

A quem cabe educar?

Notas sobre as relações entre a esfera pública e a privada nos debates educacionais dos anos de 1920-1930

*Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi**

Tendo como referência os debates educacionais em curso na sociedade brasileira dos anos de 1920-1930, o artigo pretende analisar nuances quanto à compreensão das competências dos diferentes agentes no exercício da função educativa. Focalizando o movimento da Escola Nova e o movimento de renovação católica, estão sendo examinadas, com base no discurso de intelectuais representativos das duas tendências, formas diferentes de se conceber o papel da esfera pública – representada pelo Estado/escola pública – e o da esfera privada – representada pela família – na educação dos indivíduos e na conformação da sociedade brasileira, bem como as relações entre essas esferas.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA; DEBATES EDUCACIONAIS; PENSAMENTO EDUCACIONAL; RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA.

With reference to the current educational debates in the Brazilian society during the years 1920-1930, the article intends to analyze some nuances concerning the comprehension of the capacities of the different agents exercising the educational function. Focalizing the movement of New Education and the movement of Catholic renovation, based on the discourses of intellectuals representing the two tendencies, different procedures of conceiving the role of the public sphere – represented by the State/public school – and the role of the private sphere – represented by the family – in the education of the individuals and in the configuration of the Brazilian society, as well as the connections between those spheres, are being examined.

HISTORY OF EDUCATION IN BRAZIL; EDUCATIONAL DEBATES IN BRAZIL; EDUCATIONAL IDEAS; SCHOOL-FAMILY RELATIONSHIP.

* Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi é doutora em história cultural – Programa de Pós-Graduação em História – pela UFF. Faculdade de Educação da UERJ e Departamento de História da PUC-Rio. *E-mail:* anamagaldi@ig.com.br

A escola que pretende, aliás, elevar apenas a criança não considera o que há de limitado em tal pretensão. Ela pode elevar, ao mesmo tempo – embora com outras proporções –, todo o ambiente social que rodeia cada geração.

Por que furtar-se a obra tão ampla?

CECÍLIA MEIRELES

[...] as famílias são o viveiro da Pátria [...]

PADRE LEONEL FRANCA

Da educação como via de construção da nação

No horizonte dos movimentos culturais e políticos que pontuaram a história da sociedade brasileira no século XX, os anos de 1920-1930 ficaram conhecidos como tempos marcados pela fertilidade de idéias e pela profundidade dos debates. Nesse quadro em que se observa a mobilização de setores expressivos de nossa vida política, cultural e artística, pode-se dizer que o tema da nação foi alvo da reflexão de intelectuais diversos, de vertentes variadas, que se posicionaram com base na compreensão de que não haveria se constituído até então uma nação organizada no Brasil. Com base nesse diagnóstico, apoiado, em grande medida, na frustração das expectativas de mudança depositadas na república recém-instaurada, os intelectuais enxergavam na organização da nação – ou, para alguns, na sua construção – uma tarefa fundamental e urgente a ser realizada. Assinalavam, ainda, a crença em sua responsabilidade, como integrantes de uma elite dotada do instrumental apropriado, em conduzir esse processo, compreendido como verdadeira missão que envolveria ainda um outro aspecto a ser enfrentado: a instituição de uma ordem moderna no país¹.

Em meio a expressões diversas de nacionalismo conduzidas em múltiplas direções e dotadas de tonalidades variadas, um dos caminhos

1 Ver, a este respeito, Herschmann e Pereira, 1994; Pécaut, 1990.

comumente assinalados como dos mais importantes na afirmação de uma realidade nacional em bases modernas foi o da educação. Nesse momento, decisivo na definição do campo educacional no Brasil, é digno de nota o envolvimento de intelectuais de destaque, alçados progressivamente ao lugar de “especialistas da educação”, em um movimento renovador inspirado nas idéias da chamada Escola Nova.

Embora no interior desse movimento não se observe homogeneidade de posições, pode-se assinalar a convergência de idéias de um contingente expressivo de educadores em torno de alguns eixos. Um dos temas que aproximaram muitos integrantes daquela geração renovadora foi o da constituição de um sistema de educação pública em bases nacionais. A defesa dessa idéia é claramente expressa no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que reuniu muitos dos nomes que iam se afirmando então no campo da educação e se identificavam com a modernização do cenário educacional. Na concepção desses educadores, a instituição escolar adquiria um destaque indiscutível, ao ser elevada ao papel de irradiadora da modernidade e da civilização. “Regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas” era “o que se esperava da educação” (Carvalho, 1989, pp. 9-10), esse objetivo seria alcançado de modo privilegiado pela escola pública².

Para além da defesa de princípios, cabe mencionar que vários desses intelectuais aproximaram-se do Estado, passando inclusive a ocupar

2 Cabe ressaltar que alguns representantes do campo renovador – dotado de importantes nuances – assinalavam também a relevância do concurso da iniciativa particular na resolução do problema da “educação nova”. Armanda Álvaro Alberto, por exemplo, foi uma das signatárias do Manifesto dos Pioneiros que compartilhava dessa compreensão, também divulgada pela Associação Brasileira de Educação (ABE), de que fazia parte. A professora Armanda inclusive tornou-se conhecida por ter sido diretora de uma escola particular destinada às camadas populares e inspirada nas idéias da Escola Nova, fundada na década de 1920, no atual município de Duque de Caxias (RJ). Apesar de ser importante a menção às nuances observadas no movimento, cabe destacar a primazia, em seu interior, do discurso que enfatizava a idéia da educação como função pública e responsabilidade do Estado. Sobre a trajetória da professora Armanda no cenário educacional brasileiro (ver Mignot, 2002).

postos relevantes na esfera governamental, através dos quais puderam contribuir com ações concretas para as mudanças que defendiam na área do ensino. Tal foi o caso, por exemplo, de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, entre outros, responsáveis pelas Reformas de Instrução Pública que produziram repercussões significativas em nosso cenário educacional.

Em relação ao aspecto da aproximação entre intelectuais e Estado, deve-se assinalar que essa não foi uma tendência observada apenas no campo educacional. Em diversas áreas de nossa vida política e cultural a partir dos anos 1920, em tempos de crítica ao liberalismo característico da Primeira República e de denúncia de todo um quadro de desorganização social e de ausência de “consciência nacional” associado àquele regime, era bastante compartilhada a visão do papel do Estado como condutor do processo de construção da nação³. Afinado com essa crença, Alceu Amoroso Lima, intelectual católico fortemente envolvido nos debates da época, assinalava: “[...] o poder público não é apenas o reflexo do povo e sim o orientador, o guia, o verdadeiro formador do povo” (Lima, 1944, p. 145).

“Formar o povo” e “construir a nação” constituíram-se, portanto, em objetivos norteadores das práticas de um importante contingente de intelectuais-educadores que procuraram, na medida do possível, estabelecer uma parceria com o poder público na verdadeira “cruzada pela educação” em curso na época. Nesse quadro, a extensão do acesso à escola pública a segmentos amplos da sociedade aparecia como bandeira bastante valorizada, sendo o combate ao analfabetismo visto como um eixo importante do debate e da ação governamental. Configurava-se, também, para além do olhar dirigido ao “ler, escrever e contar”, uma preocupação com a educação formal de maneira mais ampla, em cuja esfera seriam veiculadas lições de sentimento pátrio. Mas a constituição de uma nação organizada deveria incluir ainda outros elementos fundamentais que mobilizaram a atenção das elites intelectuais daquele tem-

3 Mônica Velloso analisa o movimento através do qual intelectuais e artistas de diferentes vertentes que tiveram expressão em nosso cenário cultural dos anos de 1920 aproximaram-se do Estado, durante a vigência do governo Vargas. Ver: Velloso, 1987.

po, como a transmissão de hábitos e comportamentos à população, de maneira a se conformar um “corpo social saudável”⁴ e coeso em torno de referenciais comuns.

Lições da escola à família

Tendo em vista esse processo de modelação da sociedade, um outro aspecto assinalado com frequência pelos atores sociais envolvidos nos debates da época foi o da importância da interferência dos educadores no espaço privado. Diante da compreensão de que as lições de “civilização” dirigidas à sociedade somente seriam realmente assimiladas se penetrassem na intimidade do lar, de modo que ao atingir os recônditos da privacidade individual, foram muitos os intelectuais que se mobilizaram em ações educativas destinadas às famílias e defenderam a ação do Estado e da escola nessa mesma direção.

É digno de nota, por exemplo, o destaque dado pelo movimento da Escola Nova à reflexão sobre as relações entre esfera pública e privada no âmbito da educação. No Manifesto dos Pioneiros, a educação é assinalada como “uma função social e eminentemente pública” e como uma das tarefas “de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política”, incorporando-se “definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado”. Embora acentuasse o papel do Estado ante a família na matéria educacional, o documento não deixava de mencionar a importância da instituição familiar, vista ainda como o “quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplinam as tendências, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se as suas aspirações para o ideal”. Por essa razão, segundo o texto, “o Estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na

4 Essa caracterização da realidade social, com base num instrumental organicista, pode ser considerada bem típica daquele tempo, em que o discurso científico e, em especial, o discurso médico, gozavam de um grande prestígio e influenciavam, em grande medida, as formulações intelectuais.

colaboração efetiva entre pais e professores, [...] associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais – a família e a escola – que operavam de todo indiferentes, senão em direções diversas e às vezes opostas” (Azevedo, 1958, p. 66).

Ainda que a idéia sugerida no Manifesto seja a de parceria entre escola e família, também enfatizada no contexto das Reformas de Instrução Pública⁵, o que se observa nos discursos e nas ações conduzidas pelos renovadores na direção do espaço privado é uma marca claramente normativa. Tratava-se, portanto, de educar a família para que assimilasse as novidades trazidas a público pelo movimento escolanovista, de modo a colaborar com essa obra. Com vistas, portanto, a transformar a família em uma agência civilizadora sintonizada com os desígnios da modernização educacional, procurava-se, por exemplo, através das lições cotidianamente dirigidas aos alunos nas escolas, adentrar suas casas e famílias, orientando atitudes e modelando comportamentos.

Segundo pensamento amplamente compartilhado pelos educadores da época, ações educativas dirigidas às famílias eram justificadas com base nas lacunas observadas no funcionamento das mesmas, que davam margem a críticas diversas em relação a múltiplos aspectos, entre os quais situava-se a forma como vinham exercendo seu papel educativo. Era comum que os “especialistas da educação” apontassem a inadequação das atitudes dos pais ante a educação das crianças, já que, segundo sua visão, o cotidiano doméstico estaria permeado por práticas totalmente afastadas dos paradigmas científicos valorizados então, como os da psicologia e da higiene. Por isso, fazia-se necessário ensinar as famílias a educar, o que foi realizado naquele contexto, por intermédio de várias frentes, conduzidas tanto na esfera estatal, por exemplo, pelos Círculos de Pais e Professores das escolas públicas, quanto no âmbito da sociedade civil, por iniciativas variadas⁶.

5 No âmbito dessas Reformas, foram encaminhadas políticas no sentido do incentivo ao estabelecimento de Círculos de Pais e Professores nas escolas públicas.

6 Sobre as diferentes iniciativas de cunho pedagógico encaminhadas na direção da família por intelectuais diversos a partir de instituições e lugares sociais também variados, (ver Magaldi, 2001).

Cecília Meireles foi, por exemplo, uma educadora que militou em prol da causa educacional por caminhos diversos, entre os quais, sua atuação como jornalista. Na coluna que publicava diariamente entre os anos de 1930 e 1933 na “Página de Educação” do *Diário de Notícias*, envolveu-se com muita dedicação à tarefa de “educar” seus leitores⁷, entre os quais haviam pais de família. Esses pais eram ensinados a compreender melhor as crianças e alertados sobre a nocividade de inúmeras atitudes comuns na criação dos filhos. Eram ainda estimulados a entender e aceitar as novidades introduzidas no panorama educacional e observáveis pela ação das escolas renovadas, bem como a colaborar com as mudanças em curso.

Criticando as resistências comumente observadas nas famílias diante das inovações pedagógicas, ressaltava o valor dessas últimas: “É um crime trair uma obra assim ...” (Meireles, 7/6/1932). Demonstrava, em outro artigo, a crença na competência dos especialistas na matéria educacional, razão que justificaria a submissão da família a seus desígnios, ao afirmar: “Por muito boa vontade que tenham certos pais, não devem acreditar que entendem também de pedagogia, porque isso geralmente vem prejudicar de maneira grave e irremediável quer o trabalho do professor quer a própria situação do aluno” (Meireles, 23/1/1931).

Cecília, afinada com seus parceiros no movimento escolanovista, defendia, portanto, a idéia da escola – e tratava-se, no seu caso como no da maior parte de seus companheiros de geração, da escola pública – como a instituição responsável pela organização da sociedade e da própria nação. Em um de seus artigos, deixava claro seu ponto de vista em que, identificando a escola à própria causa educacional, questionava: “Por que abrir mão de uma possibilidade que a torna [a escola] a maior potência para o progresso humano? Por que recusar-se a ser o que pode ser na responsabilidade da civilização?” (Meireles, 6/11/1931).

7 Cecília, em vários de seus artigos publicados na “Página de Educação”, afirmava sua crença na função educativa da imprensa. Ver, por exemplo, Meireles, 20/3/1932.

Do lar como escola de civilização

Se a preeminência da escola e do Estado diante da família aparece como um dos eixos norteadores do pensamento renovador, esse posicionamento não foi o único observado no quadro dos debates educacionais dos anos de 1920-1930. Na reflexão sobre as relações entre Estado, escola e família, entre esfera pública e esfera privada, torna-se importante fazer referência ao pensamento dos intelectuais católicos, cuja projeção no cenário educacional da época foi extremamente significativa.

Cabe destacar que, ao nos utilizarmos do termo “educadores católicos”, estamos considerando não a fé religiosa – de natureza individual – do intelectual em questão, mas sua adesão a um projeto de educação inserido no movimento mais amplo de renovação católica que teve expressão na sociedade brasileira a partir da década de 1910. Nascido do combate ao clima laicista proveniente do rompimento dos laços entre Igreja e Estado, ocorrido por ocasião da instauração do regime republicano no país, esse movimento foi conduzido por estratégias e instâncias variadas.

Partilhando das preocupações de outros segmentos da intelectualidade brasileira de seu tempo sobre o tema da identidade nacional, o grupo em questão – constituído por clérigos e leigos – distinguia-se por ter como núcleo comum de seu discurso a defesa da religião católica como referencial básico para a construção da nação. Jackson Figueiredo, um de seus principais líderes, lançando mão de referências históricas, expressava as posições do movimento ante a questão: “A verdade religiosa é a alma mesma da Pátria, a base espiritual da nacionalidade, a única força que, desde os nossos primórdios, fez a coesão, a unidade entre os elementos mais díspares” (apud Pécaut, 1990, p. 28).

Na defesa de uma “nação católica”, a educação foi um campo de atuação extremamente valorizado pelos intelectuais do grupo. No entanto, como vimos, não o foi apenas por esses, mas também por vários outros setores da intelectualidade brasileira daquele tempo. Constituiu-se, por isso, em um campo permeado por fortes disputas, por embates que opuseram partidários de concepções diferenciadas de educação e de sociedade, como foi o caso, por exemplo, dos educadores católicos, de um lado,

e daqueles identificados ao “escolanovismo” e ao ensino laico, de outro⁸. No caso do projeto educacional dos católicos, pode-se afirmar que possuía como núcleo a temática da orientação religiosa, considerando-a em clara articulação com a visão do papel essencial da família na formação do indivíduo e de seu lugar inviolável na definição do modelo a ser seguido na educação dos filhos, aspectos, por sua vez, articulados com um outro ponto muito enfatizado nas formulações do grupo e que diz respeito às competências dos diferentes agentes educativos.

Leonel Franca, sacerdote jesuíta que representou uma das mais importantes lideranças do movimento católico, envolvido de modo especial nos debates relativos à família a partir de fins dos anos de 1920 e ao longo dos anos 1930-1940, assinalava: “na sociedade doméstica transmite-se e educa-se a vida; o lar é a primeira escola do dever e do sacrifício onde se enrijam os organismos, se formam as vontades e se temperam os caracteres” (Franca, 1954c, vol. 1, p. 420). Sublinhando repetidamente em seus textos e conferências o lugar primordial da família como instituição educativa, seu discurso, afinado com as posições da hierarquia romana, apoiava-se na (Sobre a educação oristã da juventude) encíclica *Divini Illius Magistri* de Pio XI, que compreendia a missão dessa instituição como de ordem natural, constituída por Deus. Nesse texto papal, são assinaladas as duas outras sociedades a que a educação do homem estaria afeita: a Igreja e o Estado, devendo as três se manterem “unidas harmonicamente por Deus” (Pio XI, 1962, pp. 6 e 13). Se o destaque conferido à Igreja é também evidente no texto, a primazia da família diante das outras instituições aparece como tônica nos discursos de padre Franca, bem como de outros intelectuais católicos.

8 Entendo importante mencionar que, embora os escolanovistas em sua tendência majoritária defendessem a educação laica, ela não deve ser considerada a única face do movimento renovador. Nos identificamos, nesse ponto, com trabalhos recentes que vêm assinalando o equívoco de se definir o embate entre educadores católicos e escolanovistas em termos de polaridades estanques, já que se oposições são observadas entre os integrantes dos grupos, interfaces também se mostram presentes. Considero interessante a tendência interpretativa que, sinalizando para essas interfaces, tem trabalhado com o conceito de “escolanovismo católico”. Ver a esse respeito Carvalho (1994) e Sgarbi (1997).

Embora consideremos importante relativizar a postura interpretativa que estabelece um corte radical entre as posições dos escolanovistas e as dos educadores católicos nos debates educacionais, devemos assinalar que no aspecto mencionado, da visão sobre as competências relacionadas ao ato de educar, pode ser observado um forte contraste entre ambos os lados, como fica claro nas reflexões de padre Franca. Refletindo sobre o movimento da Escola Nova, o educador católico criticava “uma das tendências bem acentuadas de certa fração da pedagogia moderna” que “é diminuir na função educadora a missão da família em benefício do Estado” (Franca, 1954a, p. 272).

Ainda que insistisse na defesa da instituição familiar como a mais importante mandatária da “missão” de educar, padre Franca sublinhava que ela não estaria sendo cumprida a contento, no que se aproximava de outros contemporâneos seus, dentre os quais os próprios “escolanovistas”. Dava, desse modo, seu parecer: “São relativamente poucos os lares que realizam o ideal da família de todo suficiente a levar a termo a formação completa dos filhos” (Franca, 1954a, p. 273).

Segundo ele, esse despreparo das famílias, passível de conduzir a “uma impossibilidade real de dar educação pessoal aos filhos”, somente poderia ser compreendido quando associado à falta de condições materiais dos pais. O mesmo educador considerava como um mal injustificável a tendência no sentido da transformação “em regra geral e uso comum o hábito de afastar a criança das influências domésticas”. Denunciava, dessa maneira, “as mães, ao menos certas mães, que – egoísmo em algumas, despreocupação em outras, influências da modernidade em quase todas – vão consentindo sem protestos nesta abdicação progressiva de seus direitos mais sagrados” (Franca, 1954a, p. 273).

Se, de acordo com o que aparece no Manifesto, a tendência no sentido de o poder público assumir um papel mais significativo na educação das crianças era vista como fruto de um processo evolutivo “natural” e até mesmo desejável, porque associado à própria complexificação do ato de educar – cada vez mais embasado em “saberes competentes” detidos por “especialistas” –, para os católicos esse era um processo que deveria ser interrompido a todo custo. A incompetência das famílias e em especial das mães – vistas como as educadoras da família por exce-

lência –, no exercício de sua tarefa educativa precípua, independente do motivo, deveria necessariamente ser sanada, justificando, assim, a ação educativa da Igreja católica a ser conduzida por meio de várias estratégias. Além das iniciativas conduzidas pelos sacerdotes no âmbito das comunidades paroquiais, cabe ainda destacar aquelas promovidas por grupos e associações ligadas ao Movimento de Ação Católica, entre outras. Também através de textos e conferências – muitas delas dedicadas especificamente às mulheres – procurava-se fazer com que as mensagens educativas católicas chegassem até as famílias, de modo a prepará-las para sua função primordial.

Um outro caminho voltado para o mesmo objetivo era ainda valorizado. Segundo as palavras de padre Franca, era fundamental o recurso ao

educador especializado que venha prestar aos pais o auxílio de sua colaboração, em ambiente adaptado particularmente a este fim: a escola. O seu trabalho virá acrescentar-se ao da família e completá-lo mesmo com inegáveis vantagens. [...] Destarte a escola, que não substitui nem pode substituir a família, é o seu prolongamento natural [Franca, 1954a, p. 278].

Se a ação da escola na direção da família era então ressaltada, o sentido de complementaridade em relação à ação dos pais de que a mesma deveria se revestir remetia à compreensão, sempre enfatizada pelos católicos, da autoridade familiar como soberana. Segundo a visão do jesuíta, a escola, “continuadora da primeira formação, é o complemento do lar; deve prolongar-lhe a obra educadora, não destruí-la ou embaraçá-la”. E “o professor, público ou particular, é, por função, um delegado e representante da autoridade paterna”, não lhe assistindo “direitos contra os direitos das famílias” (Franca, 1953, p. 45). Nesse mesmo sentido, situa-se a fala de Alceu Amoroso Lima, um dos principais líderes leigos do grupo católico:

[...] é necessário que a educação longe de ser uma substituição da Família pelo Estado ou pela Escola, seja uma exaltação da Família em seus direitos, tanto no âmbito da vida privada, como ainda até certo ponto no da vida pública. E muito particularmente, no da vida pedagógica que é, de certo modo, uma transição da vida particular para a vida pública [Lima, 1944, pp. 36-37].

Acentuando a importância da garantia dos direitos dos pais perante a escola, Alceu Amoroso Lima orientava a reflexão de seu leitor para um outro ponto da maior importância presente nas formulações do grupo católico, que dizia respeito à defesa da orientação religiosa no ensino ministrado nas escolas públicas. Em resposta à tendência de laicização da educação que vinha se expressando em nossa sociedade desde a adoção do regime republicano, adquirindo um maior fôlego com o movimento escolanovista, os católicos assumiam uma posição clara sobre o sentido de que deveria se revestir o ato de educar, tal como se pode depreender das palavras de padre Leonel Franca: “Se a educação não pode deixar de ser essencialmente religiosa, a escola leiga, que, por princípio, ignora a religião, é essencialmente incapaz de educar” (Franca, 1953, p. 28).

Em muitos de seus textos, o mesmo educador questionava a justificativa comumente utilizada para a defesa do ensino laico, que era a de respeito à liberdade individual⁹. Partindo da crítica à visão dos escolanovistas em sua tendência majoritária e pondo em destaque a necessidade de o Estado respeitar a orientação religiosa das famílias de um país de maioria católica, o sacerdote comentava:

O princípio é que ao Estado se impõe o dever de não violentar a consciência dos cidadãos. Tratando-se de crianças confiadas às suas escolas, incumbe-lhe a mais estreita obrigação de respeitar as convicções religiosas da família desde que não se achem em oposição com as exigências da moralidade pública, expressas no Código Penal. A criança não pertence ao Estado; aos pais, incumbe o dever e assiste o direito de lhe ministrar a educação física, intelectual, moral e religiosa a que tem direito inviolável [Franca, 1953, p. 45].

9 Cecília Meireles foi, no movimento escolanovista, uma das principais opositoras do ensino religioso no currículo das escolas públicas. Em um dos artigos em que defendia a educação laica, explicava: “É justamente em atenção aos sentimentos de fraternidade universal que a escola moderna deve ser laica. Laica não quer dizer contrária a nenhuma religião; significa, somente: neutra, isenta de preocupações dessa natureza” (Meireles, 2/5/1931).

Segundo a visão do grupo católico, sendo os pais aqueles que investiriam na escola de autoridade para educar, seriam também eles que deveriam ter sua crença religiosa respeitada na educação dos filhos a ser dada na escola. Percebe-se, entretanto, que as famílias que deveriam influir nas escolas públicas – pensadas como escolas de orientação católica, ainda que em tese se acentuasse a possibilidade de atenção à multiplicidade de credos – seriam aquelas já catolicizadas, isto é, educadas anteriormente pela Igreja católica em outras instâncias.

Assim, embora no discurso dos católicos houvesse menção freqüente à autoridade e ao poder de escolha em relação à educação dos filhos, que deveriam se situar na esfera privada e sagrada do lar, deve-se atentar para as importantes limitações observadas em relação à autonomia das famílias, já que elas, tratando-se de famílias católicas, estariam envolvidas em uma teia institucional poderosa, cuja dinâmica pressupunha graus de constrangimento. Sendo a Igreja católica uma instituição da qual a hierarquia é um elemento constitutivo fundamental e que, no limite, tem o seu discurso autorizado por uma instância divina, deve-se considerar o peso representado pelas orientações provenientes de esferas superiores¹⁰.

Se, de acordo com as palavras de Pio XI, a Igreja deveria ser vista em “seu ofício de mestra e educadora”, posta “à disposição das famílias” (1962), pode-se concluir que caberia às suas instâncias competentes, capitaneadas pela cúpula eclesiástica, orientar as famílias na direção considerada apropriada pela instituição. Tratava-se, portanto, de estabelecer um princípio comum, uma diretriz única no seio da “nação católica”, de modo que aqueles que a compusessem interferissem na esfera pública e privada da sociedade, com vistas a fazer da “verdade católica” a base da própria nação brasileira. O que estava então sendo mobilizado pelo movimento católico era um projeto de organização da sociedade brasileira, compreendido em sintonia com as preocupações daquele tempo, como as de “construção da nação”. E, nesse projeto, cabe lembrar que a defe-

10 Sobre a questão da margem de decisão dos indivíduos e de sua variabilidade em situações históricas diferenciadas (cf. Elias, 1994a, pp. 159-160).

sa do núcleo familiar, identificado como “viveiro da Pátria” (Franca, 1955, p. 30) ocupava um lugar central.

Era fundamental, portanto, na visão dos católicos, garantir a “estabilidade das famílias”. Com essa preocupação é que seus líderes, entre os quais padre Franca de forma destacada, envolveram-se em debates e ações voltadas para o combate ao que era percebido como as “síndromes que minam a vitalidade do mundo contemporâneo”, expressadas, por exemplo, pela adesão das populações à “restrição artificial da natalidade” (Franca, 1941, pp. 10 e 11) e, em especial, pelas ameaças representadas pelo divórcio, cuja adoção estava em pauta, por ocasião da discussões sobre a modificação do Código Civil nos anos 1930.

Através da estabilidade da vida familiar, obtida, segundo a concepção do grupo, pela garantia do casamento indissolúvel e pela obediência das famílias aos preceitos católicos, seria possível atingir a “estabilidade da nação”. Essa idéia pode ser percebida através das palavras, em tom de alerta, de padre Leonel Franca:

Desmantelai agora os lares estáveis; com eles tereis destruídos os baluartes que defendem e os veículos que transmitem o precioso tesouro das tradições nacionais. A continuidade das famílias permanentes é o penhor da unidade, da coesão, da vitalidade dos povos livres [1955, p. 32].

Se nesse trecho são ressaltados alguns valores a preservar na esfera social, é sugerido também que haveria uma ameaça rondando a sociedade. Esta pode ser compreendida no quadro de uma grave crise social e moral que, segundo a visão dos católicos, se manifestaria na sociedade brasileira como parte de uma crise generalizada da própria sociedade ocidental e de cuja superação dependeria a conformação da ordem social desejada.

A crise em questão, na visão do autor – apoiada nas formulações das encíclicas papais –, estaria associada aos malefícios produzidos pelo liberalismo. Se a ordem liberal era denunciada como indesejável, por implicar na desumanização do trabalho e no comprometimento dos próprios valores humanos, também o era o regime constituído em oposição ao primeiro: o regime comunista. Tanto no capitalismo – fosse ele embaçado no liberalismo, ou ainda no positivismo, também fortemente criti-

cado –, quanto no comunismo se expressaria uma grave crise de valores, que se constituiria no núcleo de todos os demais problemas. Segundo as palavras do autor:

A crise social que na sua amplitude domina e absorve as nossas preocupações prende as suas raízes numa inversão de valores. A nossa civilização sofre de uma visão da vida, pervertida e falseada. Cumpre reedificar o mundo dos valores e reordená-los em harmonia com uma concepção integral e coerente da existência humana [Franca, 1941, p. 246].

Toda essa inversão estaria assentada em uma profunda ausência de referências espirituais em que progressivamente o homem ocidental viria mergulhando¹¹. O materialismo, visto como uma questão de fundo em ambos os regimes, era então diagnosticado como um dos mais importantes “males da modernidade”. Cabe destacar que, de forma contrastante em relação a outras vertentes intelectuais da época, fortemente comprometidas com projetos de constituição de uma “ordem moderna” no país – projetos esses pautados, por sua vez, em referenciais científicos, de base racional –, os católicos embasavam sua concepção de sociedade na noção de tradição, ainda que a compatibilizassem com a bandeira da renovação¹², apoiada, no entanto, em bases espirituais.

Ainda na visão de padre Leonel Franca, os efeitos da crise dirigiam-se a um destinatário preferencial e claramente identificável: “[...] a família é o alvo predileto a que miram os importadores de exotismos e construtores improvisados do futuro” (Franca, 1933). Assumindo, nesse trecho, uma posição francamente contraposta às tendências renovadoras partidárias do laicismo na educação e na cultura – entre as quais, situava com destaque a escolanovista –, o educador católico criticava o descompromisso delas com as nossas “tradições nacionais”, compreendidas como católicas.

11 A respeito da compreensão de padre Franca sobre as origens e o desenrolar da crise da civilização moderna, ver Franca, 1941, pp. 58, 74, 111 e 147.

12 Sobre a idéia de renovação presente no discurso dos católicos ver os trabalhos já citados e apoiados no conceito de “escolanovismo católico” e ainda Magaldi, 2001, cap. 3.

Se a família seria, na visão do grupo, a principal atingida por um processo de secularização da cultura que se expressaria então, identificado como “sintoma de dissolução e prenúncio de morte” (Franca, 1941, p. 288), a mesma instituição também representaria, por outro lado, a própria chave para a superação da crise social. Considerada a *celula-mater* da sociedade, a família precisaria, portanto, restabelecer seu papel modelador pela adoção de uma dinâmica regida pelo signo da harmonia. Esta, segundo o pensamento católico, teria como eixo casamentos indissolúveis unindo “bons maridos e bons pais”, dotados de “força e dignidade”, a suas “esposas e boas mães”, cujas almas seriam “tesouros de bondade e abnegação”, ambos dedicados à “formação dos jovens” apoiada no catolicismo (Franca, 1954, p. 264). Ainda de acordo com os educadores católicos, tal cenário familiar exerceria, na direção da sociedade, uma admirável força irradiadora, podendo contribuir para a conformação de uma ordem social estável, assentada nos princípios da hierarquia, autoridade e colaboração entre as classes e sintonizada com as posições defendidas pela Igreja desde suas instâncias superiores.

Por considerar o fortalecimento da instituição familiar como estratégico para a vitória da Igreja nos embates então observados entre projetos de organização da sociedade brasileira, é que o movimento católico procurou, a partir de 1930, influir no Estado varguista, de maneira a obter a implementação de políticas públicas destinadas à garantia da liberdade das famílias – como vimos, no caso da defesa do ensino religioso nas escolas públicas –, bem como de sua proteção social¹³. Sobre a tarefa imposta aos católicos, assim comentava padre Franca: “E na defesa da família, hoje na estacada, se acha, quase só, num esplêndido isolamento, a Igreja Católica. [...] Esta luta impõe-nos a nós católicos um dever indeclinável [...]” (Franca, 1954a, p. 283).

Se, como afirma padre Franca, a Igreja se considerava isolada na tarefa que via como um “magnífico combate [...] que à nossa geração impõe a Providência” e que adquiria uma relevância tão indiscutível, fazia-se

13 Sobre as ações do movimento católico com vistas a interferir, em nome da doutrina social da Igreja, no governo Vargas e ainda sobre a política social do Estado Novo destinada à família (ver Vilhena, 1988).

então necessário envolver o Estado nessa missão. De forma especial, porque o grupo católico, em consonância com as posições observadas majoritariamente no panorama intelectual de seu tempo, enxergava o Estado como condutor por excelência do processo de organização da sociedade e de construção da nação.

É nesse quadro que se pode entender, portanto, a atuação tão vigorosa do grupo católico nos debates educacionais dos anos de 1920-1930, em prol da família e de sua função educativa. Se, de acordo com as palavras de Alceu Amoroso Lima, “a educação de um homem” era vista como a “obra de arte mais difícil, mais complexa e mais sublime” que qualquer outra, os católicos acreditavam na família como “a oficina em que se trabalham essas obras primas” (1944, p. 38). Ainda segundo esse grupo, a função modeladora a ser exercida por essa “oficina” não seria absolutamente restrita, já que se estenderia, em seu entender, desde o espaço privado, do interior das casas, até o espaço público, compreendido, nesse caso, para além até mesmo das fronteiras nacionais, o que se explicaria pelo caráter universal do projeto da Igreja. Por isso, segundo os católicos, sua missão relativa à família assumiria tamanha magnitude; porque, segundo pensavam, a Igreja – e de modo particularmente eficiente com o apoio do Estado – “salvando a família, terá salvado a nossa civilização” (Franca, 1954a, p. 283).

Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, Fernando de (1958). “A reconstrução educacional do Brasil”. In: AZEVEDO, Fernando de. *A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações*. vol. 16. São Paulo, Melhoramentos. (Obras Completas)
- BEOZZO, José O. (1984). “A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a redemocratização”. In: FAUSTO, Bóris (org.). *História geral da civilização brasileira*. São Paulo, Difel.
- CARVALHO, Marta M. Chagas de (1989). *A escola e a república*. São Paulo, Brasiliense.
- _____. (1994). “Uso do impresso nas estratégias católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia (1931-1935)”. *Cadernos ANPED*, Belo Horizonte, n. 7, p. 44.

- _____. (1997). “Educação e política nos anos 20: a desilusão com a república e o entusiasmo pela educação”. In: DE LORENZO, Helena C. & COSTA, Wilma P. (orgs.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo, Editora da UNESP.
- DIAS, Romualdo (1996). *Imagens de ordem: a doutrina católica sobre a autoridade no Brasil (1922-1933)*. São Paulo, Editora da UNESP.
- ELIAS, Norbert (1994a). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- _____. (1994b). *O processo civilizador*. 2 vols. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- FOUCAULT, Michel (1984). “A governamentalidade”. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro, Graal.
- FRANCA, Padre Leonel (1923). *A Igreja, a reforma e a civilização*. Rio de Janeiro, Livraria Católica.
- _____. (1933). “Prefácio”. In: COULET, S. J. *O problema da família na sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro, Livraria Católica.
- _____. (1941). *A crise do mundo moderno*. Rio de Janeiro, José Olympio.
- _____. (1953). *Polêmicas*. Rio de Janeiro, Agir.
- _____. (1954a). *Liberdade e determinismo*. Rio de Janeiro, Agir.
- _____. (1954b). *Formação da personalidade*. Rio de Janeiro, Agir.
- _____. (1954c). *Alocações e artigos*. 2 vols. Rio de Janeiro, Agir.
- _____. (1955). *O divórcio*. Rio de Janeiro, Agir.
- HERSCHMANN, Micael M. & PEREIRA, Carlos Alberto M. (1994). “O imaginário moderno no Brasil”. In: HERSCHMANN, Micael M. & PEREIRA, Carlos Alberto M. (orgs.). *A invenção do Brasil moderno*. Rio de Janeiro, Rocco.
- HORTA, José Silvério B. (1994). *O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-45)*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ.
- LIMA, Alceu Amoroso (1944). *Humanismo pedagógico*. Rio de Janeiro, Stella.
- LASCH, Christopher (1991). *Refúgio num mundo sem coração. A família: santuário ou instituição sitiada?* Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- MAGALDI, Ana Maria B. M. (2001). *Lições de casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História. UFF, Niterói.

- MEIRELES, Cecília. “Comentários”. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, Página de Educação, jun.1930/jan.1933.
- MIGNOT, Ana Chrystina V. (2002). *Baú de memórias, bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto*. Bragança Paulista, EDUSF.
- NEVES, Margarida S.; LOBO, Yolanda L. & MIGNOT, Ana Chrystina V. (orgs.) (2001). *Cecília Meireles: a poética da educação*. Rio de Janeiro, PUC/Loyola.
- PÉCAUT, Daniel (1990). *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo, Ática.
- PIO XI (1962). “Sobre a educação cristã da juventude (Encíclica Divini Illius Magistri)”. In: *Documentos Pontifícios*, n. 7. Petrópolis, Vozes.
- SGARBI, Antônio D. (1997). *Igreja, educação e modernidade na década de 30. Escolanovismo católico: construído na CCBE, divulgado pela Revista Brasileira de Pedagogia*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação PUC-SP, São Paulo.
- VELLOSO, Mônica (1987). *Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo*. Rio de Janeiro, CPDOC/FGV (mimeo).
- VILHENA, Cynthia de S. (1988). *Família, mulher e prole: a doutrina social da Igreja e a política social do Estado Novo*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP.