interesses religiosos, sobretudo das instituições católicas de ensino, mediante a questão da exigência de número mínimo de alunos e o registro dos professores perante a autoridade religiosa, além do acréscimo e aprovação da cláusula que restringia a aplicação de recursos financeiros e públicos para o ensino religioso nas escolas públicas.

É claro que todo esse processo faz aparecer as relações entre Estado e Igreja Católica no Brasil, com diversos pontos de conflitos no interior da própria instituição, materializados no âmbito da CNBB. As tensões também se davam na própria relação entre Igreja e Estado, sobretudo durante a elaboração da LDB, mediante tantos interesses colocados em jogo, além de todas as outras questões sociais que, naturalmente, despertavam também, tantas outras discussões.

Para ajudar a compreender como se deu a estratégia de conciliação empregada pelos legisladores na elaboração do texto final da lei, Saviani (2001) apresenta uma possível comparação entre os principais trechos do projeto original, de 1948, o substitutivo apresentado por Carlos Lacerda, em 1958 e o texto final da Lei 4.024/61, ficando claro a aplicação de um esforço em prol do equilíbrio nas ideias para uma solução intermediária entre as propostas mais extremadas de um lado e de outro.

No título que trata “Do direito à Educação”, por exemplo, no projeto original diz que a responsabilidade para instituir escolas de todos os graus, garantindo a gratuidade do ensino primário e progressivamente aos demais graus, é do poder público. já no substitutivo Lacerda, vemos que a Educação é direito da família, sendo a escola, portanto, como que um prolongamento da instituição familiar. No texto da Lei 4.024/61, temos a conciliação dos dois projetos, estabelecendo que o ensino é obrigação do poder público e

livre à iniciativa privada, ao mesmo tempo em que garante a família o direito de escolha sobre o tipo de educação a oferecer para seus filhos.

No que se refere aos “fins da Educação”, embora com redações diferentes, o conteúdo é basicamente o mesmo. O que prevalece no texto da lei final combina a formulação do texto original com sugestões do substitutivo Lacerda. No tocante à “Liberdade do ensino”, não estava presente no projeto original. O substitutivo Lacerda introduziu e foi mantido, tendo a sua redação alterada, no texto final da lei. Por outro lado, o título “Dos sistemas de ensino”, que aparecia no projeto original, foi eliminado no substitutivo Lacerda, mas recuperado e mantido no texto da lei.

Especificamente, sobre esses dois últimos títulos, fica evidente a estratégia de conciliação aplicada, uma vez que a ideia da liberdade de ensino era uma reivindicação da iniciativa privada, ao mesmo tempo em que o título referente aos sistemas de ensino dizia respeito à precedência da iniciativa do poder público.

O título “Da administração da Educação”, no projeto original estabelecia que a Educação era de competência inequívoca do Estado, e a ele caberia a incumbência de garantir o direito à Educação. No substitutivo Lacerda, o título foi alterado para “Competência do Estado em relação ao ensino” e determinava que competiria ao Estado “dar, quando solicitada, assistência técnica e material às escolas”, cabendo-lhe ainda a responsabilidade por “fundar e manter escolas oficiais” apenas em “caráter supletivo nos estritos limites das deficiências locais”.

O texto final da lei 4.024/61 manteve o título “Da administração do ensino”, e afirma que “o Ministério da Educação e Cultura exercerá as atribuições do Poder Público Federal em matéria de Educação, cabendo-lhe “velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação”, com regulamentações próprias acerca da constituição e atribuições do referido Conselho Federal, além de tratar da criação dos Conselhos Estaduais de Educação.

No tocante ao título “Dos recursos para a Educação” o projeto original previa a aplicação de recursos para o desenvolvimento do sistema público de ensino, enquanto que o substituto Lacerda determina que além dos recursos destinados ao ensino oficial, “o Fundo Nacional do Ensino Primário, o do Ensino Médio e o do Ensino Superior proporcionarão recursos, previamente fixados, para a cooperação financeira da União com o ensino de iniciativa privada em seus diferentes graus”. Além disso, institui também a cooperação financeira da União, dos Estados e dos Municípios que passariam a financiar, com recursos públicos, a iniciativa privada em relação ao ensino.

Mais uma vez, demarcando nitidamente uma atitude conciliatória, o texto da Lei 4.024/61, determina que os recursos públicos “serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino”. Regulamenta também a concessão de bolsas e a cooperação financeira da União com Estados, Municípios e iniciativa privada, sob forma de subvenção, assistência técnica e financeira “para compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos”.

A estratégia de conciliação que estou indicando aparece nas reações e análises feitas pelos principais representantes de cada movimento envolvido nas disputas de ideias que estavam em jogo. Assim que a lei foi aprovada, Anísio Teixeira, defensor ferrenho da escola pública, em depoimento ao veículo de comunicação *Diário de Pernambuco*, se pronunciou com a seguinte afirmação: “Meia vitória, mas vitória!”

De outro lado, Carlos Lacerda, Deputado da UDN, que se posicionava exatamente de forma contrária a Anísio Teixeira, ao ser questionado acerca do resultado final, com a aprovação da Lei, respondeu, afirmando: “Foi a lei a que pudemos chegar!” Assim, entendo que o resultado final aprovado não atendeu plenamente às expectativas de nenhum dos grupos envolvidos na disputa. Foi, na verdade, o resultado de um ajuste, um acordo, com concessões de ambos os lados, para a conciliação. Precisamente por esta mesma razão é que alguns consideraram a lei, finalmente aprovada pelo Congresso Nacional como inócua. Álvaro Vieira Pinto³⁵, assim definiu o resultado do embate acerca da LDB aprovada: “É uma lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual”.

Enfim, com relação à organização do ensino, a LDB de 1961 manteve em voga as novidades da estrutura proposta pelas reformas de Gustavo Capanema, com alguma flexibilização, passando a ser um Curso Primário de quatro anos e o Ensino Médio com duração de sete anos, dividido em dois ciclos, o Colegial de três anos e o Ginásial, de quatro anos, subdivididos nos ramos Secundário, Normal e Técnico, podendo este último ser Industrial, Agrícola ou Comercial.

A ideologia de um nacionalismo desenvolvimentista favoreceu o apoio popular para que houvesse, em abril de 1964, a ruptura política institucional, com o golpe civil militar levado a cabo, para garantir a imposição de um modelo econômico que consideravam necessário para aquele momento no país. O modelo educacional também sofreu substanciais modificações com mudanças nas legislações que regulavam o setor. Na Constituição brasileira de 24 de janeiro de 1967, o governo militar criou o MOBRAL

³⁵ Intelectual, filósofo e tradutor brasileiro. Destacou-se em meio à realidade política brasileira por sua posição de defesa pelo desenvolvimento do Brasil durante o século XX.

(Movimento Brasileiro de Alfabetização), que segundo os números, não alcançou sucesso, uma vez que no final do regime, em 1985, o país contava com 30 milhões de analfabetos.

Em seu artigo 4º, assim aparecerá acerca do Ensino Religioso: “O Ensino Religioso de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio...” Diferentemente das anteriores, não há grandes debates sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas, nesta Constituinte.

A Lei 5.540/68 reformulou o Ensino Superior e por essa razão é chamada de lei da reforma universitária. Em 1969, uma emenda à Constituição, em seu artigo 5º, assim define: “O Ensino Religioso de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas de grau primário e médio...”, retirando assim, a palavra “oficial”. O Ensino Primário e Médio foram reformulados pela Lei 5.692/71, denominando-os como Ensino de Primeiro e Segundo Graus.

3.6 Educação Pública *versus* Educação Privada e influência constante da Igreja

A LDB acaba sendo aprovada mediante o substitutivo Lacerda, nos termos que apoiavam a iniciativa privada, mantendo a organização que vigorava desde a atuação e reforma de Gustavo Capanema (1942). Assistiu-se a expansão do ensino privado, sobretudo nos níveis Secundário e Superior, com o oferecimento de bolsas de estudos, enquanto subsídios para a manutenção da infraestrutura dessas escolas. Ideologicamente, identifica-se o período de 1946 a 1964, do ponto de vista do sistema escolar, como anos, portanto, de conservadorismo.

Os temas que geralmente eram abordados nas discussões, diziam respeito não diretamente ao Ensino Religioso, mas voltados para a questão da centralização dos sistemas escolares, da aplicação de recursos financeiros públicos na esfera do privado, bem como a disputada composição dos Conselhos de Educação. Os dois projetos do deputado Carlos Lacerda foram considerados privatistas.

No artigo 6º do Título III (A liberdade de ensino) do substitutivo Lacerda, o que se propôs foi a fixação em lei para se assegurar os direitos da família e dos particulares, em relação à Educação: “É vedado ao Estado exercer ou de qualquer modo favorecer o monopólio do ensino, assegurado o direito paterno de prover, com prioridade absoluta a educação dos filhos e o dos particulares comunicarem aos outros os seus conhecimentos” (*Diário do Congresso Nacional*, 29/11/1958, p. 7.622).³⁶

Para que fosse promovida uma Educação democrática, era preciso garantir o fim de uma Educação totalitária, própria do autoritarismo varguista. Contrário a um possível monopólio estatal do ensino, o Deputado udenista, em um discurso de 03 de novembro de 1958, combate o que considera e chama de concepção totalitária de ensino:

[...] a escola no Brasil, desde a ditadura, procurou dividir os brasileiros entre trabalhadores manuais e trabalhadores intelectuais. E ainda mais: procurou dividir brasileiros entre os que têm a vocação da técnica e os que têm a vocação da cultura. Essa é uma concepção tipicamente aristocrática, para não dizer autocrática, para não dizer oligárquica, para não dizer reacionária, para não dizer afinal totalitária da cultura e da escola (*Diário do Congresso Nacional*, 04/11/1958, p. 6.457).³⁷

³⁶ Substitutivo ao Projeto n. 2.222/A 1957. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação.

³⁷ Discurso do Deputado Carlos Lacerda, na sessão de 03 de novembro de 1958.

Essa crítica de Carlos Lacerda ao que o parlamentar chama de “educação totalitária” do Estado Novo era a mesma empreendida pelos renovadores pioneiros da Educação nova, igualmente críticos a uma divisão entre trabalho intelectual, voltado às elites e trabalho técnico, manual, voltado às classes populares, que fora incentivado pela Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, colocada em marcha por Gustavo Capanema.

Acontece que este seu questionamento e crítica ao dualismo totalitário, acabou por se chocar com o pensamento defendido pelos educadores liberais, uma vez que Lacerda destacou a prioridade para a iniciativa privada com a finalidade de incluir os alunos carentes por meio da concessão de bolsas de estudo, financiadas pelo Estado, com função supletiva para a educação, como diz o artigo 10, letra c do substitutivo, onde trata do que compete ao Estado no que se refere à Educação: “[...] fundar, e manter em caráter supletivo escolas oficiais quando e onde o ensino particular não puder atender plenamente à população escolar” (*Diário do Congresso Nacional. Op. Cit. p. 7622*).³⁸

Ou seja, o deputado udenista estava defendendo a abertura que deveria ser dada às famílias pobres para a Educação de seus filhos, mediante um “mercado escolar” aberto também à iniciativa privada. Para ele, a responsabilidade pela Educação então não caberia ao Estado, mas aos particulares, uma vez que a escola ocuparia apenas um papel complementar no processo educativo, prioritariamente oferecido pelas famílias. Para o rompimento com o dualismo totalitário e sua consequente centralização administrativa, o deputado considerava:

A escola no Brasil tornou-se um artifício, tornou-se uma superfetação, tornou-se uma espécie de preparação para a anulação das qualidades e das vocações, das tendências e das potencialidades da inteligência do povo brasileiro, principalmente porque é organizada, é dirigida, é teleguiada, se assim posso me exprimir, por uma burocracia federal que fixa os programas desde o território do Rio Branco até às margens do Chuí, de tal modo que a imensa diversidade brasileira ainda não foi levada na devida conta pelo aparelho burocrático desse inútil e pernicioso Ministério da Educação e Cultura (*Op. Cit. p. 6.457*).³⁹

Além de criticar a burocracia do Estado, com um autêntico parlamentar da UDN, Carlos Lacerda mantinha também muitas afinidades com seu eleitorado católico da ala

³⁸ Substitutivo ao Projeto n. 2.222/A 1957. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação.

³⁹ Discurso do Deputado Carlos Lacerda na sessão de 03 de novembro de 1958.

mais conservadora. Esse seu grupo de apoiadores o reelegeu em outubro de 1958 como Deputado e Governador do Estado da Guanabara, em 1960. As Congregações católicas eram as proprietárias de boa parte do setor privado de Educação, de modo que o esforço do parlamentar com seu substitutivo, servia aos interesses especificamente econômicos deste público. Mais um exemplo dos vínculos existentes entre atuação política e confissão religiosa.

O problema da alocação de fundos públicos para a escola particular, confessional, em mais de 90% não é financeiro: as crianças da escola particular, se fossem escolarizadas pela escola pública, custariam mais caro ao Estado, e por outro lado, o Estado subvenciona uma quantidade de organizações, religiosas ou não. A disputa é filosófica e política, pondo em questão a concepção da verdade, do pluralismo da sociedade, dos deveres respectivos do Estado e dos pais.

A posição da Igreja permanece imutável em sua essência. A única diferença considerável é que ela não ataca mais a escola pública, no passado qualificada por um bispo de “escola de impiedade e de crime”; ao contrário, marca sua solicitude em relação a seus numerosos professores cristãos (COUTROT, 1996, p. 355 *Apud* MONTALVÃO, 2010, p. 32).

A presença da Igreja tinha seu importante papel na formação cidadã da sociedade. O substitutivo apresentado por Carlos Lacerda valoriza a tradição da família católica brasileira, em um momento de modernização econômica do país, conciliando as aspirações dos anos de JK com a proteção à família cristã, os valores e tradições que eram mantidos e propagados pelos Colégios católicos.

Como já citado, a conclusão da tramitação e a conseqüente aprovação do projeto, sem questionamentos acerca da presença do Ensino Religioso do lado daqueles que defendiam o Estado laico e a ausência de questionamentos também da parte dos católicos com relação à cláusula restritiva dos recursos públicos para a iniciativa privada, de modo especial, as escolas confessionais.

Com o início da Ditadura civil-militar, em 01 de abril de 1964, mediante o grande chamamento em todo o país, não só nas escolas, para o cumprimento dos deveres cívicos e patrióticos, é imposta, desde setembro de 1969, pelo Presidente Militar Arthur da Costa e Silva (1967-1969), as disciplinas obrigatórias de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSP), a todas as etapas e modalidades de ensino no país.

A Educação Moral e Cívica era oferecida até a última série do Primeiro Grau e Organização Social e Política do Brasil ficava em seu lugar, no Segundo Grau, o que

acabou fazendo oscilar mais uma vez o grau de importância do Ensino Religioso, com matrícula apenas facultativa.

O governo militar, por meio de um golpe armado que depôs o presidente constitucional João Goulart em 1964, substituiu o regime democrático por uma ditadura que revogou parte considerável dessa legislação, alterando a história educacional brasileira. A duras penas vinha-se construindo nova proposta de educação para o País desde o movimento dos Pioneiros da Educação Brasileira, iniciado na década de 1920 e liderado por Anísio Teixeira. O grupo teve notáveis embates com as autoridades ditatoriais de Getúlio e com as autoridades eclesiais que lutavam para recuperar o domínio sobre a educação brasileira. (OLIVEIRA, 2007, p. 53).

Assim, com muito pouco ou nenhum espaço no currículo escolar para o Ensino Religioso, logo a Igreja Católica, por meio da recém-criada Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), insere em suas linhas de atuação, acompanhamento, análise e avaliação, a questão do Ensino Religioso, tanto nas escolas públicas como nas próprias escolas confessionais, promovendo para este fim, vários encontros nacionais e estaduais.

Segundo Caetano, (2006, p. 7)

Essas ações tiveram como objetivos desenhar a identidade do Ensino Religioso, ter uma visão panorâmica do mesmo nas Escolas da Rede Oficial, refletir sobre o perfil do/a professor/a e sua formação, pensar a questão da interconfessionalidade, debater a diferença entre Ensino Religioso e Catequese, visando à educação da religiosidade do educando, à formação de sua identidade, à construção responsável do seu projeto de vida e vivência de práticas transformadoras.

E parece que esta mobilização gerou algum resultado, uma vez que o Ensino Religioso volta a estar sob a responsabilidade do Estado. Simplesmente, a restrição para a utilização de recursos públicos para o Ensino Religioso é suprimida pela Lei 5.692/71, além de nova supressão de cláusula restritiva semelhante, pela Lei 9.475/97, às vésperas da visita do Papa João Paulo II ao Brasil.

Antes ainda, mediante a nova Constituição de 1988, em seu artigo 210, parágrafo 1º: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental”. Assim, se vê que a Igreja Católica não deixava de demonstrar seu interesse e o explicitava, nos processos de decisão e regulamentação da Educação brasileira de um modo geral e do Ensino Religioso, de modo específico.

O acordo político realizado entre os membros da Comissão de Educação e Cultura, portanto, garantiu a aglutinação de interesses particulares concernentes à polarização existente entre laicidade *versus* confessionalismo, centralização *versus* descentralização e ensino público *versus* ensino privado.

Assim, a questão da *liberdade de ensino* apresentada na Comissão de Educação e Cultura da Câmara pelos deputados Santiago Dantas e Aurélio Vianna foi “negociada” com a cláusula restritiva do artigo 97, com o estranho silêncio do deputado Carlos Lacerda, como condição de possibilidade para que a iniciativa privada garantisse sua presença efetiva nos órgãos colegiados de deliberação dos sistemas de ensino e a subvenção pública.

Quatro meses após a promulgação da LDB, Anísio Teixeira publicou um artigo, afirmando que não era a lei que o Brasil precisava para dar conta de todos os desafios que ainda tínhamos pela frente, mas mesmo assim, essa lei representava para o país “meia vitória, mas vitória” (TEIXEIRA, 1962). Ou seja, mesmo não contemplando ainda as principais demandas, com soluções para um sistema público de Educação com a qualidade necessária devido às dimensões do país, com seus enormes desafios e especificidades, a lei favorece a autonomia de cada sistema educacional nos Estados, considerando cada realidade, com seus desafios próprios.

Será que para o grupo dos católicos, os privatistas, a LDB teve esse mesmo significado, enfatizado pelo professor Anísio Teixeira? “Meia vitória, mas vitória?” Parece que não, uma vez que não foi meia vitória, mas vitória completa, vitória plena, garantindo a direção político-ideológica que dará base de sustentação para a conjuntura que culminará no golpe civil militar de 1964, com apoio de expressiva parte do clero e por massas católicas que se sentiam ameaçadas pela suposta invasão comunista. A Educação brasileira teve que lidar com o autoritarismo, suportando o arbítrio do estado de exceção.

Nesse triste período da ditadura militar, o episcopado brasileiro, majoritariamente, assume uma posição de vanguarda em defesa dos Direitos Humanos. Destacam-se, neste momento, o documento dos bispos do nordeste “Escutei os clamores do meu povo” e o dos bispos do centro-oeste “Marginalização de um povo: o grito das Igrejas”. As Conferências Episcopais Latino-americanas acontecidas em Medellín (1968) e Puebla (1979) darão o respaldo eclesial a estas posições corajosas.

Assume-se a Teologia da Libertação em vários segmentos da Igreja, integrando-se as mediações bíblica, sócio analítica e prática. O método privilegiado é o VER-

JULGAR-AGIR (desenvolvido nos tempos da Ação Católica). O enfoque escriturístico é profético e escatológico. Crescem, então, algumas tensões com a Santa Sé, tendo como alvo certos teólogos e organismos da Igreja brasileira e latino-americana, uma vez que esta vertente teológica mais popular, ao se servir das mediações humanas da Sociologia, privilegiando assim, a ciência e a experimentação, passa a desconfiar em certa medida, da “religião como ópio do povo”, identificando em muitas expressões religiosas, formas alienadas e alienantes da liberdade servindo de objeto de manipulação por parte de setores políticos e eclesiais, favorecendo o fatalismo e a submissão (LIBANIO, 2000, p. 102).

A Igreja popular promoveu ainda uma outra experiência muito relevante que foi o surgimento dos “Círculos bíblicos”, também na década de 1960. Tratava-se de grupos de vizinhos, geralmente pobres, que se reuniam para aprofundar uma leitura criativa da Bíblia, partindo da realidade da comunidade local. Uma exegese popular estava nascendo, marcando com uma nova característica o movimento bíblico no Brasil. Note-se que na Europa, um movimento de renovação bíblica desenvolveu-se mais entre os eruditos, tornando a Bíblia um livro ligado ao passado de caráter imutável.

Muitos desses pequenos grupos tornaram-se “Comunidades Eclesiais de Base” (CEB’s), outro fenômeno marcante no processo de renovação eclesial no Brasil, que passa também pelo viés da educação religiosa, uma vez que nesses centros eclesiais, um dos objetivos primordiais sempre era garantir espaço para a emancipação político-cidadã, por meio da alfabetização.

Após algumas décadas de existência, as CEB’s apresentam uma série de ganhos imediatos e de longa duração para a Igreja. Elas tornaram-se um espaço privilegiado para o protagonismo dos leigos na Igreja, priorizando o modelo de Igreja “Povo de Deus” e multiplicando os ministérios leigos. Levaram também a uma nova concepção do trabalho teológico, há uma reflexão contextualizada e em relação direta com o engajamento pessoal do teólogo (lugar social). A retomada do profetismo histórico, baseado na tradição bíblica ofereceu um sopro novo à Igreja, que a estrutura paroquial não conservara.

O destaque dado à vivência mais que aos aspectos institucionais levou as CEB’s a um fecundo relacionamento com algumas Igrejas cristãs e religiões dos indígenas e dos afrodescendentes. A presença de representantes destas confissões sempre foi constante nos Encontros Intereclesiais das CEB’s. Os grupos de vanguarda da Igreja aos poucos deixam de ser os “guarda-chuvas” que abrigavam os opositores à ditadura. No entanto, muitos membros das CEB’s passaram a fazer parte de partidos políticos, do Movimento

dos trabalhadores sem-terra (MTST), dos Sindicatos, das Pastorais Sociais e outros movimentos sociais em luta contra as exclusões.

O assunto que envolve a histórica relação entre Educação e Religião continua presente nas discussões atuais, com nuances ainda mais radicais e extremadas, exigindo atenção e cautela dos debatedores e legisladores, pois os interesses são diversos e continuam a ocupar as reivindicações de tantos grupos, cada vez mais diversos, que desejam também ocupar a posição hegemônica e dominante na condução da Educação brasileira, embora possamos observar que houve um avanço, no decorrer do tempo e da história, deixando de ser um processo de catequização e passando a ser uma reflexão acerca do fenômeno religioso, sem necessariamente, que se sucumba a um apelativo proselitismo.

CONCLUSÕES

No Brasil há um inquestionável vínculo histórico entre religião católica e Educação, uma vez que as bases educacionais do país são de origem religiosa, isto é, a Igreja assumiu a responsabilidade sobre os processos mínimos, básicos de instrução no início da organização social do país, com sua cultura, tradição e estrutura de seus conventos, mosteiros e casas das Congregações religiosas e escolas paroquiais, que enxergavam (e até hoje enxergam) o dever de ensinar como uma missão divina, recebida do próprio Deus. A Igreja assumiu também, através dos colégios jesuítas, privilegiar os meninos brancos, filhos da classe abastada dos colonos, para dedicar-se a escolarização propriamente dita.

Com o passar dos anos e por diversas razões, como o desenvolvimento e o estabelecimento de outras forças no meio social, a responsabilidade sobre o ensino passa a ser do Estado, de modo que alguns membros de alguns grupos da Igreja, de modo específico, os grupos mais conservadores, se sentem na obrigação de recuperar essa espécie de patrimônio que lhes fora retirado, a necessidade de se recuperar o poder sobre o estratégico campo educacional, posto ser espaço privilegiado de decisões, escolhas, conhecimentos e estabelecimentos precisos dentro de uma sociedade profundamente marcada pelos valores, princípios e símbolos religiosos como o Brasil.

Deste modo, por meio da disciplina de Ensino Religioso, presente nas leis de Educação de nosso país desde as suas primeiras formulações, instaura-se uma verdadeira disputa entre estes referidos grupos de religião mais conservadores e motivados por seus valores cristãos, mediante a todo um contexto de mudanças que passam pela ordem econômica, social e política que marcam o início do século XIX e as novas tendências filosóficas e políticas deste mesmo período, mais identificadas com o liberalismo, o racionalismo, a liberdade de consciência e, sobretudo, a laicidade.

Com a proclamação da República e a conseqüente separação entre Igreja e Estado, estes embates se intensificaram ainda mais e não só por motivos religiosos voltados ao domínio da educação, mas também motivados por razões políticas e econômicas, cada um dos grupos, orientados por suas respectivas ideologias, trataram de estabelecer suas estratégias de ação.

Os grupos mais ligados à visão liberal, com ideias próprias para a modernização da educação, postulando que ela fosse livre, plural, gratuita e acessível a todos e não mais para apenas uma restrita elite, se organizam, aglutinam forças, para além de crenças

peçoais e defendem uma visão progressista e aberta, ampla, em linha com as novidades metodológicas praticadas em outros países do mundo. Elaboram o que ficou conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e reivindicam uma estabilidade educativa como garantia de paz social e cooperação para fazer frente aos desafios da industrialização para o desenvolvimento à ciência e à experimentação.

Por outro lado, o grupo dos católicos, representando toda uma ala mais conservadora e tradicional, vinculados com as oligarquias ainda presentes no país e com apoio de setores mais autoritários, demonstravam sua resistência às mudanças e assim, cada um desses grupos apresentarão suas ideias e exigências como demandas de toda a nação em momentos muito importantes e decisivos para os rumos da educação brasileira, como na elaboração e aprovação das Constituições de 1934, de 1937, de 1946 e, de modo especial, durante o longo trâmite legislativo da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 4.024/61, de 1961.

Para o Estado, os ideais dos liberais-pioneiros satisfazia os interesses de vários setores da sociedade que almejavam a modernização e sentiam cada vez mais os apelos do processo de industrialização. A educação técnico-profissional lhes era muito útil e por isso mesmo, muito bem-vinda. Mas este mesmo Estado que investia na modernização e sentia a necessidade de ampliação de sua base social, também não poderia abrir mão do importante apoio que recebia da Igreja Católica, fundamental polo de agregação no que se refere aos costumes e ao processo de moralização da sociedade, em um contexto no qual o Estado deveria continuar sendo o mantenedor da ordem. Por essa razão, algumas significativas concessões foram feitas aos católicos.

Da parte dos liberais-pioneiros havia um certo “messianismo científico”, como apontou Cury (1988), fruto de uma visão ingênua da ciência, que fazia crer que adotando as mesmas medidas educacionais dos países desenvolvidos, se alcançaria os mesmos resultados, independentemente das condições econômicas. A consequência disso acaba sendo a incorporação de determinadas proposições somente na letra da lei, sem sair do papel e alcançar aplicação na realidade educacional.

A Igreja Católica, aos poucos, vai incorporando, assumindo e colocando em prática as proposições da Pedagogia Nova, se apropriando desta de formas muito peculiares, fazendo com que as divergências fossem se diluindo, gradativamente, não sem antes, experimentar e promover muitos embates, conflitos, disputas e aplicação de estratégias diversas de um grupo e de outro, com vistas ao domínio do campo educacional.

Há diversas questões que acabaram não sendo respondidas e tantas outras que surgiram ao longo da pesquisa e que deverão ser utilizadas em outras pesquisas. Uma delas, por exemplo, é: Qual a posição dos outros grupos religiosos nas disputas? (os protestantes, de certa forma, foram apoiados pelos republicanos ainda no período imperial). De qualquer maneira, compreendi que a legislação aprovada pela Lei 4.024/61 simplesmente conciliou interesses dos católicos conservadores (privatistas) e dos defensores da escola pública (estatais), em uma disputa na qual os atores principais figuraram como representantes de fragmentos de uma mesma classe social.

Este é, especificamente o ponto que pretendi observar e colocar em destaque, verificando que essas disputas estiveram presentes, por diversos motivos e continuam mesmo no tempo atual, evidentemente com outras nuances e roupagens, motivações e interesses, mas sempre com um desejo de domínio e hegemonia de determinados grupos que, por um lado, não conseguem identificar os valores metafísicos, espirituais, tradicionais e, conseqüentemente, conservadores, que são apontados e defendidos pelos católicos e por outro lado, os que não se abrem para identificar a laicidade como um aval para a liberdade, como segurança de se trabalhar a partir das concepções próprias de cada grupo, respeitando o lugar e o papel do Estado como responsável pelo oferecimento das condições plenas para o ensino, sem, contudo, desrespeitar o lugar e o papel da família e a salutar contribuição das religiões.

Isso tudo para dizer que a Educação é política! E no âmbito das igrejas isso fica muito evidente e essa realidade permanece até hoje, com projetos também políticos e moralizantes, uma vez que a religião perpassa, inevitavelmente também, diversas questões políticas, sendo o Ensino Religioso uma parte significativa de um projeto de nação e sociedade. O fato de haver disputas acerca dessa temática é revelador de que a política permanece presente, com seus embates pelo campo educacional, que em nada tem a ver com altruísmo ou projeto pedagógico, mas como projeto político mesmo, posto que a Educação aparece como um lugar estratégico e muito eficaz de conformação da sociedade, uma vez que ela é meio para se atingir um fim, fazendo com que diversas instituições se organizem para disputar o controle desse espaço, com seu elevado potencial de doutrinação e convencimento. Se assim não fosse, não seria tão disputado, justamente por ser político.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Antonio Geraldo de. *A pedagogia dos leigos católicos*. Campinas, SP: [s.n], 1996. Tese de Doutorado.

ALMEIDA JÚNIOR, Antonio de. *O “Ensino Livre” de Leôncio de Carvalho*. In: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Vol. XVIII, Jul-Set. 1952. N. 47.

ARCHIBALD, Helen A. *The progressis of the religious education association: 1903*. Journal of the Mid West History Society, Cedar Falls, Iowa, n. 5, 1977.

ARNAUT DE TOLEDO, César de Alencar; FRISANCO, Fátima Aparecida. *O Ensino religioso na escola pública brasileira*. *Acta Scientiarum*. Maringá, 22 (1): p. 113-118, 2000.

ATHAYDE, Tristão de. Indicações. *A Ordem*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 10, p. 189-197, 1930.

_____. Absolutismo pedagógico. *A Ordem*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 317-320, 1932.

_____. A comemoração de Anchieta. *A Ordem*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 257-264, 1934.

A VITÓRIA COLEGIAL. Rio de Janeiro: Carioca, 1950-1959.

AZEVEDO, Dermi. *A Igreja Católica e seu papel político no Brasil*. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 28.05.2020.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 1ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

AZEVEDO, Fernando et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: a reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n. especial, ago. 2006, p.188–204.

AZEVEDO, Tales de. *A religião civil brasileira: um instrumento político*. Petrópolis: Vozes, 1981.

BAIA HORTA, José Silvério. *O ensino Religioso na Itália fascista e no Brasil (1930-1945)*. *Revista Educ*, 17. 1993. P.64-78.

_____. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino secundário e superior*. In: Obras completas, vol. IX, tomo I, 1882. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

_____. Obras completas, vol. X, tomo IV, 1883. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BARROS, Roque Spencer Maciel de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Ensino Público e educação popular*. In: Paiva, V. (Org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

BEOZZO, José Oscar. *A Igreja Católica do Brasil no Concílio Vaticano II (1959-1965)*. São Paulo: Paulinas, 2005.

_____. Igreja e Estado no Brasil. In: *Movimento popular, política e religião*. São Paulo: Loyola, 1985.

BONAVIDES, Paulo & ANDRADE, Paes de. *História Constitucional do Brasil*. Brasília: Paz e Terra, 1989.

_____; _____. *Textos políticos da história do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1996. V. 1.

_____; _____. *Textos políticos da história do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1996. V. 8.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico*. Tradução: Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. Gênese e estrutura do campo religioso. In: *A Economia das Trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 27-78.

_____. O esboço de uma teoria da prática. In: R. Ortiz, (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. (p. 46-81). São Paulo: Ática, 1983.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. A Escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2002. P. 39-64.

_____. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1993. P.89.

_____. *O campo científico*. In: Ortiz, R. (Org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez, 1979.

BUNDCHEN, Célia Marize. *O Ensino Religioso: Significados de Religião em Diferentes Contextos Educativos*. Porto Alegre, Editora Concórdia, 2007.

BRANDÃO, Zaia. *A Intelligentsia Educacional: um percurso com Paschoal Leme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil*. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH, Editora da Universidade São Francisco, 1999.

BRASIL, Coleção de Leis, RJ, 1931, Vol. 1 p. 703.

_____. Congresso, Câmara dos Deputados. *A Igreja na República*. Brasília: E. da UNB, 1981. (Biblioteca do Pensamento Político Republicano, 4).

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, *Parecer 05/97 – Proposta de Regulamentação de Lei 9.394/96*. Brasília: Mimeo, 1997.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891). Fundação Projeto Rondon. Ministério do Interior, [s.d.].

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934). Fundação Projeto Rondon. Ministério do Interior, [s.d.].

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1937). Fundação Projeto Rondon. Ministério do Interior, [s.d.].

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1946). Fundação Projeto Rondon. Ministério do Interior, [s.d.].

_____. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). 18.ed. São Paulo: Editora Saraiva.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2.v. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 14 de nov. 2019.

_____. Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961 Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Lei 9.394 – Diretrizes Brasileiras para a Educação – “Lei Darcy Ribeiro”. *Diário Oficial da União* (23 de dezembro de 1996).

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. Brasília, 1989.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

BURGUES, José P. *La educación isso la fe como proyecto pedagógico; Michael Meny e la experiencia de los goums*. Revista de Ciencias de la Educación, Madrid, n. 151, 1992.

CAETANO, Maria Cristina. *O Ensino Religioso e a Formação de seus Professores: dificuldades e perspectivas*. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte.

_____. *Ensino Religioso: sua trajetória na educação brasileira*. Congresso Brasileiro de História da Educação. 2006.

CAIRNS, Earle E. *O cristianismo através dos séculos*. Uma história da Igreja Cristã. São Paulo: Sociedade Religiosa. Edições Vida Nova, 1984.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPANHOLE, A. & CAMPANHOLE, H. *Todas as Constituições do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1976.

CARON, Lurdes (Org.). *O Ensino Religioso na nova LDBEN: histórico, exigência, documentários*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARTA CIRCULAR 14/60 – Diretrizes e Bases de Ensino. *Boletim do Grande Oriente do Brasil*, Rio de Janeiro, ano 86, n. 5, mai. 1960.

CARTA Encíclica *Divini Illius Magistri*. Acerca da educação cristã da juventude, Carta Vaticana, 1929. Disponível em: <http://www.vatican.va/content/pius->

xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html. Acesso em: 13 nov. 2019

CASEY, Rathreen. *Professores y valores: la aplicación 208rogressista de la religión isso la educación*. Revista de Educación, Madrid, n. 297, 1992.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Uso do impresso nas estratégias católicas de conformação do campo doutrinário da Pedagogia (1931-1935)*. In: Cadernos Anped, n. 7, 1994. P. 41-60.

_____. *Molde Nacional e Fôrma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 1998.

_____. A Escola Nova e o impresso: um estudo sobre estratégias editoriais de difusão do Escolanovismo no Brasil. In: FARIA Filho, Luciano Mendes. **Modos de ler, formas de escrever**: estudos de História da leitura e da Escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 66-86.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 13. Ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). *Educação, Igreja e sociedade brasileira*. São Paulo: Paulinas, 1992. (Documentos da CNBB, 47).

_____. *Educação, Religião das Escolas*. São Paulo: Paulinas, 1976. (Estudos CNBB, 14).

_____. *Ensino Religioso no cenário da Educação brasileira: aspectos históricos e sócio-político-culturais*. Brasília: Edições CNBB, 2007.

_____. *O Ensino Religioso nas Constituições do Brasil, nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja*. São Paulo: Paulinas, 1987. (Estudos CNBB, 49).

_____. *Catequese renovada: orientações e conteúdo*. Itaiaci, 1983.

CONTRA o ensino religioso oficial os antigos alunos da Faculdade de Filosofia... *O Estado de São Paulo*, 13 jan. 1957.

COSTA, Maria José Ferreira da. *Lysimaco Ferreira da Costa: a dimensão de um homem*. Curitiba: Editora UFPR, 1987.

COSTA, Viviane da. O discurso educacional católico sob a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu. *Paidéia* (Ribeirão Preto). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, v. 16, n. 33, p. 9-17, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/29528>>. Acesso em 15 ago. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. *Religião, moral e civismo*. In: L.A. Cunha (Org.), *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. Niterói: Cortez, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio; FERNANDES, Vânia. *Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB*. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 849-864, dez. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000400005&lng=pt&nrm=isso. Acesso em 15 ago. 2022.

_____. *A Universidade crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ensino Religioso e Escola Pública: o curso histórico de uma polêmica entre a Igreja e o Estado no Brasil*. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 17, p. 20-37, jun. 1993.

_____. *Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente*. *Revista Brasileira de Educação*. n. 27, p. 183-191. 2004.

_____. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez/Moraes, 1978. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

DALE, Frei Romão (Org.). *A ação Católica brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

DELLA CAVA, Ralph. *Igreja e Estado no Brasil do século XX: sete monografias recentes sobre o catolicismo brasileiro, 1916/1964*. *Revista Estudos Cebrap*, 12. 1975. P. 5-52.

Dever cultural dos católicos. *A Ordem*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 241-246, 1932.

DIAS, Romualdo. *Imagens de ordem: a doutrina católica sobre autoridade no Brasil (1922-1933)*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

Diário do Congresso Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/discursos-e-notas-taquigraficas>. Acesso em: 14.01.2023.

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

FÁVERO, Osmar. (Org.). et al. *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.

_____. *O dilema educacional brasileiro*. In: FORACCHI, M. e PEREIRA, L. (orgs.). *Educação e Sociedade*. (p. 388-413). São Paulo: Companhia Editora nacional, 1983. 11ª Edição.

_____. *Depoimento*. In: Florestan Fernandes: *Memória viva da educação brasileira*, vol. 1. Brasília: INEP, 1991.

_____. *A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada*. In: RBEP. V. 32, n. 75, jul./set. 1959, p. 28-78.

FERNANDES, Patrícia Lopes. *Influência da Igreja Católica na educação pública brasileira através do ensino religioso: 1889-1937*. Campinas. 2008.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O Ensino Religioso no Brasil: Tendências, Conquistas, Perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *O Ensino Religioso no Brasil: Perspectivas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 1995. [Coleção ensino Religioso Escolar – Série Fundamentos].

_____. Primeiros passos do FONAPER: um sonho que se tornou realidade em tempos de novos projetos educacionais. In: POZZER, Adecir *et al.* (Org.). *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010, p. 19-36.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino religioso*. São Paulo, SP: Editora Ave Maria, 1988.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*. São Paulo, SP: Ave Maria, 1997.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1998.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola*. Caderno temático nº 1. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, 2000.

FRANCA, Leonel. *Ensino Religioso e ensino leigo. Rio de Janeiro: Schmidt, 1931.*

_____. *RATIO atque Institutio STUDIORUM: organização e plano de estudos da Companhia de Jesus.* In: FRANCA, Leonel, *O método pedagógico dos jesuítas.* Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FUSER, Claudia. *A economia dos Bispos: O pensamento econômico da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB (1952/1982).* São Paulo: Bional, 1987.

GABAGLIA, Laurita Pessoa Raja. *O Cardeal Leme: (1882-1942).* 1ª edição, Rio de Janeiro: José Olympio, 1962.

GEBARA, Ademir. *Educação e civilização na província de São Paulo.* In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MACHADO, Charliton José dos Santos. *Pesquisa e Historiografia da Educação brasileira.* Campinas/SP: Autores Associados, 2006. P. 63-86. (Coleção Memória da Educação).

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação Brasileira: Leituras.* São Paulo: Cengage, 2017.

_____. *O aparecimento da Escola Moderna: uma história ilustrada.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Instituto Oficial de Psicologia. *A Ordem,* Rio de Janeiro, 1932, v. 13, n. 28, p. 401-407.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lyda Teixeira; HOLANDA, Angela Maria Ribeiro. *Ensino Religioso: aspectos legal e curricular.* 1. Ed. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção temas do Ensino Religioso).

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil.* Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, E.; OLIVEIRA, L. *A construção histórica de um componente curricular brasileiro: o ensino religioso.* 1998. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/422SergioJunqueira_e_LilianBlanck.pdf>. Acesso em: 15.04.2020.

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

LEÃO XIII (Papa). *Sapientiae Christianae*. São Paulo: Paulinas, 1965.

LEI Nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 (Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

LEME, Paschoal. *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira*. IN: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 86, n. 212, jan./abr. 2005 p. 163-178.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LIBANIO, João Batista. *Religião e Teologia da Libertação roteiro prático para um estudo*. In: SUSIN, L.C. (Org.). São Paulo, 2000.

LIMA, Alceu Amoroso. *O Estado e a Educação*. Síntese, Rio de Janeiro, n. 1, 1959.

_____. Mobilizemo-nos. *A Ordem*. n. 34, p. 403-406, 1932.

_____. [Tristão de Athayde]. *Debates pedagógicos*. Rio de Janeiro, Schmidt, 1931.

LIMA, Danilo. *Educação, Igreja e Ideologia: Uma análise sociológica da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, S/A., 1978.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia Contemporânea*. 10ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1969.

LUSTOSA, F. Oscar. *A presença da Igreja no Brasil: História e problemas (1500 a 1968)*. São Paulo: Editora Giro, 1977.

_____. *A Igreja Católica no Brasil República*. São Paulo: Edições Paulinas, 1991.

_____. *Catequese Católica no Brasil: para uma história da evangelização*. São Paulo: Edições Paulinas, 1992. (Coleção Estudos e debates latino-americanos).

MAINWARING, Scott. *Igreja Católica e Política no Brasil (1916-1985)*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MAIS uma vez convocados – Manifesto dos Educadores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. XXXI, n. 73, jan./mar. 1959.

MANACORDA, Mário A. *História da Educação*. São Paulo: Cortez/Associados, 1989.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Baú de Memórias, bastidores de história: o legado pioneiro de Armanda Álvaro de Alberto*. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2002.

MIRANDA, Beatriz Dias & PEREIRA, Mabel Salgado. *Memórias Eclesiásticas: Documentos Comentados*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2000.

MONTALVÃO, Sérgio. *A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação*. In: *Revista Mosaico*. São Paulo, v. 2, n. 3, 2010: I Jornada discente do PPHPBC. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/62786>. Acesso em: 14.01.2023.

MONTEIRO, Paula. A Igreja Católica diante da Modernidade Brasileira. In: PAIVA, Vanilda (Org.). *Catolicismo, Educação e Ciência*. São Paulo: Loyola, 1991.

MOOG, Ana Maria Rodrigues. *A Igreja na República*. 1ª edição. Brasília: UNB, 2002.B

MOURA, S. L.; ALMEIDA, S. M. G. *A Igreja na Primeira república*. In: FAUSTO, Boris (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, tomo III, vol. 2, 1985, p. 321-342.

MORAES, J. M. Um movimento moderno. *A Ordem*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 8, p. 92-96.

MORAIS, João Francisco Régis de. *Os Bispos e a Política no Brasil*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

MOREIRA, João Roberto. *Educação e desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Latino-Americano de Pesquisa em Ciências Sociais, 1960.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974, 1976 reimpressão.

_____. *Educação na Primeira República*. In: FAUSTO, Boris (Org.). *História Geral da Civilização brasileira*. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, tomo III, vol. 2, 1985, p. 261-291.

NEGROMONTE, Álvaro. *Diretrizes Catequéticas*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1938.

_____. “Prefácio”. In: GONZAGA, Evangelina; LOPES, Julieta Magalhães. *Plano de Lições de Catecismo*. Juiz de Fora/MG: Editora Lar Católico, 1956.

NERY, Ana Clara Bortoleto. *Embates no campo educacional: A Sociedade de Educação de São Paulo (1922-1931)*. 24ª Reunião Nacional da ANPED, 2001.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2000.

OLGA, Irmã. “Escola Nova Christã”. In: *Revista do Ensino*, Belo Horizonte – Estado de Minas Gerais: Órgão Oficial da Inspeção Geral de Instrução, ano X, n. 128-132, julho a dezembro de 1936. p. 65-76.

OLINDA, Silvia Rita Magalhães de. *A Educação no Brasil no período colonial: Um olhar sobre as origens para compreender o presente*. Sitientibus, Feira de Santana, n. 29, p.153-162. 2003

OLIVEIRA, Lilian Blanck de.; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ALVES, Luiz Alberto; KEIM, Ernesto Jacob. *Ensino Religioso no Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental).

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Educação e sociedade na Assembleia Constituinte de 1946*. São Paulo: FEUSP, 1990.

_____. *A Educação na Assembleia Constituinte de 1946*. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)*, 2ª edição. São Paulo: Autores Associados, 1996.

ORDEM, Revista A. Editorial nº 15, 1931 p.257-262.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. *Por uma civilização cristã: A coleção Monsenhor Álvaro Negromonte e a pedagogia do Catecismo (1937-1965)*. São Cristóvão, 2008. (Dissertação de Mestrado).

OS ESPÍRITAS e a escola pública. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. XXXIV, n. 79, jul./set. 1960.

Pedantismo Pedagógico. (1933). *A Ordem*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 36, p. 83-85.

PINHEIRO, Maria Francisca Salles. *O público e o privado na educação brasileira: um conflito na Constituinte de 1987-88*. Sociologia/UNB, 1991.

PIO XI (Papa). Carta Encíclica *Divini Illius Magistri*. Petrópolis: Vozes, 1962.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo, Cortez, 1998.

RANQUETAT, César Jr. Religião em sala de aula: o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, São Paulo, n. 1, p. 163-180, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17037>. Acesso em: 27.04.2020.

Registro. *A Ordem*. Rio de Janeiro, 1932, v. 13, n. 23, p. 78-79.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *A organização escolar no contexto da consolidação do modelo agrário-exportador dependente*. In: _____. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 15. Ed. Campinas – SP: Autores associados, 1988.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. *História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão*. In: Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 1993. n. 4, pp. 15-30. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X1993000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08.12.2020.

RODRIGUES, Candido Moreira. *A ordem – uma revista de intelectuais católicos (1934-1945)*. Belo Horizonte: Autêntica/Fapesp, 2005.

ROMANO, Roberto. *Ensino laico ou religioso?* In: CUNHA, Luiz A. (Org.). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez, 1985.

RUEDELL, Pedro. *Trajatória do Ensino Religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul*. 1ª edição, Porto Alegre: Sulina, 2005.

SALEM, Tânia. *Do centro Dom Vital à Universidade Católica*. In: SCHWARTZMAN, Simon. *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro*. Brasília, CNPQ, 1982).

SANFELICE, José Luís. *O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20/01/2023.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. *Gênese do pensamento único em educação: franciscanismo e jesuitismo na história da educação brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 23-40.

SAVIANI, Dermeval. *Política e Educação no Brasil: O papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1973.

_____. _____. 5ª edição. São Paulo: Saraiva, 1983.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação). 473p.

_____. *As concepções pedagógicas na história da Educação brasileira*. 2005. [Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”]. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. Acesso em: 13.01.2023.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. – (Coleção educação contemporânea).

SCHWARTZMAN, Simon. BOMENY, Helena e COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo / Paz e terra, 1984.

Seção universitária. *A Ordem*, Rio de Janeiro, 1932, v. 13, n. 27, p. 385-389.

SGARBI, Antônio Donizetti. *Bibliotecas Pedagógicas Católicas: estratégias para construir uma civilização cristã e conformar o campo pedagógico através do impresso (1929-1938)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2001. (Tese de Doutorado).

_____. *Igreja, Educação e Modernidade na década de 30: escolanovismo católico construído na CCBE divulgado pela Revista Brasileira de Pedagogia*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997. (Dissertação de Mestrado).

SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SERRANO, Jonathas. *Letras católicas*. *A Ordem*, 1932, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 272-277.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, Ideologia e Contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SOUZA, Aline Christine de. DERISSO, José Luís. *O pensamento católico no contexto dos embates políticos da década de 1930 no Brasil*. Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 21, n. 3, p. 1550-1564, 2017. ISSN: 1519-9029. Acesso em: 18 ago. 2022.

SOUZA, Luiz Alberto Gómez de (Org). *Cristianismo hoje*. Rio de Janeiro: Editora Universitária/UNE, 1962.

SOUZA, Ney de. *História da Igreja na América Latina*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2022. Coleção Iniciação à Teologia).

TEIXEIRA, Anísio. *Carta de Anísio Teixeira para Gustavo Corção*. Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV (AT C 1958.02.23). 23 fev. 1958. Disponível em: <http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/cartas/corcao.htm>. Acesso em 22 jul. 2022.

_____. Meia vitória, mas vitória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. XXXVII, n. 86, abr./jun.1962.

_____. *A nova lei de diretrizes e bases: um anacronismo educacional?* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. XXXIII, n. 76, out-dez. 1959.

_____. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.25, n.61, jan./mar. 1956. p.145-149. Disponível em: <http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/fran/artigos/centro.html>. Acesso em: 16.04.2023.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. *Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao editorial (1931-1981)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2001. (Tese de Doutorado).

TORREND, C. A. Crise atual. *A Ordem*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 23, p. 9-30, 1932.

VAN ACKER, Leonardo. Reflexões sobre um debate atual que não existe. *A Ordem*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 49, p. 177-185, 1934.

_____. Filosofia Pedagógica. *A Ordem*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 8, p. 12-27, 1930.

_____. Santo Thomas de Aquino e a Escola Nova. *A Ordem*, agosto, 1931.

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2001.

VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. *Diretrizes e bases da educação: ensino e liberdade*. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1969.

_____. *O Problema dos valores na Formação e no Funcionamento do Sistema educacional Brasileiro*. IN: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Brasília: v. 33, n. 76, p. 34 - 49, out./dez., 1959. p. 34.

WANDERLEI, L. E., *Educar para transformar. Educação Popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis, Vozes, 1984.