

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

VOZES EM DEFESA DA ORDEM: O DEBATE ENTRE O PÚBLICO E
O PRIVADO NA EDUCAÇÃO (1945-1968)

Autor: Marco Antônio de Oliveira Gomes

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de
mestrado defendida por Marco Antônio de Oliveira Gomes e
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 09/11/2001

Assinatura: _____

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	TI UNICAMP
	G585v
V.	
T.	47533
PREL.	837/02
C	☐
D	☒
PRECOS	R\$ 11,00
DATA	06-02-02
N.º CPD	

CM00163291-2

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

G585v
Gomes, Marco Antonio de Oliveira.
Vozes em defesa da ordem : o debate entre o público e o privado na
educação (1945-1968) / Marco Antonio de Oliveira Gomes. -- Campinas, SP :
[s.n.], 2001.

Orientador : Sérgio Eduardo Montes Castanho.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Escolas públicas. 2. Igreja católica - Educação. 3. Liberalismo.
4. Ensino. I. Castanho, Sérgio Eduardo Montes. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

01-0141-BFE

RESUMO

Este estudo procura refletir sobre o conceito de escola pública e privada nas representações construídas ao longo do debate sobre o papel do Estado na educação durante os anos 50 e 60 do século XX. Ainda que católicos e liberais tivessem perspectivas diferenciadas sobre o modelo de escola a ser implantado, minha abordagem procura relacionar a convergência de interesses na defesa da ordem pelos grupos em conflito. Os debates políticos dessa época nos permitem refletir sobre o conflito entre público e privado na educação, ainda presente, como uma manifestação concreta das relações materiais de uma sociedade marcada pelo antagonismo de classes.

ABSTRACT

This research seeks to reflect about the concept of public and private schools at the representations built along the debate about the role of the state in education during the 50s and 60s of the 20th century. Even if catholics and liberals had different perspectives about the school model to be implemented, my approach seeks to relate the convergence of interests in the order defence by groups in conflict. The political debates of this time allow us to reflect about the public and private conflict in education. This conflict is still present as a concret manifestation of the material relationships of a society marked by class antagonism.

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado aos meus filhos, Matheus e Pedro, por seus choros e brincadeiras que embalaram meus estudos;

A minha esposa, cúmplice e companheira, Magali, pela longa e constante convivência, meu grande alicerce afetivo, que me incentivou em todos os momentos dessa caminhada;

Aos meus irmãos, Marcelo e Marlon, pela presença, amizade e carinho;

Aos meus pais, Mauro e Nenete, pela alegria de ser filho;

Aos meus alunos.

AGRADECIMENTOS.

Agradeço ao Professor Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho. Não consigo expressar em poucas palavras o respeito e gratidão que tenho por sua competente orientação, que tornou possível esse trabalho;

Aos professores Dr. José Claudinei Lombardi e Dr. José Luis Sanfelice pela leitura e valiosas contribuições no processo de qualificação do trabalho;

À professora Dra. Olinda Maria de Noronha, que participou na avaliação deste trabalho;

Aos funcionários da pós-graduação da Faculdade de Educação – Unicamp.

Aos amigos do Mestrado em Educação, área de concentração História, Filosofia e Educação, FE-UNICAMP, Jorge, Tânia, Rachel e Romeu, pela amizade inestimável;

Aos meus amigos e companheiros de trabalho e profissão.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
 CAPÍTULO 1.0 A Igreja diante da República: do confronto ao diálogo com o Estado autoritário nos anos 30	17
1.1.As origens do projeto de restauração católica	18
1.2. As origens da crise na cosmovisão católica	22
1.3.O retorno ao passado cristão: o discurso triunfalista	26
 CAPÍTULO 2.0. O epílogo de uma época: a crise dos anos 20 e a ruptura reformista	29
2.1. Organização proletária na República Velha	30
2.2. O movimento tenentista	35
2.3. O movimento modernista	37
2.4. O movimento escolanovista e a reação da Igreja	38
 CAPÍTULO 3.0 O mundo pós-guerra: o idioma desenvolvimentista	43
3.1.Do desenvolvimentismo ao golpe de 1964	46
 CAPÍTULO 4.0 O Diálogo com a República: a ação política da Igreja e a convergência com o Estado autoritário	59
4.1.A Igreja dividida: entre o reformismo e a nostalgia	64
4.2. Os conflitos internos e as transformações externas: novas correntes dentro do catolicismo	65
 CAPÍTULO 5.0 O golpe militar e a estratégia de privatização da educação	79
5.1. O controle do movimento estudantil e a adequação da educação à nova ordem: a justificativa autoritária	84

CAPÍTULO 6.0 Fé e política: uma nova perspectiva dentro do catolicismo	^x 97
---	--------------------

6.1. A esquerda católica e a JUC: do confronto com hierarquia ao surgimento da AP	100
--	-----

6.2. Focos de resistência à política educacional do regime militar no interior do catolicismo	106
--	-----

6.3. A Igreja frente ao Estado autoritário: da denúncia ao pedido de conciliação	110
---	-----

CAPÍTULO 7.0. A escola como espaço estratégico para a consolidação dos projetos em disputa: a conciliação de interesses	117
--	-----

7.1. Os grupos em conflito	118
-----------------------------------	-----

7.2. O debate “público versus privado”	120
---	-----

7.2.1. As origens da educação pública	120
--	-----

7.2.2. A explosão das “luzes”	123
--------------------------------------	-----

7.2.3. A História da educação católica na América portuguesa: a disputa do passado	125
---	-----

7.2.4. O debate nos anos 50 e 60	126
---	-----

7.3. A questão moral e as origens dos males sociais	143
--	-----

7.4. A defesa da democracia, o monopólio de ensino e o totalitarismo	154
---	-----

7.5. Vozes em defesa da propriedade e da desigualdade	177
--	-----

CAPÍTULO 8.0. Considerações finais	189
---	-----

INSTITUIÇÕES CONSULTADAS	195
---------------------------------	-----

FONTES PRIMÁRIAS	195
-------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	199
---------------------	-----

INTRODUÇÃO

Presenciamos um momento histórico no qual as teses neoliberais apresentam-se como hegemônicas no horizonte político e ideológico. Dentro desse contexto, não é novidade o receituário apresentado pelos “profetas” do evangelho neoliberal, recomendando políticas de controle dos gastos públicos, as quais significam, entre outras coisas, a necessidade da contenção de gastos com as chamadas políticas sociais, de saúde, trabalho, previdência e educação. Tais políticas têm representado em nosso país, e também no continente latino-americano, o aumento da dívida social.

Sobre a questão educacional, também não constituem novidades os argumentos favoráveis à privatização da educação, que, diga-se de passagem, não são recentes em nossa história. Na verdade, a defesa do privatismo em educação no Brasil possui uma história marcada pelas contradições inerentes aos conflitos e projetos de classes, as quais ultrapassam as fronteiras temporais da atual hegemonia neoliberal. Frente ao engodo representado por tal ideologia, que apresenta a educação como solução para as mazelas sociais, Sanfelice tece as seguintes considerações:

“... as teses neoliberais têm sido também pródigas em propor argumentos favoráveis à privatização da educação, entendida como formadora das elites ou para dar a cada um o que sua função social exige, e que não pode ser obtido através de uma educação pública comum. Além disso, o sistema público oneraria duas vezes aquele que não necessita se utilizar dele, porque paga impostos e paga as escolas onde coloca os seus filhos.(...)”

Veja-se como que, concomitantemente a estas propostas, ganha também força o argumento de que o Estado, em educação, deve subsidiar o setor privado, estimular a oferta diferenciada e a concorrência generalizada. No fundo, é a concepção individualista que se está difundindo, a concepção oposta aos setores progressistas, que continuam clamando pela solidariedade. No fundo, é ainda a lógica da natureza que se pretende impor: vence o mais forte.”

(SANFELICE, 1999, p. 154-155)

Diante dessas reflexões iniciais e do quadro que se configura na educação, uma questão me pareceu extremamente importante, na medida em que contribuiu, e ainda hoje contribui para a exclusão de significativos setores da população: **a privatização da educação.**

Se a defesa da privatização da educação não é recente em nosso país, é importante ressaltar que tal proposta adquiriu significados diversos e atendeu a demandas diferentes

em função do período histórico no qual ocorreu o debate, expressando as contradições inerentes de uma sociedade marcada pela desigualdade.

Por isso mesmo, o estudioso da história da educação não pode ignorar a presença do privatismo na política educacional, e que também faz parte do exercício do poder. Afinal, as relações de dominação e subordinação estão presentes em todas as dimensões do social, e a educação escolar, como qualquer outra instituição criada pelo homem, não é obra do acaso, mas uma construção social, produto de uma determinada correlação de forças na sociedade.

Nesses termos, este estudo pretende se empenhar na reconstituição dos debates sobre o papel da escola pública e privada na educação entre 1945 e 1968, e assim contribuir para a compreensão das estratégias utilizadas na privatização da educação, colaborando, na medida do possível, para a superação do atual estágio em direção a uma escola realmente pública e universal. Defendo a hipótese de que os interlocutores do debate, entre os defensores da escola pública e da escola privada, viam a educação como um instrumento estratégico de manutenção da ordem, embora tivessem perspectivas de análise diferenciadas em função de seus projetos políticos, que ligavam-se direta ou indiretamente aos interesses da burguesia. De um lado, os intelectuais católicos¹, que em sua expressão hegemônica, defendiam um projeto de educação (cristianização) das elites e, através delas, a cristianização do povo. De outro lado, os representantes da chamada “escola nova”, ou liberais, que propunham uma transformação da sociedade brasileira pela escola, formando uma elite condutora dos destinos da nação.

Embora o núcleo de problematização do presente trabalho esteja constituído no debate entre o público e o privado na educação, outras categorias e questões emergiram no transcorrer do debate entre as correntes em conflito, como por exemplo, a associação entre educação e desenvolvimento econômico, escola mantida pelo Estado e totalitarismo, escola e democracia, a defesa da propriedade e da ordem etc. Tais conceitos, que serão analisados oportunamente, foram constituídos em um determinado momento histórico por homens com determinados interesses de classe, portadores de valores reais e concretos; são, portanto, categorias históricas que representaram estratégias políticas com finalidades concretas, ou seja, legitimar um determinado modelo educacional.

¹ Na verdade, os católicos não formavam um bloco único e coeso. No Brasil, isso começa a ficar mais evidente nos anos 50 quando a Igreja se apresenta claramente dividida em grupos que defendem projetos políticos diferentes, respaldados teologicamente por análises igualmente diferenciadas, mas nem por isso revolucionárias.

Por fim, é importante salientar que o debate no período em apreço não se restringiu a católicos e liberais. Embora a Igreja como instituição tenha defendido a escola privada, alguns setores do catolicismo, em função das contradições de classe que atravessaram a instituição, se colocaram no campo oposto. Da mesma forma, muitos liberais defenderam a escola privada e uma educação moldada em espírito empresarial. A partir daí é que se pode estabelecer o caráter contraditório dos grupos em conflito, que embora tivessem no horizonte político a defesa da propriedade privada dos meios de produção, assumiram posições divergentes quanto ao modelo educacional pretendido. Nesses termos, entendo que o discurso educacional dominante, o qual é parte do discurso ideológico, não se constitui como uma mera afirmação dos valores ligados aos interesses das classes dominantes. Dialeticamente, no interior dos grupos e discursos hegemônicos é possível identificar os germes de sua negação. Sob esse aspecto, a dominação de classe coexiste com a resistência das forças comprometidas com o proletariado, mesmo que com pesos diferenciados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como ponto de partida metodológico, é importante posicionar-se em um campo de intervenção que nos afaste da concepção de história entendida como uma sucessão de fatos isolados e lineares, na qual existe uma cadeia lógica de causa e efeito. Voltando as costas para esse tipo de procedimento, procuro negar aqui o positivismo² em todas as suas variantes, segundo o qual não existe interdependência entre o historiador e o objeto do conhecimento, em um verdadeiro culto aos fatos ditos objetivos. Para os positivistas, é possível o conhecimento livre dos condicionamentos sociais nos quais é produzido. O trabalho ao qual me proponho parte do pressuposto de que, para uma efetiva análise da problemática educacional, é importante considerar as referências fundamentais do contexto histórico a partir das quais ocorre a configuração da educação em uma determinada sociedade.

Deste modo, jamais poderemos compreender o fenômeno educativo e sua respectiva configuração se não o situarmos como um fenômeno superestrutural, ligado a uma determinada estrutura econômica. Qualquer que seja o objeto de estudo em questão, não se constitui em uma realidade estática ou abstrata, e sim, dinâmica e complexa, cuja

² Seu maior expoente foi o francês Auguste Comte (1798-1857).

configuração se realiza numa sociedade cuja essência é a sua estrutura contraditória, caracterizada pelo antagonismo das classes sociais que a constituem. A educação, como qualquer outra instituição, não tem uma história à parte, mas se constitui como parte integrante do todo social, captado por suas determinações sócio-econômicas. Considerar os fenômenos desvinculados de uma determinada realidade social significaria, no meu entender, a negação da história como ciência.

Levando em consideração o raciocínio anteriormente desenvolvido, defendo como ponto de partida do presente estudo a necessidade de analisar a base material da sociedade onde ocorreu tal debate. Esse critério se prende à aceitação de que as relações de produção exercem influência, em última instância, nas demais esferas das relações humanas. As relações fundamentais de toda sociedade humana são as relações sociais de produção, as quais revelam a forma pela qual os homens estabelecem relações entre si a partir das condições naturais no processo produtivo, organizadas por meio da divisão social do trabalho.

Em uma sociedade na qual as relações de produção são marcadas pela divisão entre o capital e o trabalho, onde o desenvolvimento do capital supõe a exploração do trabalhador e a exclusão de muitos, a luta de classes é o desenlace inevitável do conflito de interesses e valores igualmente antagonicos. Porém, a luta política travada em torno dos interesses de classe ultrapassa os limites estritamente institucionais, ocorrendo também fora das fronteiras de ação do Estado como, por exemplo, no âmbito da sociedade civil, revelando uma multiplicidade de estratégias de controle e subordinação social.

Portanto, é fundamental historicizar o objeto que está sendo reconstituído, o que significa investigar a ordem econômica, política e social da sociedade em cujo meio se desenvolve o processo educativo que se quer compreender e entender, ainda, que existe um legado histórico e cultural que se construiu dentro de um determinado contexto marcado por contradições sociais e que não pode ser negado.

Dentro da perspectiva do materialismo histórico, assumido por este trabalho, a História da Educação – como qualquer outra História – não se explica pela ação individual dos “grandes homens”. No lugar da sucessão de idéias pedagógicas, que não levam em conta as relações sociais nem as atividades econômicas, estão os fatos materiais; no lugar dos “grandes homens”, a luta de classes pela hegemonia social. A análise dos homens na história, segundo o materialismo histórico, demonstra que não existe uma “natureza humana” idêntica em todo espaço e tempo. O existir humano decorre de sua ação em sociedade, pois o homem se auto-reproduz à medida que transforma a natureza pelo

trabalho. Dito de outra forma, o trabalho é a atividade humana por excelência, ação pela qual o homem intervém na natureza e em si mesmo, estabelecendo relações também mutáveis, que por sua vez alteram sua maneira de pensar, agir e de se relacionar com seus semelhantes. Esta concepção teórica nos permite compreender que não há nenhum tipo de determinismo na evolução dos sistemas educativos ou das idéias pedagógicas: toda configuração escolar é socialmente construída em função da correlação de forças das classes sociais. Assim, não se pode escrever sobre a história da educação, sem antes refletirmos sobre as condições materiais em que se organiza a sociedade, onde ocorre o fenômeno educacional que se pretende abordar. Sendo a sociedade formada por classes antagônicas, a educação acaba por ser alvo de disputas de diferentes grupos com interesses muitas vezes divergentes.

Como já foi afirmado anteriormente, esta forma de conceber a pesquisa histórica não supõe um estudo isolado do debate educacional, mas um trabalho que leve em conta todas as dimensões do real, sem qualquer compartimentação. Interessa investigar como se expressam as estratégias, nem sempre visíveis, de dominação e controle do social. Assim, o trabalho do historiador na educação deve recuperar a ação dos diferentes grupos, procurando entender por que o processo tomou uma dada configuração e não outra. Em outras palavras, significa resgatar a historicidade do objeto como resultado da ação humana no mundo material.

A IGREJA CATÓLICA E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Foram muitas as batalhas ideológicas que marcaram a história da educação no Brasil durante o período republicano, e que se materializaram em uma multiplicidade de arenas políticas, que por sua vez revelaram uma sociedade complexa em sua configuração e interesses. Diferentes agentes sociais, portadores de projetos muitas vezes antagônicos, enfrentaram-se no parlamento e em outras instâncias, defendendo uma determinada configuração escolar. Em muitos desses embates políticos, a Igreja Católica esteve presente como a principal artífice do discurso privatista. Sua presença foi uma constante na história do Brasil. Assim, acredita-se que a compreensão da história da educação no Brasil e da realidade educacional contemporânea implique em uma análise do papel cultural exercido pela Igreja Católica nos diversos momentos de nossa história, o que revelará algumas faces das configurações assumidas pela educação.

A bem da verdade, é fácil perceber a presença da Igreja³ no período colonial, assim como no Império e na República. No período colonial, podemos detectar a Igreja identificada com um projeto de difusão do catolicismo em oposição à penetração e expansão do protestantismo. O catolicismo foi a religião imposta a todos que quisessem habitar nestas terras; só os católicos podiam receber ou possuir terras, e os nativos eram “pacificados” pelo batismo. O projeto católico buscava trazer os nativos das terras conquistadas para o âmbito do catolicismo, além de manter a vigilância e controle sobre os colonos de forma que não se desgarrassem dos dogmas católicos. Dentro dessa perspectiva, fica óbvio o caráter oficial, único e até obrigatório do catolicismo na América portuguesa.

As tarefas descritas no parágrafo antecedente pertenceram, muito mais que ao clero secular, às ordens religiosas, particularmente à Companhia de Jesus. Aqui se implantava o modelo de civilização ibérica dos séculos XVI e XVII, ou seja, a Contra Reforma. Em nosso continente, a religião católica exerceu principalmente a função de legitimar e reforçar a ordem social vigente nas colônias.

A expulsão dos jesuítas em 1759, por ordem do marquês de Pombal, e posteriormente o processo de independência não significaram o rompimento com o passado, observando notoriamente que o Império proclamou-se oficialmente católico na Constituição de 1824, e que a Igreja continuou mantendo uma série de privilégios, entre os quais o monopólio de religião do Estado até os momentos finais do Império. Sobre o tema, vejamos os apontamentos de Cury:

“Nem mesmo os conflitos da ‘questão religiosa’ chegam a romper estes vínculos. Mas é preciso destacar que a Igreja Católica era mais “aparelho de Estado” do que ligada com a Santa Sé. A presença da Igreja nas instituições de beneficência e educação, na verdade era toda mantida pelo Estado através da instituição do Padroado. Esta instituição transformava o Imperador numa espécie de “censor” dos atos da Santa Sé, o que tornava a Igreja Católica no Brasil bastante desligada das preocupações de Roma.”

(CURY, 1988, p. 13-14)

Nem mesmo a separação entre a Igreja e o Estado, ocorrida com a proclamação da República, impediu que os católicos se rearticulassem com o objetivo de recuperar os privilégios que lhes escaparam a partir de 1889. Tal rearticulação, ocorrida principalmente no período pós-primeira guerra, desenvolveu-se com o objetivo de orientar a prática

³ Toda vez que nos referirmos antonomasicamente à “Igreja”, subentenda-se na expressão o adjetivo “Católica”. Não se trata de preferência do pesquisador, mas do seu reconhecimento pelo monopólio em matéria religiosa exercida por essa organização em grande parte da história brasileira.

católica no movimento de “restauração e recristianização” da sociedade nacional (DIAS, 1996). Este movimento, de inspiração conservadora, permitiu que os intelectuais católicos penetrassem na arena política com força suficiente para reivindicar seu espaço político, principalmente no âmbito da educação. A bandeira da escola católica tinha como objetivo reconstituir a sua antiga hegemonia cultural.

Desta forma, a Igreja intervém como poderosa força ideológica através da imprensa, ou das grandes manifestações de massa. Nesse momento, além da defesa de seus interesses corporativos, a Igreja defende os interesses políticos de seus aliados. Confirmam esta assertiva o papel exercido pela Igreja nos anos 30 e a convergência de seus interesses com o Estado, como veremos adiante de forma mais precisa.

A repressão política desencadeada a partir de 1935, em função da derrota dos revolucionários ligados à ANL (Aliança Nacional Libertadora), impediu a continuidade dos debates, iniciados ainda na década anterior, sobre as diretrizes da educação nacional. O golpe de 1937 foi o tiro de misericórdia em qualquer pretensão de discussão pública. Entretanto, o fim da Segunda Guerra e do Estado Novo, em 1945, trouxe ventos de mentalidade liberal, ao mesmo tempo em que as idéias de progresso eram cada vez mais difundidas nos centros urbanos e o debate político-ideológico retornava ao cenário nacional.

Em um clima marcado pela polarização gerada pela Guerra Fria, a educação era mais uma vez objeto de disputa política, uma vez que era vista como tema estratégico por diferentes setores sociais. Procurando novamente ampliar seu espaço político, mais uma vez a Igreja incluiu a educação na sua pauta de reivindicações. Grosso modo, o idioma católico era marcado pela defesa da “liberdade de ensino”, o que significava a defesa da escola privada. Do ponto de vista da hierarquia católica, a educação para ser completa jamais deveria prescindir da mediação do sagrado, principalmente em um país de “maioria católica”. Com base nesses princípios, a Igreja buscou ampliar seu espaço de atuação, sendo a escola um instrumento estratégico para a transmissão de valores, normas morais e regras de conduta.

Dessa forma, a atuação da intelectualidade católica é muito importante para os nossos propósitos, pois nosso interesse é sobretudo explorar os registros do debate sobre a sistema escolar no período em apreço, percebendo como o conceito de “liberdade de ensino” se torna bandeira do privatismo e ao mesmo tempo refletir sobre o papel de um corpo de profissionais encarregados da produção ideológica a serviço da hegemonia exercida pela classe dirigente.

sistema escolar no período em apreço, percebendo como o conceito de “liberdade de ensino” se torna bandeira do privatismo e ao mesmo tempo refletir sobre o papel de um corpo de profissionais encarregados da produção ideológica a serviço da hegemonia exercida pela classe dirigente.

Não podemos nos esquecer de que a sociedade é formada por classes antagônicas, sendo a educação um objeto de disputa, e seu desenvolvimento ocorre no sentido de atender às demandas de determinados grupos, dependendo, é claro, da correlação de forças existentes em um determinado contexto histórico. Assim, o que se pretende através deste trabalho é apontar as categorias de pensamento dos intelectuais católicos que participaram do debate, assim como de outros que lhes fizeram oposição, como elas funcionaram, e com quem esses pensadores dialogaram.

PROPOSIÇÃO DESTE PROJETO

Admitida a influência católica, acredito ser fundamental a necessidade de se pensar no aspecto político da atuação religiosa em favor de um determinado sistema escolar. É necessário, então, posicionar-se metodologicamente diante de um objeto complexo e dinâmico. Nesse campo, a leitura de Gramsci, e de alguns de seus intérpretes, é indispensável. Mas, por quê? Ora, Gramsci soube captar a diversidade do real e debruçou-se com extrema lucidez sobre os fenômenos religiosos, percebendo a sua importância para a compreensão da sociedade contemporânea, além de captar o cotidiano como o lugar da luta de classes. Assim, acredito que sua leitura ofereça pistas e categorias - sociedade civil, ideologia, hegemonia, intelectuais tradicionais - que podem auxiliar na compreensão da atuação política da Igreja em favor de seus interesses corporativos.

Baseado nessa e em outras contribuições, como, por exemplo, Ester Buffa (1979) e Carlos Jamil Cury (1988), foi possível levantar uma série de indagações:

- a) Qual o papel desempenhado pela Igreja na configuração escolar dos anos 50 e 60?
- b) Como se manifestam as divisões no interior da Igreja no período em estudo?
- c) Por que a escola era vista como um instrumento estratégico para diferentes setores sociais?
- d) Por que e como a Igreja levanta a bandeira da escola privada (católica)?

- e) Que condições históricas tornaram possível o surgimento do debate “**público versus privado**” ?
- f) Que imagens foram construídas da educação como instrumento de manutenção da ordem constituída?
- g) Que tipos de intelectuais participaram do debate?

Partindo dessas indagações, entendo ser possível historiar o debate entre o público e privado na educação no período do pós-guerra, marcado intensamente pelo clima da guerra fria, percebendo seus pressupostos políticos e filosóficos e as categorias emergentes no conflito. Na verdade, católicos - identificados hegemonicamente com os interesses privados no campo educacional - e liberais não defendiam classes antagônicas. A oposição entre católicos e liberais ocorrida dentro dos limites da ordem e as propostas educacionais constituíam-se em faces de uma mesma moeda, que instrumentalizavam a escola na defesa da ordem constituída.

Diante dessas questões, minha opção recaiu sobre algumas tribunas que se notabilizaram na defesa intransigente de uma ou outra categoria escolar. Entre aquelas que defendiam o privatismo⁴, entendido como defesa da iniciativa do capital privado em substituição à ação do poder público em áreas onde esta última deveria predominar, como é o caso da educação, destaco a *Revista de Cultura Vozes*, que refletia com muita clareza o posicionamento político e os interesses da hierarquia católica, a qual teve grande influência na elaboração da Lei n.º 4.024/61.

Em suas páginas foram registradas as expressões simbólicas dos interesses da Igreja, ou seja, um conjunto de valores, normas de conduta e idéias acerca do mundo e da sociedade. Evidentemente, essa simbologia impressa no periódico em questão não foi neutra, mas fruto da construção humana e portadora de uma mensagem ideológica que

⁴ Além disso, o privatismo abrange também a prática de utilizar os recursos públicos a serviço de interesses particulares. Por outro lado, o conceito *público* admite diversos sentidos: Segundo Pinheiro, “*Um levantamento dos diversos sinônimos de público mostra sua abrangência a tudo aquilo que pertence ao social. Os significados mais freqüentes deste vocábulo são os seguintes: o que se passa fora do âmbito da família; o que é relativo ou destinado ao povo; pertencente ao Estado; o que é de uso de todos; o povo em geral; o conjunto de pessoas que executam alguma coisa em comum; o público de algum evento em particular ou o público em geral.*” (PINHEIRO, 1996, p. 256)

dissimulava os verdadeiros interesses do clero, ao mesmo tempo em que legitimava a privatização dos recursos públicos em favor da educação católica.

Nas trincheiras de defesa da escola pública alinharam-se diferentes revistas e jornais, como é o caso de *Anhembi*, *O Estado de S. Paulo*, *Correio Braziliense*, *Jornal do Brasil*, entre outros que serão citados oportunamente. Como verdadeiras tribunas do liberalismo, defendiam as liberdades civis na medida em que elas constituíam-se como alicerces da propriedade privada e empenhavam-se em atribuir à escola pública o papel de construção de uma sociedade aberta e de correção das desigualdades.

As retrospectivas históricas se constituíram em presença constante no debate educacional, apresentando o passado enviesado pelos interesses do presente. O que se pode verificar em diferentes momentos do debate educacional, em que pese as diferenças dos grupos em conflito, é que a escola era apresentada como instrumento principal de construção nacional. Na verdade, o discurso ideológico e o debate educacional não é uma exceção tendia a conduzir o leitor para onde se pretendia chegar, mascarando tudo aquilo que pudesse constituir ameaça a uma determinada ordem estabelecida.

Grosso modo, os órgãos de imprensa aspiram a um discurso universal, válido para toda sociedade, e os periódicos citados no transcorrer do trabalho, como fóruns de debates, não se constituem em exceção, pois na prática trabalhavam para uma particularidade: os interesses da classe a qual pertenciam, construindo representações sobre a escola ideal para os “interesses nacionais”, em um momento particular, no qual o tema educacional freqüentava constantemente as diferentes seções de grandes periódicos. Nesses termos, é importante salientar, por fim, que os periódicos são aqui entendidos como “produtos sociais”, isto é, como resultado de um ofício exercido por inúmeros intelectuais e socialmente reconhecido, constituindo-se como um objeto de expectativas, posições e representações específicas dos interesses de classe.

Se essas observações estiverem corretas, os textos publicados na imprensa sobre o tema são fontes privilegiadas para o entendimento dos embates ocorridos na sociedade e podem oferecer maior compreensão de como emergiram as categorias em favor da escola pública ou privada, as quais foram defendidas por diferentes intelectuais em nome dos interesses “nacionais”. Que tipos de intelectuais compareceram a essas tribunas? Que estratégias foram utilizadas na defesa de seus interesses de classe? As propostas eram realmente de classes antagônicas? A escola proposta pelos liberais era popular?

Além disso, segundo Gramsci, é no espaço da “sociedade civil”, concebida como uma complexa rede de organismos privados, os quais exercem as funções de hegemonia, que as classes lutam para conquistar a liderança política e cultural da sociedade, o seu consenso político. Nesses termos, é um equívoco separar a sociedade política e a sociedade civil, pois os dois se completam. É nesse espaço que operam os chamados “aparelhos privados de hegemonia”, tais como imprensa, partidos políticos, escola e sindicatos. *Em Maquiavel, a política e o Estado Moderno*, Gramsci escreveu:

“(...) a ‘sociedade civil’ transformou-se numa estrutura muito complexa e resistente às ‘irrupções’ catastróficas do elemento econômico imediato (crises, depressões, etc.): as superestruturas da sociedade civil são como o sistema de trincheiras da guerra moderna. Da mesma forma que ocorria na guerra, quando um nutrido fogo de artilharia parecia ter destruído todo o sistema defensivo do adversário, mas, na realidade, só o atingira na sua superfície externa, e no momento do ataque os assaltantes defrontavam-se com uma linha defensiva ainda eficiente, assim ocorre na política durante as grandes crises econômicas; nem as tropas atacantes, em virtude da crise, organizam-se rapidamente no tempo e no espaço, nem muito menos adquirem um espírito agressivo; reciprocamente, os atacados não se desmoralizam, nem abandonam as defesas, mesmo em ruínas, nem perdem a confiança na sua força e no futuro.”

(GRAMSCI, 1988, p. 73)

Dessa forma, o Estado não é somente o uso da força, mas fundamenta-se também no consenso, pois não existe a dominação de um aparelho ideológico específico. É em função do contexto histórico, das tensões entre as forças sociais que os aparelhos ideológicos se constituem em “trincheiras” na difusão de seus valores e normas. Ainda a esse respeito, não podemos nos esquecer de que a Igreja e os órgãos de imprensa refletem como uma caixa de ressonância o jogo de interesses expressos no quadro maior da sociedade, e que são partes integrantes da sociedade civil.

Para Gramsci, como demonstra Semeraro, somente a coerção não é capaz de manter o poder, é necessário o auxílio dos métodos de persuasão e de conquista das massas (1999, p.27), uma vez que o Estado não é mais um órgão exclusivo da burguesia, mesmo sendo ainda um Estado de classe. O Estado não se reduz apenas ao aparato coercitivo, mas se estende a todo o conjunto de redes e relações de hegemonia. Na perspectiva de Gramsci, é necessário refletir sobre uma concepção ampliada de Estado (id., ibid.). Ou seja, o Estado, em um sentido mais amplo, é formado pelo conjunto da sociedade política e da sociedade civil, o qual possui uma relativa autonomia em relação ao Estado, estritamente falando. Isso

pressupõe a percepção em conjunto dos meios de direção intelectuais e morais de uma classe sobre o conjunto da sociedade e a forma pela qual ela realiza sua hegemonia.

Na construção da hegemonia e da legitimidade, deve-se levar em conta outras vozes e outros interesses que nem sempre se restringem aos dos grupos dominantes. O poder e a dominação não se constituem como monopólio do aparelho de Estado, mas estão presentes em todos os níveis da atividade social, desde as relações de trabalho até as atividades em família, na escola etc. Segundo as formulações de Gramsci, dentro de um determinado contexto histórico, cada classe cria, ao mesmo tempo que a si própria, camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência de sua própria função. Dessa forma, a construção da hegemonia não é apenas monopólio das classes dominantes, mas existe a possibilidade de intervenção dos setores dominados.

“Na visão de Gramsci, esta parece a questão política mais importante e difícil do seu tempo. Ao diferenciar-se da sociedade política, a sociedade civil reabre a questão do poder, uma vez que ‘a base histórica do Estado foi deslocada’ e, com o surgimento de complexas superestruturas, se dilatam os espaços para a determinação duma nova hegemonia. Nas novas estratégias de luta, portanto, era necessário partir duma concepção ampliada de Estado e de sociedade.

Era esse o quadro que na primeira metade dos anos 20 se desenhava aos olhos de Gramsci na Europa Ocidental, onde uma movimentada fase de transição exigia das organizações operárias análises mais apuradas, capacidade de iniciativas inovadoras e tempos de “longa duração” para superar um liberalismo que inaugurava uma etapa da história capaz de impor uma nova dialética entre as classes.”

(SEMERARO, 1999, p. 27)

A construção de um determinado sistema escolar não é uma obra monolítica, e sim o resultado sempre provisório das medições de forças de diferentes correntes dentro de um determinado contexto histórico, pois a luta de classes não ocorre apenas no local de produção material da sociedade capitalista; ao contrário, ela permeia o todo social, estendendo-se pelas instituições sociais, e entre elas, a escola. O modelo educacional implantado não surge pronto e acabado - ele é fruto da ação dos homens e, portanto, possui uma história.

A existência de diferentes discursos sobre o sistema educacional representa igualmente diferentes projetos de classes ou frações de classes. No entanto, apesar das diferenças entre católicos e liberais, havia uma crença comum no “poder” regenerador da educação e a imagem que faziam de si mesmos como representantes dos interesses

nacionais. Tanto o discurso dos intelectuais católicos como o dos liberais procurava associar seus respectivos interesses de classe com os interesses da “nação”, como se fossem, em todos os aspectos, uma coisa só, e a escola seria o elemento de integração social, desenvolvimento e de superação da crise.

DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Aceitando-se o princípio de que toda produção ideológica deve ser entendida dentro de determinadas condições históricas, entendo que o período entre 1945 e 1968 é extremamente significativo, pois foi marcado por uma série de mudanças que influenciaram o debate educacional. Se o debate torna-se polêmico somente a partir de novembro de 1956, conforme assinala Buffa (1979, p. 16), ele já estava sendo gestado anteriormente.

Nesses termos, o fim do Estado Novo e a repressão desencadeada - principalmente a partir da edição do Ato Institucional n.º 5, que dava ao presidente da República praticamente poderes ilimitados - são fatos emblemáticos. A participação do Brasil na Segunda Guerra criou uma situação paradoxal: o Brasil lutava no exterior contra o fascismo, enquanto se mantinha internamente um regime ditatorial. Porém, a crise do Estado Novo não deve ser creditada somente à participação do Brasil na guerra. Forças oligárquicas de oposição tramavam contra o regime, bem como pressões externas, como é o caso dos Estados Unidos que não viam com bons olhos as tendências nacionalistas de Vargas. A análise da conjuntura de 1945 não estaria completa se não levar em conta a emergência de um movimento reivindicatório operário. A repressão do Estado Novo já não apresentava a mesma força de outrora, embora a estrutura sindical corporativista da ditadura permanecesse inalterada. É nessa conjuntura, marcada pela discussão da reconstrução da democracia e do desenvolvimento, que a educação ocupava um papel estratégico aos olhos de muitos intelectuais.

Já o golpe de Estado em 1964 significou a corporificação do arbítrio. No entanto, ainda havia resquícios de “liberdade” e espaço para algumas manifestações. A decretação do Ato Institucional n.º 5, em 1968, colocou um ponto final em qualquer ilusão democrática. Dessa forma, não houve possibilidade de qualquer debate, como o ocorrido no período pré-1964, e os interesses privatistas foram preservados pelo Estado autoritário que se constituía. Embora muitos agentes do Estado “valorizassem” a educação em seus respectivos discursos e até encampassem algumas demandas presentes no debate anteriormente ocorrido, a

educação deixa de ser considerada um tema importante por muitos intelectuais de esquerda, que acabam se engajando na resistência armada ao regime. Segundo Germano:

“Na época, boa parte das lideranças estudantis, dos intelectuais de esquerda e, em escala bem menor, das lideranças operárias e camponesas havia se engajado, notadamente no período 1969-1971, na luta armada contra a ditadura e em favor de uma revolução, entendida como de libertação nacional, popular e democrática ou mesmo socialista, dependendo da organização política em que se militava. Assim, não se tratava mais de lutar por ‘reformas de base’, entre as quais a reforma educacional, conforme o ideário pré-1964, mas de empreender de fato uma transformação estrutural profunda na sociedade brasileira.

A questão da educação passa a ser encarada por esses grupos como algo secundário ou mesmo inexistente, distante da questão principal.” (o grifo é meu)

(GERMANO, 1994, p. 161)

Por fim, não pretendo apresentar uma História da RCV ou dos periódicos que levantaram a bandeira da escola pública, mas uma análise histórica sobre o entendimento do conceito de público e privado na educação, percebendo os reflexos das mudanças ocorridas no período em apreço.

ORDENAÇÃO DO PROJETO

Diante das considerações iniciais, pretendo ao longo do trabalho explorar as categorias históricas do discurso conservador e liberal sobre a constituição da educação durante os anos 50 e 60. Entre os intelectuais, em que pese as diferenças, havia algo em comum: a crença no poder da educação em regenerar a sociedade. Assim, será necessário identificar não somente as permanências, mas também as mudanças dos discursos conservador e liberal ao longo do debate educacional, e o esforço de ambos em “sacralizar” a via educacional como instrumento de construção de uma nação. Para a realização da tarefa, proponho um roteiro de estudo que estabeleça as relações necessárias entre o discurso dos intelectuais e seus respectivos projetos de classe na questão educacional, analisando as categorias utilizadas pelos diferentes grupos em defesa de seus interesses, e como estes se configuraram ao longo do debate.

No primeiro capítulo, abordarei a evolução da Igreja Católica até os anos 30 e as estratégias de sobrevivência da instituição em uma sociedade cada vez mais laicizada. Faz-se

necessário, portanto, analisar o projeto de reforma do catolicismo e suas matrizes ideológicas, marcadas pelo reacionarismo e conservadorismo e o papel dos intelectuais católicos no processo de interpelação ao poder público para a ampliação do espaço político eclesiástico.

No segundo capítulo desta dissertação, será caracterizada a evolução da sociedade brasileira no pós Primeira Guerra, em um contexto no qual ficava cada vez mais evidente a crise das instituições da República Velha. No desenvolvimento dessa análise, serão focalizados movimentos significativos que refletiram as transformações que vinham ocorrendo na sociedade. O crescimento do movimento operário, a contestação tenentista - ainda que marcada pelo romantismo -, o modernismo e o movimento escolanovista, constituíram-se em sintomas do epílogo de uma época. É nesse ambiente, marcado pela crise das instituições internas e pela crise do capitalismo mundial (a Grande Depressão de 1929), que devemos buscar as origens do modelo de substituição de importações, em um momento no qual o Estado passava a realizar funções de planejamento e intervenção nas atividades econômicas.

No terceiro capítulo, em um primeiro momento será abordado o padrão de desenvolvimento econômico surgido no período pós-1930, que procurou absorver e controlar as novas camadas que se articulavam politicamente, entre as quais a classe operária. Em linhas gerais, o Estado tornava-se o centro mais importante das decisões de ordem econômica, com medidas destinadas a diversificar a produção. Nesse contexto, o fim da Segunda Guerra e do Estado Novo, em 1945, suscita inúmeras discussões. Entre as questões presentes na agenda de discussões do período, podemos identificar o projeto de desenvolvimento industrial do país, entendido como essencial à emancipação da nação. Tal tarefa, baseada no nacionalismo desenvolvimentista, tinha como núcleo ideológico a aliança de classes como estratégia de desenvolvimento da nação. No entanto, já nos anos 60, a correlação das forças em conflito e o ambiente dado pela guerra fria liquidaram a idéia de um pacto entre classes e o chamado projeto nacionalista. A “solução” dada pela burguesia associada ao capital estrangeiro foi o golpe militar em 1964 e a construção do Estado autoritário.

Reconstruída a perspectiva histórica em que se coloca a Igreja e o debate educacional no Brasil, no quarto capítulo serão analisadas as diferenças entre o pensamento católico dos anos 50 e 60 em relação aos anos 30 e 40, destacando as transformações ocorridas dentro da hierarquia católica e dos movimentos de leigos organizados pelo clero.

De um lado, será focalizada a corrente reformista que sofre influências do Vaticano II, e que busca conteúdos mais populares na defesa de seus interesses, incluindo o surgimento da chamada esquerda católica que se coloca em um campo de oposição ao regime militar. De outro lado, será abordada a corrente tradicional, que não se modifica em relação aos anos 30/40 (conservador / reacionário), e que apoia o golpe de 64, com um discurso anticomunista e saudosista do passado católico.

No quinto capítulo, será desenvolvida uma análise da consolidação da estratégia privatizante diante do Estado autoritário, identificando as convergências entre as orientações dadas pelo debate educacional e a política desenvolvida pelo Regime Militar até o ano de 1968. Para tal tarefa, parto do princípio de que as aplicações das políticas privatizantes não surgiram de forma abstrata, mas foram construídas no embate político dentro de uma história marcada pelos conflitos de classe. Por outro lado, embora o Estado pós-1964 tenha se militarizado e os canais de representação tenham-se fechado, isso não significou que as forças dirigentes não precisassem de um mínimo de consenso e de adesão no seio da sociedade civil. Na verdade, algumas das demandas foram encampadas pelo Regime militar, e a estratégia privatizante saiu-se vitoriosa com o auxílio dos discursos liberal e conservador.

No sexto capítulo, será focado o papel do catolicismo progressista, examinando desde as suas origens ao seu progressivo distanciamento das concepções tradicionais, e ao mesmo tempo, seu envolvimento com as lutas populares e o papel de interlocutor e crítico da ditadura militar.

Após esboçar as transformações políticas e econômicas manifestadas na sociedade brasileira em seus vários segmentos, acredito ter oferecido os elementos fundamentais para a compreensão do debate educacional do período. Diante disso, no sétimo capítulo, pretendo verificar as categorias emergentes no debate educacional e sua relação com os respectivos projetos de classe do período em estudo: a constituição dos conceitos de escola pública, escola particular, propriedade privada, Estado totalitário, propostas de superação da crise etc.

Por fim, acredito a título de uma finalização, sempre provisória, contribuir com uma breve reflexão sobre a importância do debate público e privado na educação, que não se restringe às fronteiras cronológicas do período em estudo.

1.0 A IGREJA DIANTE DO ESTADO REPUBLICANO: O REPÚDIO AO LIBERALISMO E AO LAICISMO

O crescente processo de secularização e de laicização que caracteriza o mundo moderno, mais especificamente na segunda metade do século XIX, marcado pelo abandono progressivo das práticas religiosas, deixava os membros da hierarquia católica extremamente preocupados. O posicionamento assumido por inúmeros governos demonstrava claramente que o catolicismo perdera sua antiga hegemonia. Nesse contexto, os valores eclesiais são atropelados pelas transformações sociais geradas pelo avanço das relações capitalistas. As lutas travadas em nome da liberdade política, pela livre expressão do pensamento e pela igualdade ganham grandes proporções no mundo ocidental.

Porém, o avanço modernizador capitalista teve um preço: homens despojados de seus bens, exploração brutal dos trabalhadores, homens e mulheres sobrevivendo em condições miseráveis e sem perspectivas promissoras. Esse cenário social colocava para os intelectuais das mais diferentes correntes políticas, incluindo católicos e liberais, questões de ordem prática para a construção ou manutenção da ordem político-social.

De um lado, a Igreja partia da tese que a questão social era, antes de tudo, uma questão moral e religiosa, defendendo que a solução deveria ser buscada na cristianização dos homens e das instituições. Nessa perspectiva, a escola era a grande trincheira a ser conquistada. No entanto, diante do novo cenário, a Igreja teve que se adaptar ao mundo moderno e buscar o diálogo com o Estado para reconquistar o espaço perdido: as concordatas fizeram parte de uma estratégia que objetivava barrar a crescente laicização empreendida em diferentes países.

Em outro campo, liberais entendiam os problemas sociais como um conjunto de problemas de ordem econômica, social e política, explicáveis com base no ideal de um Estado não intervencionista, que deixava o mercado livre para sua auto-regulamentação; portanto, em oposição frontal a uma ordem regida pelo divino e as concepções católicas. Segundo o discurso liberal, a adoção desses princípios dentro de uma ordem laica seria suficiente para solucionar os males sociais.

No entanto, é preciso esclarecer que católicos e liberais, no âmbito da educação, não defenderam projetos de classe antagônicos e excludentes. Da mesma forma que a Igreja foi atravessada por uma série de conflitos no transcorrer de nossa história republicana,

ocasionando que setores do clero assumissem posições progressistas, e o liberalismo, por sua vez, não significou a defesa intransigente da escola pública.

Nesses termos, antes de uma análise histórica mais detida do debate, é preciso verificar as transformações ocorridas no interior da Igreja e da sociedade para uma maior compreensão sobre o debate educacional.

1.1. AS ORIGENS DO PROJETO DE RESTAURAÇÃO CATÓLICA

É comum, quando se escreve sobre a “Proclamação da República”, arrolar uma série de fatos e significados, e entre eles, a separação entre a Igreja e o Estado no Brasil, conforme o decreto n.º 119-A, de 7 de janeiro de 1890, o que foi mais tarde confirmado pela Constituição de 1891. É desnecessário dizer que o fato não foi digerido pela hierarquia católica, a qual repudiou tal separação. Na verdade, além das vantagens materiais obtidas durante o período colonial, um importante privilégio desfrutado pelos católicos foi o monopólio da religião do Estado até o crepúsculo do Império. Entretanto, nos primeiros anos da “República Velha”, a ação da Igreja é diminuta: os bispos se manifestam esporadicamente em Pastorais. Na apreciação de Maria Teresa Malatian:

“(...) Tendo desfrutado da posição de parte da estrutura do Estado durante quatro séculos, a Igreja viu-se excluída da ordem pública e social. Seu objetivo maior, a partir da sua separação com o Estado, passou a ser o de restabelecer ‘no plano constitucional e do funcionamento das instituições a sua presença, quando não sua hegemonia’.”

(MALATIAN, 1990, p. 18)

Na verdade, antes mesmo da proclamação da República, já na segunda metade do século XIX, o catolicismo deixava de ser hegemônico no seio das elites que, influenciadas pelo liberalismo e positivismo, empenharam-se a fundo em limitar os poderes temporais da instituição. É o momento da fermentação republicana, no qual a imprensa, a literatura e até mesmo o parlamento questionam a religião. A tensão culmina com a separação entre a Igreja e o Estado. Sobre o tema, Saviani assim escreveu:

“A proclamação da República em 1889 significou efetivamente, ao menos no plano institucional, uma vitória das idéias laicas. Decretou-se a separação entre Igreja e Estado e a abolição do ensino religioso nas escolas.”

(SAVIANI, 1997, p. 5)

Segue-se à separação um projeto de reforma do catolicismo no Brasil, conduzido por Roma. É o momento marcado pela expansão ultramontana, que buscava ampliar os espaços católicos em um mundo secularizado. Diante dos problemas enfrentados, a Igreja procura novas estratégias através da romanização ou europeização do catolicismo. Tal projeto começa a ganhar consistência por ocasião da Primeira Guerra Mundial, quando a hierarquia buscou com maior intensidade a recatolização do país.

No campo doutrinal, o episcopado católico utilizou e divulgou, com o auxílio de intelectuais, argumentos e princípios elaborados pelo poder eclesiástico central e pelo pensamento católico contra-revolucionário europeu do século XIX. É possível encontrar nesse campo, conforme os apontamentos de Malatian, o discurso ultramontano,

“(...) ferrenhamente antiliberal, sistematizado no Syllabus por Pio IX, referido a De Maistre, de Bonald, Lamennais e Donoso Cortés. Entretanto, dado o projeto católico de ampliação das fileiras de fiéis, como estratégia para enfrentar a crescente laicização empreendida nos países em que o liberalismo expressou a hegemonia burguesa, a Igreja assumiu, no Brasil recém-saído do Império, a posição de expectativa e de predisposição à conciliação, divulgada na Pastoral Coletiva que marcou o momento.”

(MALATIAN, 1990, p.17)

Tratava-se de uma grande tarefa: redefinir o papel da Igreja Católica na sociedade brasileira. É o momento da chegada de inúmeras congregações europeias ao Brasil, tal qual relatou Evaristo Arns (1985): *“seja para se implantar pela primeira vez, seja para ‘restaurar’ as desfalecidas ou extintas ordens religiosas”*, voltadas para atividades assistenciais e educacionais, com objetivo de conquistar o maior número de fiéis. A hierarquia católica procurava articular alianças com objetivo de fortalecer sua presença na sociedade.

Nesse contexto, destaca-se a figura de d. Sebastião Leme, que em 1916, recém nomeado arcebispo de Recife e Olinda, publicou uma carta pastoral que marcou um novo período na história do catolicismo no Brasil, levando-o a uma atitude mais agressiva. No referido documento d. Leme afirma que os católicos são maioria, mas não têm consciência de *“seus deveres religiosos e sociais”*.

A carta, entre outras questões levantadas, chamava a atenção para a fragilidade da Igreja institucional, as precariedades das práticas religiosas populares, a ausência de

padres, o estado precário da educação religiosa, a falta de intelectuais católicos, a limitada influência política da Igreja e sua preocupante situação financeira. Como salienta Dias:

“(...) define-se mais como um ativista do que como doutrinário. (...) O programa teológico-político de D. Leme foi traçado em sua Carta Pastoral de 1916. Neste documento, o antistite analisa o Brasil, identificando o mal que o afligia. Também reflete sobre a gravidade da ignorância religiosa do povo em geral e indicou meios para superá-la.

Em seus argumentos, ele retoma as análises de diversos documentos pontifícios, lembrando que Pio X vira a sociedade definhando por afastar-se de Deus e tendo-se empenhado em restaurar todas as coisas em Cristo. E que Bento XV tinha como o mal de seu tempo o fato de povos e governos se apartarem das normas da sabedoria cristã.(...) A instrução religiosa e a ação católica são indicadas por D. Leme como as atividades principais do ministério católico para o seu tempo.” (o grifo é meu)

(DIAS, 1996, p.52-53)

Arns, comentando a atuação da Igreja durante a República Velha, assim escreveu:

“Essa europeização e romanização por que passa a Igreja brasileira busca seu ponto de equilíbrio com a realidade nacional, na Pastoral Coletiva de 1915. Em 1916, D. Sebastião Leme, ao ser nomeado bispo de Olinda, alerta em sua Pastoral sobre a perigosa ausência da Igreja na vida da sociedade brasileira: vida cultural, social e política.”(o grifo é meu)

(ARNS, 1985, p.128)

É possível perceber nesses movimentos da Igreja, até então excluída da ordem republicana, as estratégias de sua rearticulação com a sociedade brasileira, reivindicando um lugar no ordenamento jurídico-institucional do país. Trata-se de um empreendimento de reação, como seus líderes fizeram questão de afirmar, procurando restaurar o princípio da autoridade contra o princípio da liberdade que marcaria o liberalismo. A hierarquia católica desenvolveu atividades de combate à secularização, buscando o apoio do Estado em defesa do monopólio religioso. A meta consistia em atingir o governo e as instituições, trazendo a nação de volta ao catolicismo, procurando ampliar o espaço de influência política através da criação de uma rede de organizações paralelas à hierarquia eclesiásticas e geridas por intelectuais leigos.

Para atingir tais objetivos, foram criadas instâncias apropriadas ao debate e à divulgação de uma cultura católica, a exemplo da revista “**A Ordem**” (1921) e do **Centro D. Vital**, que fora criado em 1922 por Jackson de Figueiredo, ferrenho defensor da

legalidade, que via “a religião e a moral” como os verdadeiros alicerces da “pátria”. Tais instituições receberam a incumbência de congregar o núcleo de intelectuais leigos que passariam a atuar como porta-vozes orgânicos dos interesses católicos. A propósito, o título do referido periódico é muito sugestivo, uma vez que representa uma declaração de guerra às mudanças. Miceli (1979) salienta que as instituições citadas foram criadas como centros aglutinadores e de difusão da doutrina católica (p. 52). Nesses termos, configuravam-se como trincheiras do pensamento católico acerca de inúmeras questões temporais, organizando intelectuais em tarefas destinadas à ampliação do espaço político da Igreja. Sobre o tema, vejamos os apontamentos de Miceli:

Sob sua égide foram organizados os retiros para intelectuais onde se promovia o encontro de aspirantes às carreiras intelectuais como os mestres do clero em matéria de doutrina, a Ação Universitária Católica (1929) que mobilizava os estudantes das grandes cidades, o Instituto Católico de Estudos Superiores (embrião da futura Pontifícia Universidade Católica), editoras (Agir, etc.) O saldo mais importante do trabalho desenvolvido por tais agremiações consistiu no surto de “vocações” entre jovens intelectuais originários de antigas famílias (Almeida Prado, Penido, etc.) que decidiram ingressar nas ordens religiosas de maior prestígio (beneditinos, os jesuítas, os dominicanos).”

(MICELI, 1979, p. 52)

Além das iniciativas citadas, convém lembrar a criação de ligas voltadas ao culto e à oração, os círculos e congregações destinadas ao recrutamento de vocações, e a promoção de movimentos de massa, como os congressos eucarísticos. É o período do surgimento de uma das mais influentes gerações de líderes leigos católicos. Sobre o tema, recorro mais uma vez às palavras de Arns:

“Os caminhos de rearticulação entre a nova Igreja e a sociedade brasileira passam pela conversão de intelectuais do Rio de Janeiro, com Jackson de Figueiredo à frente e aglutinaram-se em torno do Centro D. Vital e da revista Ordem. Trata-se de uma rearticulação autoritária e reacionária que busca reatar com a sociedade e com a república que afastara a Igreja das estruturas do Estado que se proclamou leigo e sob muitos aspectos anticlerical.” (o grifo é meu)

(ARNS, 1985, p. 130)

Em síntese, o que se afirma é que, especialmente a partir da década de 1920, a Igreja se estabeleceu como instituição independente e influente, após conquistar intelectuais

ilustres para seus quadros e se organizar objetivando a defesa da doutrina católica e alicerçando sua influência na sociedade.

1.2. AS ORIGENS DA CRISE NA COSMOVISÃO CATÓLICA

Para a hierarquia católica dos anos 30, inspirada no pensamento contra-revolucionário e que assumia ao mesmo tempo a defesa dos regimes de autoridade, o mundo ocidental encontrava-se em crise generalizada, a qual atingia vários aspectos, entre eles os sociais, jurídicos e morais. Na “desenfreada liberdade” e na ausência do catolicismo estariam as origens dos problemas enfrentados, pois o Estado laico não representaria a realidade nacional católica. O pensamento católico contra-revolucionário repudiava a possibilidade de ruptura com o passado medieval e de construção de uma ordem alicerçada na modernidade, aqui identificada com o racionalismo e o progresso, e de libertação do indivíduo do obscurantismo e ignorância através da difusão da ciência.

Analisando o momento de crise pelo qual passava a sociedade, Alceu Amoroso Lima tece as seguintes considerações sobre o “fim da civilização”, conforme transcrição de Farias:

(...) que começou a rigor com o Renascimento e o fim da unidade medieval, mas que adquiriu um movimento acelerado a partir do século XVIII e se colocou sob o signo da Liberdade em todos os terrenos. Foi a grande palavra do século XIX, a palavra mágica que agitou as multidões e eletrizou as elites, infiltrou-se em todos os sistemas filosóficos, políticos ou econômicos e encontrou guarida em todos os corações.”

(LIMA apud Farias, 1997, p. 45)

Em outras palavras, a modernidade significou a rejeição da Igreja como instituição mediadora da palavra de Deus, que na prática representava a ruptura dos alicerces do Universo sustentado por ela.

Dessa forma, para os católicos a recuperação do Brasil passaria pela revalorização dos princípios cristãos negados pela modernidade, ou seja, a defesa do sagrado como última instância do sentido da vida. Tal orientação, de caráter reacionário, fôra iniciada por Jackson de Figueiredo e continuada por Alceu Amoroso Lima, sendo que alguns católicos, por conta

dessa ideologia, militaram no **Movimento Integralista**⁵, o que era coerente com o sentido missionário de renovação espiritual imprimido pela hierarquia eclesiástica. Havia em comum uma noção de “crise”, que representava uma sociedade invadida por contradições. Tais contradições, na verdade, seriam frutos de um “desvio” que, segundo a tônica espiritualizante dos católicos, estaria na ausência da religião, e na presença do liberalismo, cujo herdeiro “natural” seria o comunismo. Em relação ao catolicismo, nunca é demais lembrar que a trilogia invocada pelo Integralismo em diferentes oportunidades - **“Deus, Pátria e Família”** - identificava-se perfeitamente com o horizonte católico⁶.

Por outro lado, mesmo levando em conta que a Igreja clamasse por uma ordem social mais justa e por um equilíbrio entre o trabalho e o capital, especialmente durante o papado de Leão XIII, através da *“Rerum Novarum”*, em 1891, sua doutrina social continuava a conter elementos conservadores. A título de exemplo, poderíamos citar que o papa Pio X (1903-1914) repudiava os esforços no sentido de se fazer uma adaptação ao mundo moderno, e Benedito XV (1914-1922) e Pio XI (1922-1939) eram fundamentalmente conservadores. Em 1937, Pio XI condenou o comunismo como sendo fundamentalmente errôneo, através da encíclica *“Divini Redemptoris”*. Nesse contexto, também é oportuno lembrar que na primeira metade deste século, **o princípio de manutenção da ordem fez parte do discurso católico**, juntamente com a repulsa aos movimentos revolucionários.

Além desses pontos convergentes, havia outra idéia em comum a respeito dos fracassos do liberalismo e, ao mesmo tempo, do **papel regenerador da educação das massas**, à mercê do “bolchevismo”. Tema estratégico à hierarquia católica, que via com esperança a possibilidade de renovar a sociedade através da escola. Segundo Moraes:

⁵ O Integralismo, na verdade, era um movimento de natureza autoritária e fascista que absorveu movimentos similares anteriores. Misturando princípios nacionalistas, antiliberais, anticomunistas, corporativistas e católicos, conseguiu atrair a simpatia da Igreja e muitos de seus intelectuais, além de um número elevado de antigos quadros políticos e intelectuais contrários ao liberalismo e egressos dos partidos republicanos da República Velha, cujas carreiras haviam sido truncadas momentaneamente com a derrota em 1930.

⁶ No momento, este estudo não tem a preocupação de se deter nas afinidades entre catolicismo e integralismo. Para uma abordagem da questão, conferir Sérgio Miceli, *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*, p. 51-68 e Marilena Chauí e Maria Sylvia Carvalho Franco, *Ideologia e Mobilização popular*, p. 17-149.

“(...) Ao passo que os educadores católicos de então jogavam tudo na necessidade de uma revolução espiritual (“a única aconselhável”, como diziam) que poria ordem na política, na economia e em tudo o mais”

(MORAIS, 1985, p.94)

Apresentando-se principalmente na condição de uma instituição moralizadora dos costumes e destinada à salvação das almas, a orientação católica se dirigia à busca do diálogo entre Estado e a sua hierarquia, procurando preservar ou ampliar sua margem de manobra. Para isso, era importante o retorno do ensino religioso facultativo nas escolas públicas. Nesse cenário destaca-se a figura de Alceu Amoroso Lima, ligado ao Ministro Gustavo Capanema da Educação e Saúde (1934-1945).

É importante salientar a presença de Lima na política educacional, indicando nomes, propondo leis, procurando direcionar as ações do referido Ministério. Segundo Morais:

“No centro dos grandes debates que agitaram os anos 30 e 40, esteve presente Alceu de Amoroso Lima. Mas provavelmente a área na qual suas idéias mais influíram foi a da configuração da política educacional do Brasil daqueles anos.

(MORAIS, 1985, p. 75)

Em sua obra *“Tempos de Capanema”*, Schwartzman (1984) apresenta o mesmo diagnóstico sobre a presença de Alceu Amoroso Lima nos debates educacionais. Capanema teria em Lima seu principal conselheiro, e como tal, indicou e vetou nomes, além de propor leis (p.49). A propósito da Faculdade Nacional de Filosofia, Capanema escreveria a Alceu em 21 de julho de 1939, conforme transcrição de Schwartzman:

“Tudo que combinei com você está na minha memória e nada deixará de ser cumprido. (...) O governo é coisa constituída de tal natureza que exige que a gente adote a todo o momento um modo especial de agir, a fim de que o objetivo desejado e previsto se atinja. É a tal história de andar direito por linhas tortas, processo que, por ser divino, é também próprio da arte humana de governar.”

(CAPANEMA apud Schwartzman, 1984, p. 49)

O projeto católico, de caráter elitista e autoritário, representava uma reação contra o liberalismo e a suposta infiltração comunista, além do desencanto com o mundo

dessacralizado. A idéia era a de reintroduzir a Igreja no cenário político, pois em 1891, a recém proclamada República promovera a sua separação do Estado e, em seguida, lançara o ensino oficial laico, que no entender da hierarquia católica seria o equivalente ao ateísmo.

Conforme a orientação dos intelectuais católicos, o abandono das coisas de Deus geraram os piores males do tempo, e estes só poderiam ser eliminados por um retorno à vontade de Deus explicitada na revelação, ou seja, a sociedade deveria organizar-se segundo uma hierarquia supostamente natural, estabelecida pela vontade divina. A tarefa do homem se resume na aceitação do plano de Deus. A recusa dessa hierarquia leva a sociedade ao caos e à destruição. Na verdade, a hierarquia católica e seus intelectuais militantes procuravam demonstrar que seus objetivos políticos representavam os interesses gerais de toda a sociedade. Em outras palavras, a Igreja era representada como inspiração e modelo para a unidade social, contra os perigos da sociedade moderna. Assim, o pensamento católico procurava exorcizar o perigo de uma sociedade fundamentalmente dividida e abalada por conflitos.

Sobre o tema, Jarbas Medeiros assim escreveu, conforme transcrição de Morais:

“...através de um misticismo maniqueísta, tal como expresso na dicotomia ‘comunismo ou catolicismo’, ‘causa do Cristo e do anticristo’, já se definiam as posições políticas autoritárias logo a seguir assumidas, de maneira mais incisiva, por Alceu de Amoroso Lima. O liberalismo, dentro daquela ótica, por ser considerado intrinsecamente ‘pluralístico’ e agnóstico, era visto como uma etapa meramente transitória para o socialismo e deste para o comunismo. O combate ao comunismo deveria, pois, visar antes de mais nada a eliminação do Estado liberal, substituindo-o, ‘por dentro’, pelo Estado autoritário”.

(MEDEIROS apud Morais, 1985, p.59)

Para melhor explicar a crise, os católicos regressavam ao passado, de modo especial à Idade Média, com um roteiro dado pelos interesses políticos no presente, como tão bem salienta Cury (1988):

“Para a cosmovisão católica esta surdez à voz do espírito, revelada na atitude do homem frente a Deus, é a causa real de todos os males que atingem o mundo, cujas decorrências econômicas e sociais mostram a falência da Civilização Burguesa Ocidental.”

(CURY, 1988, p.28)

Dessa forma, a questão social é antes de tudo moral e religiosa, e nunca econômica; deve, portanto, ser resolvida em consonância com os princípios cristãos. Para a moral cristã, há valores espirituais superiores aos políticos, além de que o bem da coletividade deve se subordinar aos desígnios de Deus. Isso significa que a ação do Estado não deve contradizer os preceitos cristãos.

“Não se pensa, nem se fala em ação sobre as estruturas ou instituições: estas em si mesmas são boas. As suas imperfeições decorrem da ignorância ou pecado dos homens que as compõem, e que projetam, sobre elas, o seu orgulho e egoísmo. Basta reformar as consciências para que a justiça impere no mundo.”

(SIGRIST, 1973, p. 51)

Em outras palavras, a superação das crises sociais passa necessariamente por um único caminho: o retorno ao passado cristão, representado pela soberania eclesiástica, traduzida na imagem da Igreja como modelo e fonte da unidade social.

1.3. O RETORNO AO PASSADO CRISTÃO: O DISCURSO TRIUNFALISTA.

O caos e a desordem no Brasil, segundo a cosmovisão católica, teriam sua origem com a Proclamação da República (1889) e o ensino laico. Por outro lado, a superação da crise implica o retorno do espírito cristão, o que possibilitaria a restauração dos valores morais e culturais esquecidos pela civilização moderna. O homem só se realizaria plenamente quando integrado ao ser absoluto, ou seja, Deus, do qual todo o universo dependeria. Ainda dentro da perspectiva católica, não haveria nenhuma reforma econômica ou social sem a reforma moral. Segundo Dias:

“A doutrina dos intelectuais católicos brasileiros, inspirada no pensamento contra-revolucionário europeu, contribuiu para produzir um avatar de princípios que lembra o da reforma gregoriana do século XI: primado do papa sobre os bispos, do espiritual sobre o temporal e dos sacramentos sobre as devoções populares”

(DIAS, 1996, p.26)

Assim, Sobral Pinto se manifesta através da Revista “A Ordem”, em 1932, conforme transcrição de Cury:

“Em vão esforçar-se-á o Sr. Getúlio Vargas para fundar entre nós um regimen novo que dure e estabeleça o reino da Paz e da harmonia entre os nossos concidadãos se, obediente à realidade nacional não reconhecer que é preciso restaurar de público e solemnenente aquella lei que está de há muito gravada em todos os corações brasileiros: a submissão integral a Jesus Christo Rei.”

(PINTO apud Cury, 1988, p. 43)

Dentro dessas circunstâncias, o discurso católico representa um ajustamento aos moldes medievais, sendo que seus princípios seriam atemporais. Os pensadores católicos defendiam o papel representado anteriormente pela Igreja, tornando-se, pois, dever do militante católico combater os princípios degeneradores da ordem cristã - quanto mais a sociedade reaproximar-se do ideal cristão medieval, tanto mais a sociedade produzirá cidadãos responsáveis.

“(...) o objeto principal desta sociedade não é satisfazer as aspirações terrenas da ambição humana, mas sim estabelecer as relações entre a Criatura e o Criador, unir o homem a Deus pela graça. A Igreja, atuando indiretamente na sociedade terrena, produzirá cidadãos cumpridores de seus deveres, honestos, justos, onde as classes sociais se regirão pela caridade e compreensão, harmonizando entre si.(...)”

A Igreja tinha uma proposta autoritária, hierárquica e hierática de organização da sociedade brasileira. Segundo ela, o Estado individualista falira.”

(CURY, 1988, p. 45)

A recuperação do Brasil, segundo a cosmovisão católica, implica a sua entrega ao “Reino de Deus”, uma vez que hierarquicamente Deus é superior ao homem, assim como a Igreja deve estar acima do Estado. Isso justifica, entre outras coisas, a educação religiosa para a recuperação moral do homem. Sem a presença de Deus nas escolas, não haverá recuperação, uma vez que os valores espirituais são hierarquicamente superiores aos valores temporais. Dentro dessa perspectiva, o clero percebia os problemas sociais de uma forma moralista e ignorava as causas estruturais. Assim, o homem é considerado independente do mundo material, criado por Deus, e as relações entre indivíduos são mecânicas e não dialéticas. Os intelectuais católicos não consideravam o contexto social de um determinado momento histórico como um todo articulado e atravessado por contradições específicas. Características desse pensamento idealista podem se encontrar em declarações do tipo: “... na verdadeira reforma das consciências repousa o segredo das grandes reformas sociais”. A tese católica parte do princípio de que o processo histórico se faz por meio do combate

entre as forças do “bem” e do “mal”. Assim, o discurso católico concebe a si mesmo como a entrada do sagrado no mundo.

De modo geral, dos conflitos da Igreja Católica com o mundo moderno depreende-se que esta encontrava dificuldades para acolher as consequências da Revolução Industrial e do liberalismo, comportando-se em muitas ocasiões como se ainda estivesse numa sociedade aristocrática e rural. Nessa perspectiva, havia uma tendência a perceber a República Velha como prova cabal da liquidação das soluções liberais; daí a disposição de filiação às soluções espiritualistas.

Por fim, talvez seja oportuno deter-me nos próximos capítulos em uma breve análise sobre as condições materiais desta sociedade em transformação, assinalando as etapas e desdobramentos das mudanças nas estruturas institucionais e econômicas do Brasil dos anos 20 até a construção do Estado autoritário nos anos 60, de modo a compreender a conjuntura política e econômica que envolveu o debate em estudo no presente trabalho e as transformações ocorridas no mesmo período no interior da Igreja, as quais serão analisadas oportunamente.

2.0. - O EPÍLOGO DE UMA ÉPOCA: A CRISE DOS ANOS 20 E A RUPTURA REFORMISTA

Dentro de um cenário marcado pela grande crise do sistema capitalista mundial dos anos 20 e 30, caracterizado pelo questionamento da ordem liberal e pela ascensão do fascismo na Europa, a Revolução de 1930 no Brasil abriu caminho para a modernização do Estado brasileiro, na medida em que destruiu as estruturas arcaicas e esgotadas da República Velha, permitindo ou sendo obrigado a aceitar a participação política de setores sociais até então afastados dos centros de decisão. Nesse sentido, os anos 20 foram extremamente turbulentos do ponto de vista político-social. Ao autoritarismo governamental corresponderam várias insurreições, surgindo novas propostas, novas idéias.

Em meio a toda essa crise conjuntural, é necessário mencionar que, a partir de 1929, a crise externa pela qual passou o sistema capitalista mundial, ocasionada pelo crack da Bolsa de Nova Iorque, trouxe reflexos negativos para a economia brasileira, a qual vivia em função de uma produção voltada prioritariamente para a exportação. Dentro desse cenário, a crise econômica contribuiu muito para a agudização da crise política, e o esgotamento político da Primeira República ficava mais evidente nas críticas cada vez mais vigorosas à hegemonia da burguesia cafeeira, intimamente ligada aos blocos de oligarcas de todos os Estados com sua esteira de corrupção. A democracia política tinha apenas um conteúdo formal: não existia soberania popular, pois as eleições significavam a ratificação das decisões palacianas e as possibilidades de representação de correntes diferentes eram eliminadas pela fraude eleitoral.

Se a Revolução de 1930 não representou uma ruptura de caráter estrutural, na prática significou uma rearticulação de poder dos setores dominantes, o fim da hegemonia da burguesia do café e a necessidade de rever a estrutura econômica do país, cujo funcionamento estava voltado predominantemente para um único gênero de exportação, o que o tornava extremamente vulnerável às crises externas. Segundo Vavy Pacheco Borges:

“Nos anos trinta deste século, a história política brasileira foi marcada por forte instabilidade e por vivo debate: a década se inicia com uma ruptura institucional, terminando sob a égide de uma nova ruptura, a decretação do Estado Novo.”

(BORGES, 1998, p.160)

Fica claro, portanto, que o ocaso da República Velha não teve um caráter linear, pois antes mesmo da ruptura institucional de 1930, o Brasil já assistia ao questionamento da ordem liberal e ao agravamento dos conflitos sociais. Segundo os apontamentos de Dias:

“Três revoluções tiveram assim no ano de 1922 seu marco inicial: a revolução política, com o início do movimento tenentista que culminou com a “Revolução de 1930”; a revolução literária, representada pela “Semana de Arte Moderna”, no mês de fevereiro, em São Paulo; e a revolução espiritual, desencadeada pelo Centro D. Vital. Lembremos ainda que neste mesmo ano foi fundado o Partido Comunista do Brasil.”

(DIAS, 1996, p.89-90)

É nesse sentido que se considera 1922 um ano simbólico: foi fundado o **Partido Comunista**, em boa parte oriundo do anarco-sindicalismo e empenhado em defender o socialismo; surge o **tenentismo**, movimento civil e militar orientado no sentido de alterar as estruturas oligárquicas prevalecentes; ocorre a **Semana de Arte Moderna** em São Paulo, procurando novos temas e novas linguagens para as artes e o pensamento social no país; foram criados o **Centro D. Vital** e sua revista **A Ordem**, congregando católicos interessados em preservar a “civilização cristã” no país. Os acontecimentos de 1922 parecem sugerir prenúncios de uma nova época. O crescimento da classe operária e a insatisfação das classes médias são outras marcas dos anos 20. Para melhor compreensão, cabe reconstituir, ainda que brevemente, alguns dos movimentos político-sociais do período.

2.1. – ORGANIZAÇÃO PROLETÁRIA NA REPÚBLICA VELHA.

Embora fossem produtoras de bens de consumo não duráveis – tecidos, bebidas e produtos alimentícios, entre outros - as fábricas já compunham o cotidiano de algumas cidades brasileiras, bem antes de 1930 - data que alguns estudiosos consideram como o marco inicial da industrialização no Brasil.

Nesse período de surgimento das fábricas no Brasil, a classe operária era composta predominantemente por imigrantes e pouco se conheceu de uma legislação de proteção ao trabalhador e de assistência social. Não havia indenização aos trabalhadores dispensados de seus respectivos empregos, como também não existia legislação de férias, previdência social, aposentadoria ou salário mínimo. Por outro lado, a insuficiente legislação existente era

freqüentemente burlada. Não é preciso dizer que as arbitrariedades eram constantes. Para ilustrar a exclusão política dos trabalhadores, basta lembrar a frase atribuída a Washington Luís – Secretário da Justiça do Estado de São Paulo (e, nesta condição, chefe da polícia) e Presidente da República que seria deposto em 1930: “a questão social é um caso de polícia...”

Para reforçar mais um pouco essa idéia de exclusão, as eleições do primeiro período republicano eram marcadas por fraudes e pelo voto de cabresto. Não havia Justiça Eleitoral. A rigor, porém, não existia nenhum dispositivo legal que impedisse a participação política e eleitoral do trabalhador. A República aboliu o voto censitário, que concedia direitos eleitorais somente a pessoas com certa renda ou propriedade. O sufrágio tornou-se universal, embora tal conceito significasse a participação de poucos⁷. Na prática, a participação ficava restrita aos brasileiros (ou naturalizados), maiores de 21 anos, do sexo masculino, alfabetizados e que não fossem mendigos, soldados sem patente de oficial ou membros de ordens religiosas. O voto não era obrigatório. Segundo Florestan Fernandes:

“(...) a Primeira República preservou as condições que permitiram, sob o Império, a coexistência de “duas Nações”, a que se incorporava à ordem civil (a rala minoria, que realmente constituía uma ‘nação de mais iguais’), e a que estava dela excluída, de modo parcial ou total (a grande maioria, de quatro quintos ou mais, que constituía a “nação real”). As representações ideais da burguesia valiam para ela própria e definiam um modo de ser que se esgotava dentro de um circuito fechado. Mais que uma compensação e que uma consciência falsa, eram um adorno, um objeto de ostentação, um símbolo de modernidade e de civilização.”

(FERNANDES, 1987, p.206)

A pequena participação eleitoral não significou a inércia e passividade dos trabalhadores diante da opressão. Não faltaram partidos, associações, ligas, grêmios e organizações que falassem em nome dos trabalhadores ou que procurassem arregimentá-los politicamente, mesmo levando em conta as dificuldades de organização, a superexploração à qual estavam submetidos em virtude das diferenças culturais entre si (já que muitos eram

⁷ No Império como na República, foram excluídos os pobres (seja pelo censo, seja pela exigência da alfabetização). O Código Criminal de 1890 da mesma forma restringia os direitos sociais, pois também possuía uma concepção restritiva de participação política. Segundo José Murilo de Carvalho, o referido Código: “Tentou proibir as greves e coligações operárias, em descompasso com as correções que já se faziam na Europa à interpretação rígida do princípio da liberdade de contrato de trabalho. Foi a ameaça de greve por parte de alguns setores do operariado do Rio que forçou o governo a reformar logo os artigos que continham a disposição antioperária (205 e 206)”. (1987, p. 45)

imigrantes), a concorrência imposta pelo mercado, o autoritarismo e repressão por parte dos empresários e do Estado.

As concepções anarquistas e anarco-sindicalistas tiveram maior expressão no meio operário, pelo menos até o início dos anos vinte. Em linhas gerais, desejavam reestruturar a sociedade por meio de sindicatos e se recusavam radicalmente a participar das eleições, consideradas uma “farsa”. Segundo Nagle:

“Quanto ao anarquismo, a fase principal de difusão deu-se durante os dois primeiros decênios deste século. Manifestou-se, fundamentalmente, sob a forma de organizações de beneficência, de socorros mútuos e de resistência, de lutas reivindicatórias e de comícios; especificamente, manifestou-se na organização dos movimentos grevistas – pelos quais procurava forçar os grupos capitalistas a tomarem medidas de melhoria das condições de vida e de trabalho dos operários – e no exercício de pressões sobre os poderes públicos, federais e estaduais, para que fossem acolhidos, no Estado liberal brasileiro, determinados itens da legislação social. O movimento anarquista no Brasil, portanto, se desenvolve nas praças públicas e organizações de classe, e é dirigido sobretudo por líderes estrangeiros, principalmente italianos e espanhóis. São estes que difundem as idéias e as regras da ação social do anarco-sindicalismo, em periódicos, grande parte deles escritos em italiano, e nos quais a preocupação é menos com a teorização e mais com a assistência e o apoio aos movimentos operários.”

(NAGLE, 1974, p. 36-37.)

Se o anarquismo conquistou alguns acordos e leis, observa-se, de um lado, que houve violenta repressão ao movimento e, de outro, a hostilidade do recém fundado Partido Comunista (1922) contribuíram para o enfraquecimento do movimento⁸, o que não significa dizer desaparecimento. Fundado em 1922, por ex-anarquistas que passaram a preferir uma política mais “realista” sob a influência da Revolução Russa de 1917, o PCB⁹ adotou a teoria de revolução democrático-burguesa de Lênin, cuja estratégia será modelo de ação seguido pelo Bloco Operário e Camponês (BOC). E quais seriam os alicerces dessa teoria democrático-burguesa segundo os princípios defendidos por Lênin?

⁸ Nesse contexto, poderíamos citar outros fatores que contribuíram para o declínio do movimento: a recusa em organizar politicamente o proletariado para a luta política contra o Estado oligárquico; a exaltação de formas espontâneas de luta, de ações voluntaristas; a não-distinção entre formas de Estado e de regime político, a qual impossibilitava aos anarquistas uma análise mais profunda em relação ao conceito de democracia. Mesmo estando à frente das grandes batalhas travadas pelo operariado brasileiro no alvorecer da República, observa-se no transcorrer dos anos 20 o progressivo declínio do movimento.

⁹ Como as demais agremiações comunistas que nasceram na esteira da Internacional Comunista, o PCB acatou como um dos seus princípios a defesa incondicional da Revolução Russa. Dessa forma, o partido aceitou sua subordinação integral às diretrizes traçadas pelo Comintern e passa a aplicar disciplinadamente as resoluções desse organismo.

Confrontando as teses de Lênin e Rosa Luxemburgo, de Decca (1994) demonstra uma diferença importante. Para Lênin, a revolução democrático-burguesa representa o desenvolvimento do capitalismo, quando ocorre nos países atrasados. Mesmo sob a direção da classe operária, sua tarefa principal seria o desenvolvimento das forças capitalistas modernas, o que traz em si a idéia de progresso em oposição ao passado feudal.

Para Rosa Luxemburgo a questão fundamental, no decorrer do processo revolucionário democrático-burguês, é a conquista das liberdades políticas e direitos sociais pelo proletariado. Ou seja, para Rosa Luxemburgo, o conflito básico ocorre entre capital e trabalho.

Como afirmei anteriormente, o BOC assumiu a estratégia leninista, o que significou na prática uma luta sem tréguas pela constituição de uma frente ampla comprometida com um programa mínimo, tendo dois objetivos básicos: 1.º) a unificação e concentração de esforços num bloco único; 2.º) a conquista da liderança do movimento operário. Em sua plataforma, o BOC sustentou os seguintes itens: política independente de classe; combate ao imperialismo; reconhecimento da União Soviética; anistia aos presos políticos; legislação social; imposto somente para os ricos; habitação operária; combate à política plutocrática (isto é, do poder econômico); a obrigatoriedade do ensino primário; voto secreto e obrigatório; e contra a anunciada reforma monetária.

Nessa perspectiva, a política de conquista do poder pelo BOC, em 1928, desenvolveu-se através de duas frentes: de um lado, o controle do movimento operário, repelindo outras correntes (anarquistas e socialistas); por outro, o desenvolvimento no nível parlamentar da chamada política eleitoral. Será com base nessa estratégia, que o BOC elabora um programa de luta e alianças em oposição ao PRP e às oligarquias que, em última análise, representariam a anti-nação. Nesse contexto histórico, os interlocutores do BOC foram os “revolucionários” (tenentes) e o Partido Democrático, que reunia setores dominantes descontentes com o PRP e com o governo Washington Luiz.

Em linhas gerais, o início da Revolução para o BOC ocorre em 1922/24. Esse é o momento de origem da luta contra as oligarquias. E por que esse é o momento? Porque os tenentes “revolucionários” estavam desenvolvendo a luta contra o latifúndio (feudalismo). Sob tal perspectiva, isso seria o início das revoltas camponesas. Vejamos o encaminhamento do autor:

“(...) Em primeiro lugar, quem são esses revolucionários, sujeito político, por excelência, de uma revolução cujos registros multiplicam-se no conjunto da sociedade? São os revoltosos de 22, 24, baluartes da luta contra o fantasma da oligarquia. Sobre eles os vários setores da sociedade erigem o edifício de uma revolução que, entendida de maneira diferentes por cada um deles, não deixa de imputá-los como sujeito político privilegiado na derrubada das oligarquias. Nesse sentido, o que define esses revoltosos não é o fato de terem desencadeado movimentos militares em 22 ou 24, mas sim propostas políticas que se expressam em torno da revolução. Além disso, o fato desses revoltosos se autodenominarem revolucionários e manterem-se unidos pelo menos até 1928 em torno de um programa genérico de combate à oligarquia, facilitou sobremaneira a identificação de várias propostas políticas com o temário da revolução.”

(de Decca, 1994, p. 84-5)

Sob essa perspectiva, a proposta política do BOC ia, no que tinha de mais geral, ao encontro de outras forças “revolucionárias”, ou seja, o Partido Democrático e os tenentes, uma vez que ambos também se posicionavam contra as “oligarquias”. Na verdade, a orientação adotada pelos comunistas brasileiros ajustava-se à tática de frente única operária indicada pela Internacional Comunista, já enunciada no seu III Congresso de junho e julho de 1921.

Segundo a avaliação do BOC, a burguesia não poderia desempenhar nenhum papel revolucionário, pois não tinha força política para tanto, e ao mesmo tempo estava ligada aos interesses imperialistas. Para os intelectuais do partido, era necessário que o proletariado, como classe, auxiliasse politicamente na construção de um capitalismo moderno, para dessa forma ajudar a transpor a fase da revolução burguesa, estágio necessário para a passagem para o socialismo. Portanto, a luta seria travada contra o imperialismo, identificado como o capital estrangeiro, e o latifúndio, ocultando o conflito entre capital e trabalho. Isso significava impedir o aprofundamento das lutas operárias. Nessa perspectiva, o espaço aberto pela grande imprensa ao BOC constituía-se em uma forma de enquadrar uma proposta dentro dos padrões aceitáveis pelos setores dominantes e, ao mesmo tempo, enfraquecer outras correntes significativas do movimento operário como, por exemplo, os anarquistas. Portanto, era interessante que um partido operário assumisse o parlamento como o fórum apropriado para o debate político. Em outras palavras, é significativo que um órgão da grande imprensa, como o jornal “O Combate”, além de propor junto à classe operária uma estratégia de luta que tinha no partido político parlamentar seu instrumento de excelência, suprimisse outras tendências existentes, generalizando para o conjunto da sociedade a anuência do proletariado com uma única proposta de revolução, cujo programa

objetiva a aliança dos ‘revolucionários’, do Partido Democrático e do Bloco Operário Camponês (de Decca, 1994, p.93).

Entretanto, as péssimas condições de vida dos trabalhadores explicitavam uma questão à qual a estratégia de revolução democrático-burguesa não respondia: o conflito entre o capital e o trabalho. Tal fato significou uma crescente mobilização operária através de greves e formação de sindicatos, o que criava um desconforto para as oposições.

O confronto fica mais claro na medida em que o patronato representante do grande capital organiza o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP), tendo como objetivo unificar a burguesia industrial em suas lutas políticas e isolar, ao mesmo tempo, a classe operária. A estratégia foi relativamente simples: alertar sobre o perigo que a Nação corria com a ameaça do comunismo. Para isso, o CIESP procurou associar o BOC com a desagregação da ordem. Por outro lado, paulatinamente, os setores de oposição da grande imprensa, como o jornal “O Combate”, suprimiram a “defesa” do operariado, ao mesmo tempo em que o Estado amplia a repressão.

Por fim, se o movimento operário não se constituiu como uma força suficientemente rígida para abalar os fundamentos de poder, pelo menos representou um componente novo a inquietar o sono da burguesia.

2.2. – O MOVIMENTO TENENTISTA

Desde o início do período republicano, percebem-se tensões entre militares e os políticos civis, os “paisanos”. No entanto, tais divergências não representaram nas duas primeiras décadas do século o perigo de uma ruptura. Somente na década de vinte, com o **movimento tenentista**, o conteúdo das revoltas militares ganha significado político.

Para explicar o movimento, é necessário levar em conta a formação do exército nacional, que se estrutura durante a Guerra do Paraguai. Segundo Nagle (1974), naquele momento começa a se desenvolver a idéia de que os militares são “puros” e verdadeiros “patriotas”, em oposição aos “casacas” – isto é, os políticos civis.

Por outro lado, é importante levar em conta as transformações geradas pela recente urbanização e incipiente industrialização, durante a República Velha, as quais foram capazes de gerar novos grupos sociais de classes médias, cujos filhos tinham nas escolas militares um instrumento importante de integração e ascensão. Sobre os setores médios, Florestan Fernandes (1987) observou que eram formados por indivíduos pertencentes, ou que

pertenceram, às classes possuidoras, ou ainda, por elementos extraídos das correntes imigratórias, mas identificados com as classes altas e com seus móveis de dominação social. Nesse sentido, havia uma incorporação difusa do descontentamento das classes médias excluídas do processo decisório e interessadas na ampliação de suas oportunidades sócio-econômicas, muito embora o tenentismo não tenha sido um movimento que se dispusesse a organizar as chamadas classes médias. Ainda é necessário observar as questões tipicamente militares, tais como o distanciamento entre Estado-maior e comando da corporação, de um lado, e “jovens oficiais” de outro, além da concepção elitista que os tenentes tinham de si mesmos como “salvadores da Pátria”, como homens capazes de substituir o “povo” na luta contra as injustiças da oligarquia.

No final do século XIX, Benjamin Constant delineou a doutrina do “cidadão armado” ou “cidadão soldado”, o qual seria mais capacitado que o conjunto da população para conduzir a nação ao caminho da justiça e do progresso¹⁰. Tal doutrina deixou raízes, que em algumas ocasiões se manifestou no meio militar através de oficiais preocupados com a situação nacional. Os tenentes a retomam de outra forma, imbuídos de um ideal messiânico, como já afirmei anteriormente¹¹. Segundo Hélio Silva, conforme transcrição de Nagle, a doutrina do cidadão soldado pode ser esquematizada da seguinte forma:

“(...) todo cidadão de uma Pátria livre tem o dever de ser político”; os militares (sendo) cidadãos, no pleno gozo de todos os direitos e prerrogativas garantidas aos civis, é claro, e evidente, inconcusso e incontestável que têm o dever iniludível de ser políticos”.

(SILVA apud Nagle, 1974, p.68)

Sem aproximar-se do movimento operário, que crescia significativamente desde o início do século, o tenentismo nunca chegou a formular um programa explícito e unitário. Apresentando uma proposta bastante vaga (voto secreto, reforma do ensino, reforma administrativa, independência do Judiciário) ao longo de suas lutas, o programa dos tenentes

¹⁰ “De fato, logo após a República, em 1890, a reforma Benjamin Constant, do ensino militar, consagrava a figura do ‘soldado político’, a quem estava reservada ‘a missão altamente civilizadora, eminentemente moral e humanitária, que no futuro estaria destinada aos exércitos do continente sul-americano.” (TREVISAN, 1987, p. 21) Na verdade, os oficiais saídos da Escola Militar não questionavam a ordem vigente, e não pensavam em tomar o poder, o que não retirava do Exército seu caráter de força repressiva.

¹¹ Para a compreensão do tenentismo, é necessário reconhecer que o Exército não existe isolado da sociedade e que a instituição reflete em seu interior os antagonismos sociais. No ambiente político do início do século XX, a Primeira Guerra Mundial foi um acontecimento significativo, deixando um rastro de pessimismo,

incluiu outros temas: a defesa da industrialização como instrumento necessário à modernização do exército, além de propostas nacionalistas em defesa das riquezas nacionais. Em linhas gerais, como afirmou Nagle, as aspirações tenentistas eram formulações vagas¹², embora tenham ajudado a desestabilizar o poder oligárquico, com suas revoltas ocorridas durante os anos 20. O governo de Artur Bernardes, por exemplo, teve quase toda sua administração marcada pelo estado de sítio. Por outro lado, o processo revolucionário de 1930 marcou a aliança entre tenentes e setores das oligarquias anteriormente combatidos pelos primeiros¹³.

2.3. – O MOVIMENTO MODERNISTA

As transformações sociais, políticas, culturais e econômicas geradas pelo ciclo da cafeicultura, entre outras, estavam começando a se manifestar. A sociedade defrontava-se com novas realidades e buscava respostas e contribuições na cultura européia e brasileira. A incipiente industrialização, que projetara São Paulo como grande centro, aliada à crescente urbanização, criavam novas perspectivas para o debate político e cultural. As greves operárias, como as ocorridas em São Paulo e no Rio de Janeiro, além da já citada fundação do Partido Comunista são testemunhas da ebulição social do período. Dentro da arena política, os diferentes movimentos da sociedade indicavam tendências diversas e antagônicas, preocupados em mudar alguma coisa, para que o país não continuasse como estava. Uns preconizavam a modernização em moldes democráticos; outros em termos conservadores, ou simplesmente autoritários. Em oposição ao predomínio oligárquico, havia aqueles que reivindicavam reformas sociais amplas; outros, até mesmo a revolução social.

Foi nesse cenário marcado pela inquietação que se formou o grupo denominado pela crítica conservadora da época como “os futuristas” de São Paulo. Tal termo era empregado por setores conservadores da grande imprensa, adjetivando tudo o que não se

desordem e de pedidos de mudança que, refletiu no Brasil. A fundação do PCB e o movimento modernista são momentos que representam a ebulição política e cultural do período.

¹² Na verdade, a luta contra a corrupção se tornou o paradigma que unia todos os tenentes. Dentro das casernas, formulavam a idéia da política como coisa suja feita pelos “paisanos” e oficiais com eles comprometidos.

¹³ Na verdade, foi possível perceber com a evolução do movimento duas correntes distintas: uma minoritária como os que no final da década seguiam Luiz Carlos Prestes – propugnando por reformas sociais e econômicas; outra, predominante, que contentava-se com reformas políticas de cunho liberal, o que facilitou sua aproximação com as oligarquias dissidentes, como veio a ocorrer em 1930.

enquadrasse nos moldes do academismo reinante. Tal adjetivo tinha sentido pejorativo, significando pelo menos falta de equilíbrio. Na verdade, o grupo de intelectuais modernistas acabou adotando o rótulo, passando a se proclamarem “futuristas”.

Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Menotti del Picchia, Sérgio Milliet, entre outros intelectuais, poetas, artistas e críticos se entusiasmaram com as exposições de Anita Malfatti, em 1917, e a de Victor Brecheret, em 1919, o que, segundo Nagle (1974, p.75), significou o “*rompimento com as convenções aceitas no campo da arte*”. De formação heterogênea, esses jovens intelectuais criticavam irreverentemente as velhas estruturas políticas e estéticas que sustentavam a sociedade brasileira, postulando o rompimento com os velhos padrões artísticos. Para tanto, buscavam sua legitimação inspirando-se na chamada “cultura popular”, ou seja, nas práticas, valores e costumes do povo brasileiro, até então ignorados pela “cultura ilustrada”.

Abrangendo várias formas de expressão – literatura, música, arquitetura, artes plásticas, poesia, escultura –, a Semana de Arte Moderna, realizada no Teatro Municipal de São Paulo, em fevereiro de 1922, foi o ponto culminante das atividades modernistas. Gerando forte impacto no público, habituado aos velhos padrões de arte, a Semana apresentou, segundo Nagle (p. 77), “*como principal ponto positivo a demonstração pública e - ruidosa - das realizações dos modernistas, quando se dá a primeira estruturação do grupo, com representantes nos diversos domínios da arte (romancistas, poetas, músicos, pintores, escultores).*”

Entre os desdobramentos da Semana, surgiram no transcorrer da década diversas obras, como também outras decorrentes, tais como o “Verde-Amarelo” e “Pau-Brasil”, além de grupos que iriam se aglutinar em torno de revistas como “Klaxon”, “Estética”, “Revista de Antropofagia”, “Anta”, entre outras (p.81)

2.4. – O MOVIMENTO ESCOLANOVISTA E A REAÇÃO DA IGREJA

Por fim, não posso deixar de salientar que a década de 1920 foi marcada também por um amplo debate educacional, envolvendo profundamente inúmeros intelectuais ligados ao tema. Nagle (1974), considera característica dos anos 20 o “otimismo pedagógico” e o “entusiasmo pela educação”, uma vez que surgem os “educadores profissionais”, isto é, intelectuais voltados especificamente para o tema educacional, e que se empenharam em debates e planos de reforma com a finalidade de recuperar o atraso brasileiro. Nesse

contexto, a Associação Brasileira de Educação (ABE) é fundada por Heitor Lira, mais especificamente em 1924, constituiu-se em um grande fórum dedicado aos debates, cursos, conferências sobre temas educacionais, políticos e sociais do qual participavam professores e eminentes intelectuais. As Conferências Nacionais de Educação constituíram-se no principal instrumento de difusão dos propósitos da ABE. Muitas idéias surgidas durante os debates foram levadas adiante através das reformas estaduais e, depois, de 1930, através do próprio Governo Federal¹⁴.

Nesse cenário, emerge o movimento da Escola Nova, o qual tinha na escola pública, laica, universal e gratuita sua grande bandeira¹⁵. Embora esposando concepções políticas heterogêneas, os intelectuais ligados ao movimento tinham como pressuposto comum a crítica à escola existente, uma vez que esta se caracterizava pela seletividade social do grupo ao qual se dirigia, além de significar uma educação de caráter formalista. Para os renovadores, a educação seria um instrumento de democratização das relações sociais, na medida em que neutralizaria as desigualdades econômicas e que proporcionaria a todos a mesma formação. Dentro desse raciocínio, a educação laica voltada para o desenvolvimento da ciência e condizente com a industrialização seria a solução para os grandes problemas contemporâneos, além de significar o desenvolvimento econômico e democratizar as relações sociais¹⁶.

Esse posicionamento político, típico representante do liberalismo burguês, alicerçava-se na crença em um Estado “neutro”, além de uma concepção não ideológica da ciência e da técnica, o que não passa de um idealismo em uma sociedade dividida em classes antagônicas. Na verdade, ao transformar a educação no único e grave problema do Brasil, pois sua deficiência seria o motivo de nosso atraso, o discurso dos renovadores colaborava para a ocultação das origens materiais das desigualdes sociais.

Por outro lado, a hierarquia católica não compartilhava dos mesmos pressupostos. Buscando ampliar seu espaço de manobra, a educação surgia como uma área estratégica dentro dos horizontes católicos, uma vez que seria sua tarefa “reespiritualizar a cultura”,

¹⁴ Em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde, órgão para o planejamento das reformas em âmbito nacional e para a estruturação da Universidade.

¹⁵ Na verdade, o escolanovismo foi um movimento mundial, com forte acento pedagógico. A face mais “política” do movimento deveu-se sobretudo ao norte-americano John Dewey.

¹⁶ Em 1932 é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, encabeçado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores. O manifesto fez a defesa da educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Por outro lado, o documento criticava o dualismo educacional, que destinava uma escola para ricos e outra para pobres, reivindicando a escola básica e única, considerada ponto de partida comum para todos.

procurando com isso superar o individualismo, o socialismo e o cientificismo. Segundo Schwartzman, “a laicização” foi uma expressão comum dentro das críticas católicas do período. Criticava-se a “laicização da cultura”, a “laicização do Estado”, a “laicização da educação”, entre outros. Tal orientação, aos olhos católicos, era uma ameaça à nacionalidade por negar a religião e a moral. Dentro desse ambiente, é importante observar que muitas experiências do período, tais como o nazismo, o fascismo e o comunismo, tratavam a questão educacional como instrumento de formação de homens que assegurassem a construção da nação, portanto, o espaço educacional era ardorosamente disputado, uma vez que era visto como um instrumento de poder.

Para atingir seus objetivos, os católicos levantam-se abertamente contra o movimento da Escola Nova, sugerindo que ele levaria à concentração do ensino nas mãos do Estado, o que seria contra a “ordem natural” e ao mesmo tempo criaria um “monopólio estatal na educação”. E quais seriam as autoridades educacionais dentro da “ordem natural”? A família, em primeiro lugar, e depois o Estado. A Igreja estaria dentro de uma “ordem sobrenatural”. Com os olhos no passado, os intelectuais ligados ao projeto católico defendiam a Igreja como única instituição com investidura moral para educar a sociedade; além disso, sendo o Brasil um país de maioria católica, era natural que a educação também o fosse, conforme Gramsci:

“Quando convém, os clericais pretendem que um país é 99% católico, para deduzir daí uma posição de direito particular em relação ao Estado, etc.”

(GRAMSCI, 1988, p. 296)

Porém, em relação ao tema do direito à educação, é possível verificar uma “conciliação” de interesses entre católicos e renovadores, o que fica patente com o texto aprovado pela Constituição de 1934. A princípio, a concepção doutrinária dos renovadores é a de considerar que a constituição de um Estado moderno exige a afirmação da educação como um direito do cidadão. Porém, além da afirmação do direito à educação, compete ao Estado garanti-lo através de fundos orçamentários fixos destinados à educação. Segundo Rocha (1996), a aceitação pela Assembleia Constituinte (1933/34) desses dois pontos representa uma vitória dos renovadores.

Ainda, segundo Rocha, a disposição tática dos renovadores em não se confrontar na matéria constitucional com a representação católica acaba por comprometer o princípio do direito à educação. Como?

“A posição católica era a do direito dos pais à educação dos filhos, tendo o Estado o papel subsidiário de proteção e assistência às crianças abandonadas. Embora essa definição seja inteiramente diferente da dos renovadores, observa-se que o direito público à educação não é a negação do direito dos pais, contanto que caiba também à família, ao lado do Estado, o dever de ministrá-la. Há, portanto, a possibilidade de composição, neste aspecto, entre renovadores e católicos, sob o ônus para os primeiros de abdicar de uma formulação estritamente definida sobre os deveres dos poderes públicos.”

(ROCHA, 1996, p.120)

A questão da obrigatoriedade escolar, tal qual foi formulada pelos renovadores, também aponta em direção à conciliação, na medida em que não deixava claro as responsabilidades do Estado no fornecimento de meios para sua concretização. Segundo a transcrição de Rocha (p.120), a 5ª Conferência Nacional de Educação formula a seguinte concepção: *“A educação primária será obrigatória, estendendo-se a obrigatoriedade progressivamente até aos dezoito anos, no processo educativo ulterior”*.

No texto definitivo, conforme aponta Rocha (p.120), ficou clara a conciliação de projetos diferentes no que se refere ao princípio do direito à educação, que ele *“...deve ser ministrado pela família e pelos poderes públicos”* (Art. 140).

Nesses termos, a aprovação do direito à educação pela Constituição de 1934 foi um engodo, pois não possibilitou, na prática, o acesso de muitos à escola.

3.0. - O MUNDO PÓS-GUERRA: O IDIOMA DESENVOLVIMENTISTA

Em 1945, a Segunda Guerra Mundial chegava ao fim deixando um rastro de destruição e barbárie sem precedentes na história da humanidade. Seu término marcou a vitória dos países aliados (EUA, Inglaterra, França e União Soviética) sobre o Eixo, formado pela Alemanha, Itália e Japão. A alternativa nazi-fascista estava sepultada, embora com sobrevida na Espanha e Portugal. No entanto, a confraternização entre os aliados pela derrota do fascismo durou pouco. Ao término do conflito, os vencedores de fato, EUA e URSS, iniciaram uma nova luta política-ideológica, a Guerra Fria, nome pelo qual passou a ser conhecida a disputa pela hegemonia mundial entre as duas superpotências.

Por outro lado, o fim da guerra colocou em discussão alguns temas que orientaram as ações e palavras de inúmeros intelectuais, instituições¹⁷, agências de Estado e imprensa, tais como: a tomada de consciência da realidade do subdesenvolvimento e propostas de sua superação, o nacionalismo e desenvolvimento econômico, a reconstrução da paz, a democracia, a questão colonial, a procura de uma alternativa diferente do capitalismo e socialismo, etc. É interessante ressaltar que muitas das questões acima levantadas também faziam parte da agenda política da ONU – Organização das Nações Unidas.

Entre as prioridades da ONU no período pós-guerra, paralelamente à recuperação das regiões arrasadas pelo conflito, impunha-se a necessidade de definir uma política de combate ao subdesenvolvimento. Nesse sentido, é conveniente observar, ainda que brevemente, a CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina, – que se constituiu numa referência política para diversos intelectuais no período em questão, e que fora criada pela própria ONU em 1948.

Atuando dentro dos marcos das Nações Unidas, a CEPAL partia de uma análise do mercado internacional para verificar como se dava a divisão do trabalho entre os países industrializados e os produtores de bens de origem primária. Para os economistas cepalinos, as relações econômicas entre os países industrializados e os países subdesenvolvidos

¹⁷ A partir da Segunda Guerra Mundial, o mundo assistiu ao surgimento de diferentes instituições políticas e econômico-financeiras construídas por autoridades norte-americanas e inglesas, para a manutenção da lógica de acumulação, com o objetivo de redefinir as formas de controle político entre as nações capitalistas. Entre as instituições criadas, podemos citar: o Banco Internacional para a Reconstrução do Desenvolvimento – BIRD (1944), o Fundo Monetário Internacional – FMI (1944), e posteriormente o Acordo Geral de Tarifas e Comércio – Gatt (1947), a Organização europeia de Cooperação Econômica – OECE (1948) e posteriormente foi substituída pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, em nível regional, a Organização dos Estados Americanos – OEA (1948) e a Agência Especializada da ONU, para questões econômico-social, a Comissão Econômica para a América Latina – CEPAL (1948).

apresentavam uma tendência à estagnação nos países exportadores de produtos primários, em razão da necessidade de ampliar a quantidade de produtos primários que um país deve fornecer, a fim de obter uma determinada quantidade de bens para seu desenvolvimento econômico. Por isso, a economia mundial deveria ser compreendida como uma estrutura centro-periferia que se auto-reproduz.

A solução sugerida pela CEPAL para a erradicação do subdesenvolvimento latino-americano constituía-se na adoção de políticas que adotassem uma reorganização racional dos recursos disponíveis e que possibilitassem uma transferência equilibrada da população rural para as cidades, como base de um amplo projeto de industrialização (OLIVEIRA, 1995, p.297). Por assim dizer, tal projeto deveria levar em conta uma política que contemplasse a intervenção estatal através do planejamento e do protecionismo, além de investimentos básicos não realizáveis pelo setor privado.

Segundo González (1980, p.88), as idéias da CEPAL estavam razoavelmente implantadas em vários meios políticos latino-americanos, em grande parte através dos trabalhos do economista argentino Raúl Prebisch e do brasileiro Celso Furtado, figuras destacadas e importantes dentro da escola cepalina.

O Brasil, por sua vez, marcado pela discussão sobre os rumos a serem seguidos no esforço de desenvolvimento, foi contaminado tanto pelo clima gerado em função da Segunda Guerra quanto pela Guerra Fria, momentos significativos em nossa história republicana. Além das influências citadas, o período que se inicia em 1945 presencia a substituição do Estado Novo por um regime eleitoral representativo multipartidário. São fundados diversos partidos, dos quais citamos: a União Democrática Nacional (UDN), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o Partido Social Democrático (PSD), além da revogação de diversos dispositivos da Constituição de 1937, o que permitiu o retorno à legalidade do Partido Comunista Brasileiro (PCB)¹⁸.

É importante observar que tal conjuntura política foi marcada por uma escalada de greves, que contrariava tanto a orientação oficialista do PTB como a postura estratégica da direção do PCB, o qual adotava uma política cautelosa com o objetivo de “não assustar” a

¹⁸ Segundo os apontamentos de Gorender: “No período de 1946 a 1964, o PCB representou a principal força da esquerda de inspiração marxista (a sigla correspondeu a Partido Comunista do Brasil até 1961 e, daí em diante, a Partido Comunista Brasileiro). Dispunha de quadros experientes e completamente dedicados ao trabalho partidário, sua radicação no movimento operário era sólida e muito mais importante do que a das outras correntes, contava com ramificações no meio camponês, tinha forte influência no movimento estudantil e nas campanhas antiimperialistas. Servia de referencial a todas as organizações de esquerda.” (GORENDER, 1987, p. 20)

burguesia. Nesses termos, a estratégia adotada pelo PCB ia ao encontro de posições adotadas internacionalmente por muitos partidos comunistas, ou seja, a perspectiva de “colaboração” entre os diversos segmentos da sociedade, em um amplo movimento de união nacional contra o fascismo. Um bom exemplo é o pronunciamento de Carlos Marighela na Constituinte, em 28 de fevereiro de 1946, conforme transcrição de Oliveira:

“Não aparecerá ninguém, que possa dizer que os comunistas foram responsáveis por qualquer desordem ou alteração verificada lá fora; pelo contrário, afirmamos, de cabeça erguida, desassombradamente: fomos o esteio da ordem e da tranquilidade: apoiamos o governo, evitando que a nossa propaganda servisse de lenha para a fogueira, que se procurava atizar dentro do país.”

(MARIGHELA apud Oliveira, 1996, p.157)

Entretanto, tal postura não foi suficiente para conter as reivindicações operárias. Na verdade, a passagem de 1945 para 1946 foi pontilhada por movimentos reivindicatórios, multiplicando-se a atividade política nas organizações de classe tanto oficiais quanto extra-oficiais. Nesses termos, Borges (1998) ressalta que no período pós-1930, bem como desde o final da Segunda Guerra emergia no Brasil um momento fértil em reflexões sobre a sociedade brasileira, com a produção de análises e a circulação de projetos. Debatiam-se os rumos do capitalismo e a questão da miséria, o que para muitos intelectuais era sinônimo de “atraso”, “terceiro-mundismo”, subdesenvolvimento, e as propostas de desenvolvimento que surgiam na arena política dos debates procuravam conquistar o consenso social. Aqui, a industrialização surgia como panacéia para todos os males nacionais, sendo um instrumento de “aceleração” da História.

“(...) Grandes ensaios de História do Brasil foram elaborados; um dos mais significativos para a vida acadêmica foi o de Celso Furtado, ligado à Cepal (assim como outros ligados ao Iseb, para o qual o papel do Estado nesse processo era básico); revistas debatiam problemas sobretudo no seio da esquerda, como a Revista da Civilização Brasileira e a Revista Brasiliense.”

(BORGES, 1998, p.172)

Naturalmente, tal contexto marcou e influenciou inúmeros debates na Assembléia Nacional Constituinte, iniciada em 1/02/1946, e em outras arenas políticas, sobre a natureza do papel do Estado na superação do subdesenvolvimento e dos possíveis caminhos para realizar tal tarefa pois, aos olhos de muitos atores sociais, a educação era um tema

estratégico para a construção da nação. Nesse contexto, o debate entre o público e o privado representou parte do jogo de forças que então compunham a sociedade e teve um papel ativo na configuração escolar que se seguiu¹⁹.

3.1. - DO DESENVOLVIMENTISMO AO GOLPE DE 1964: A CONSTRUÇÃO DO ESTADO AUTORITÁRIO

Segundo Ianni (1988), até 1930 a vida econômica do Brasil estava organizada segundo o modelo “exportador”, com predomínio da cafeicultura. A segunda etapa ocorre com o início do modelo de substituições de importações iniciado nos anos 30 e está associado às grandes transformações políticas e institucionais desencadeadas pela Revolução de 1930 e pelo Estado Novo, instituído em 1937. Trata-se, na verdade, de um longo processo de capitalismo dependente e associado em um esforço contínuo de industrialização. Em 1930, chegava ao fim o velho período da dominação exclusiva das oligarquias rurais, especialmente a do café. Por sua vez, o processo de industrialização, de origens mais remotas, ia alterando as estruturas de classe, fazendo emergir uma burguesia industrial e financeira – que tem, em parte, suas origens vinculadas à oligarquia do café -, bem como a classe operária e as classes médias. As bases sociais do Estado se ampliavam e a burguesia procurava garantir a hegemonia política na sua direção.

Por outro lado, no transcorrer da década de 30, começava a se efetivar uma política deliberada de intervenção estatal na esfera econômica com objetivos industrializantes. Sobre o tema, vejamos os apontamentos de Thomas Skidmore:

“O surto de industrialização ‘espontânea’ foi auxiliado em fins da década de 30 por uma política consciente de intervenção estatal, à medida que o repúdio do Estado Novo ao liberalismo político trazia consigo a determinação de se afastar do liberalismo econômico. Os empresários particulares eram estimulados a prosseguir com os seus próprios esforços, enquanto o governo federal ampliava a sua autoridade para dirigir a economia por dois modos: a ‘manipulação de incentivos’, tais como impostos, controles de câmbio, cotas de importação, controles de crédito e exigências salariais; e a intervenção

¹⁹ As políticas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro ao longo do período, representam, em última instância, os interesses dos grupos economicamente hegemônicos e possuem o vínculo político, social e econômico com as políticas estruturadas e definidas pelas relações internacionais de produção.

direta, através de investimentos públicos, em setores como ferrovias, navegação, serviços públicos e indústrias básicas, como o petróleo e o aço.”

(SKIDMORE, 1996, p. 66-67)

Nesses termos, seria oportuno mencionar alguns empreendimentos que tiveram a ação direta do Estado, como a criação da Cia. Vale do Rio Doce, da Hidroelétrica de Paulo Afonso e a implantação da usina siderúrgica de Volta Redonda.

No entanto, a grande virada do capitalismo brasileiro se deu durante o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1960). A construção de Brasília - a nova capital -, o favorecimento à entrada da tecnologia e capital estrangeiros, são marcas de um período onde a nação era convocada a superar seu atraso. Se houve modernização, também é verdadeiro que o crescimento econômico gerou a ampliação das disparidades regionais, das desigualdades sociais e dos focos de tensões sociais.

Antes de prosseguir na análise da ruptura do pacto populista que levou ao golpe de 1964, convém enfocar a ideologia do desenvolvimento nacional da segunda metade dos anos 50, transformado em uma espécie de idioma político e que encontrou no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado no governo de Café Filho, em 14 de julho de 1955 (Decreto n. 57.608), sua principal escola formuladora e difusora. Nesse momento, os temas “aceleração” e “desaceleração” do desenvolvimento no Terceiro Mundo renovaram o debate intelectual que se apresentava em diversas arenas políticas, sendo o ISEB uma tribuna privilegiada para o referido debate.

Seus membros não esposavam as mesmas convicções filosóficas e até assumiam posições políticas antagônicas. Todavia, é possível detectar que o nacionalismo e o desenvolvimentismo estavam no centro das formulações do referido instituto. Dessa forma, as postulações da CEPAL tiveram ressonância dentro do ISEB: o baixo índice de industrialização correspondia ao subdesenvolvimento característico no processo de formação das sociedades periféricas. A aceleração da história corresponderia à industrialização da nação.

Apresentando um projeto de capitalismo nacional, postulando uma aliança de classes e a “unidade nacional”, os integrantes do ISEB declaravam que a principal contradição não se daria entre o capital e o trabalho, mas entre a “nação” e a “antinação”. Implícito no primeiro conceito, encontramos os setores da burguesia nacional comprometida com o desenvolvimento industrial, setores da classe média e operária. Por outro lado, o

conceito de antinação continha a idéia do imperialismo e dos setores atrasados, parasitários e improdutivos da economia nacional. Tendo como finalidade a promoção do desenvolvimento, o Estado desempenharia um papel de importância vital, surgindo como instância racionalizadora dos esforços industrializantes, e os intelectuais teriam como missão subsidiar tais esforços, criando uma ideologia que promovesse e incentivasse o desenvolvimento, o que em última análise representaria os “interesses nacionais”. A superação do atraso em direção ao progresso seria obra da intervenção estatal e a indústria, apresentada como fonte de liberdade e desalienação.

Sobre a ideologia desenvolvimentista, Roland Corbisier assim se manifestou, conforme transcrição de Toledo: *“se é verdade, como já se disse, que não há movimento revolucionário sem a teoria do movimento revolucionário, não haverá desenvolvimento sem a formulação prévia de uma ideologia do desenvolvimento nacional”* (CORBISIER apud Toledo, 1982, p.27)

No entanto, a união de classes apregoada pelos homens do ISEB começava a dar sinais de esgotamento. Diante do quadro da expansão industrial, as mobilizações populares tornavam-se cada vez mais freqüentes, principalmente no início dos anos 60, período que antecede o golpe de 1964, marcado pelas vicissitudes e dificuldades da política econômica-financeira – a desaceleração do crescimento econômico e a aceleração do ritmo inflacionário – as quais foram responsáveis pela eclosão de sucessivas greves, que não se limitavam aos centros urbanos. Segundo Toledo (1983), *“em 1963 ocorreram em todo o país 172 greves de trabalhadores”*. O cenário político é marcado pela polarização, ocorrendo mobilizações por todo o país, como assinalou Luiz de Souza:

“Nesses anos (1960-1963), ocorre entretanto, uma enorme mobilização em todo o país, com uma classe operária que contesta as estruturas sindicais, os setores rurais que se articulam nas Ligas Camponesas e na tarefa de sindicalização, os movimentos de cultura popular e de “educação de base”, etc. E então começam as rachaduras no edifício eclético do “pacto populista”, que, além de sentir a crise econômica que chega, tem de enfrentar um crescimento do nível do conflito social.”

(SOUZA, 1984, p. 56-57)

Ao mesmo tempo, algumas frações radicalizadas das classes médias começavam a questionar o modelo político-econômico, engrossando as lutas por modificações nacionalistas, por uma nova estrutura educacional, pela reforma agrária, etc. Sobre o tema, Ianni assinala que no período entre 1961 e 1964, o quadro político brasileiro está em plena

efervescência. A renúncia do presidente Jânio Quadros, em 25 de agosto de 1961, provoca uma tentativa de golpe militar contra a posse do vice João Goulart, acusado de ser simpatizante do comunismo. A Campanha da Legalidade é desencadeada, sob a liderança do governador gaúcho Leonel Brizola. Inúmeras manifestações, das mais diferentes formas, defenderam publicamente a posse de Goulart; sindicatos, intelectuais, assim como representantes do clero católico uniram suas vozes ao coro de defesa da Constituição.

A UNE, órgão representativo máximo dos universitários, decretou greve geral no dia seguinte à renúncia de Jânio Quadros. Aldo Arantes, seu presidente na oportunidade, dirigiu-se para Porto Alegre, centro da resistência legalista, onde se instalou provisoriamente a diretoria da entidade, posicionando-se contra qualquer quebra da ordem constitucional, e dirigindo-se aos estudantes através da ‘Rede da Legalidade’.

“(...) Em poucos dias, após a renúncia, acelera-se o processo de politização das camadas populares no Brasil. Os golpistas que aplicaram um golpe sobre o golpe de Jânio (este sob o artifício da renúncia) não puderam resistir às pressões da opinião pública e aos indícios de organização de milícias populares. Entregaram o governo do país ao Vice-Presidente João Goulart.”

(IANNI, 1987, p.179)

Apesar da imensa maioria pró-legalidade, o conflito não estava descartado. O episódio terminou com a adoção do parlamentarismo. No entanto, o “fantasma da revolução” rondava a sociedade brasileira e assustava as elites, que temiam a radicalização dos movimentos populares e o fato de não serem energicamente reprimidos pelo Governo Federal.

A disputa pela hegemonia política não se limitava ao parlamento nem tampouco se restringia à esfera partidária, penetrando nos movimentos sociais. Greves paralisavam fábricas, camponeses levantavam a bandeira da reforma agrária, estudantes participavam de campanhas de alfabetização, além de questionarem o ensino universitário. Até os militares de baixa patente reivindicavam participação política. A ampliação da participação popular fez detonar um conjunto de reivindicações das camadas populares. O vocabulário político adquiria novas expressões: “combate ao imperialismo e ao latifúndio”, “reformas de base” e “política externa independente”. Na verdade, o clima de engajamento e de radicalização das lutas políticas dentro da sociedade brasileira foi impulsionado pelas contradições do próprio processo de industrialização.

Segundo Ridenti, no âmbito dos movimentos de esquerda, havia uma grande influência do Partido Comunista Brasileiro (PCB), que mesmo atuando na clandestinidade influenciou diversos movimentos sociais. Suas propostas tinham como objetivo superar as “supostas” características semi-feudais que caracterizam a sociedade brasileira. Na perspectiva do PCB, os representantes da elite comprometidos com o atraso “feudal”, leia-se latifúndio, contavam com o apoio externo do imperialismo, a quem não interessaria o desenvolvimento econômico do Brasil. Por quê? Porque limitaria o Brasil à produção de produtos primários, perpetuando as trocas desiguais com as nações industrializadas. A realização de uma “revolução burguesa” representaria a superação histórica desse estágio, o que seria interessante para a burguesia. Assim, caberia aos setores “progressistas” unirem-se à burguesia nacional para a realização da revolução democrático-burguesa, fase necessária para a construção da nação livre e independente. Os intelectuais do partido acreditavam que, ao apoiar o desenvolvimento econômico do país e expandindo as relações capitalistas em todos os setores da economia, estavam criando as condições para que, no futuro, a revolução socialista ocorresse²⁰. O desenvolvimento das relações burguesas interessava ao proletariado (1993, p.25-26).

A estratégia proposta pelo PCB demonstrou-se equivocada em um país em que a burguesia, de estreita vinculação com o capital estrangeiro, já era a classe dominante. Nesse cenário, o latifúndio e o imperialismo não foram obstáculos ao desenvolvimento capitalista no Brasil. Tal desenvolvimento não implicou na repetição do mesmo padrão das nações capitalistas hegemônicas; pelo contrário, a expansão do capitalismo no Brasil não foi restringida pelos segmentos comprometidos com o latifúndio e o “atraso feudal”. Portanto, não havia necessidade de uma reforma agrária para a expansão da produção. Assim, a aliança de classes reivindicada pelo PCB para a superação do caráter dependente da economia nacional não passava de uma ilusão.

Por outro lado, no cenário das esquerdas, como alternativa ao PCB, surgiram outras correntes no alvorecer da década de 1960. Trata-se da Organização Revolucionária

²⁰ Para os intelectuais ligados ao partido, não se tratava de negar a contradição entre capital e trabalho, mas de superar etapas rumo à revolução socialista. A prioridade inicial seria a luta contra o imperialismo e o combate aos grupos internos identificados com o atraso econômico. Nesse sentido, empenhou-se na defesa do monopólio estatal do petróleo; pela ampliação das liberdades democráticas; na formação de uma aliança nacional (proletariado, os camponeses, a pequena burguesia e a burguesia nacional); e de um programa nacionalista e antiimperialista.

Marxista – Política Operária (POLOP) e a Ação Popular (AP), que será abordada de forma mais detida no transcorrer do trabalho. A primeira foi criada em 1961, com a fusão de pequenos grupos de intelectuais e estudantes que, no final dos anos 50, questionavam a aliança com a burguesia nacional proposta pelo PCB. Em oposição ao PCB, a POLOP propugnava por uma frente de esquerda revolucionária, congregando trabalhadores urbanos e rurais na construção do socialismo.

A organização das Ligas Camponesas, ainda nos anos 50, foi outro exemplo da efervescência política e social da época. As Ligas eram formadas por lavradores, trabalhadores, estudantes e intelectuais, atuantes sobretudo na região nordestina, onde lutavam pela extensão de direitos trabalhistas no campo e pela reforma agrária. No início dos anos 60, influenciado pela experiência cubana, o movimento adota um discurso cada vez mais próximo do socialismo.

Por fim, outros movimentos de esquerda, embora pequenos, se apresentaram no cenário político nacional. Entre eles podemos citar o Partido Operário Revolucionário – Trotskista (PORT) e o Partido Comunista do Brasil (PC do B). O primeiro opunha-se à linha pró-soviética do PCB e reivindicava uma revolução permanente; o segundo reivindicava ser a continuidade do PC fundado em 1922, defendendo uma ampla frente antiimperialista sob a direção do proletariado, reprovando a condenação do stalinismo e a proposta de aliança com a burguesia nacional.

Como se vê, a construção da nação e a superação das injustiças sociais estavam na agenda de muitos agentes políticos. Nesse contexto, a palavra “revolução” possuía a capacidade de despertar e mobilizar inúmeros atores sociais. Como disse anteriormente, havia uma expectativa de que o povo alcançasse o poder.

Para os setores sociais comprometidos com a manutenção da ordem, já não cabiam mais dúvidas quanto à “esquerdização” do Governo Goulart, que acenava com a bandeira das “Reformas de Base”. Tais reformas tinham como objetivo a resolução de alguns problemas enfrentados pelo capitalismo no Brasil no início dos anos 60. Obviamente, não possuíam um caráter revolucionário, como apregoavam setores das classes dominantes. Um exemplo típico foi a questão da reforma agrária, como lembra Toledo (1983, p. 117), cuja proposta visava atender às necessidades de expansão do capitalismo industrial brasileiro, sem alterar a ordem capitalista. Não se cogitou em nenhum momento em abolir a propriedade privada. No entanto, a oposição foi violenta e não houve a esperada adesão burguesa ao projeto, com freqüentes denúncias na imprensa.

Antes que os tanques e canhões falassem mais alto, setores empresariais – bem como os militares e setores da Igreja Católica – organizaram-se para combater o avanço dos movimentos sociais de orientação nacionalista e de esquerda. Em uma análise mais ampla, é possível identificar a mobilização e a atuação político-ideológica dos empresários aglutinados em torno do complexo IPES/IBAD, o qual teve um papel decisivo na conspiração contra o governo Goulart.

Em um estudo sobre o Golpe de 64, Toledo assinala:

“A ação política do complexo IPES/IBAD se fazia através de inúmeros grupos de trabalho – constituídos por intelectuais, burocratas e especialistas – que tinham acesso direto às Forças Armadas, ao Executivo, ao Congresso, às associações de empresários, aos sindicatos, à Igreja, aos partidos políticos, aos meios de comunicação etc. (...)”

O complexo IPES/IBAD intensificava sua ‘ação conspiratória’ à medida que a crise econômica e a mobilização nacional-popular aprofundavam-se; *contando em sua fundação com cerca de 80 membros, esse número, em meados de 1963, saltou para 500 empresários.”*

(TOLEDO, 1983, p.85-86)

Na verdade, não houve um engajamento da chamada burguesia nacional na defesa do programa reformista de Goulart. A aliança de classes e o compromisso desta burguesia com um projeto nacionalista não passavam de uma doce ilusão. Vale lembrar que a oposição procurava caracterizar o Presidente Goulart como um homem perigoso ao Brasil. Eram constantes as denúncias sobre a conivência de Goulart com as greves operárias e as invasões de terra. Como afirma Toledo (1983), nada era oferecido como prova concreta das acusações contra Goulart, mas tratava-se de uma estratégia de enfraquecimento de seu governo (p.92). Procurava-se com tais denúncias criar um “consenso” quanto à necessidade da intervenção militar para a manutenção da “democracia”. Segundo Vieira:

“(...) um Manifesto da UDN oferecia aproximadamente as críticas feitas à administração janguista: hiperinflação, caos, exagero remuneração, novos salários mínimos, corrupção administrativa, cizânia nas forças armadas, ação ilegítima dos sindicatos, inutilidade das reformas do governo e mudança dos termos das reformas.”

(VIEIRA, 1995, p. 149)

A defesa da “ordem”, das “tradições cristãs” e da “propriedade privada” aglutinou os setores dominantes da burguesia nacional em torno de interesses comuns²¹. Com raras exceções, a imprensa funcionou como instrumento da máquina de propaganda anticomunista e antijanguista.

Deste modo, convém situar a fundação da Escola Superior de Guerra (ESG), em outubro de 1948, que teria como objetivo a seleção de elementos da elite civil e militar para a resolução do problema da “Segurança Nacional”. Sua origem remonta ao período em que a Força Expedicionária Brasileira (FEB) combateu durante a Segunda Guerra Mundial, sob o comando norte-americano. Ao término do conflito, toda uma geração de oficiais passou a frequentar cursos militares norte-americanos. O retorno desses oficiais ao Brasil é marcado por uma nova concepção a respeito de como entender a “Defesa Nacional”. Segundo a Doutrina de Segurança Nacional (DSN), era necessário fortalecer a Nação contra os “inimigos internos”, em um período marcado pela polarização ideológica da Guerra Fria. Nesse contexto marcado pela liderança dos Estados Unidos sobre a América Latina, os países sul-americanos definiram sua segurança como garantia relativa face ao expansionismo soviético. Em linhas gerais, a segurança de cada nação sul-americana tornou-se inseparável da segurança nacional dos Estados Unidos.

Nesse cenário, a DSN foi um dos instrumentos ideológicos que justificaram desde os programas de desenvolvimento econômico até a tortura, exílio e assassinatos, bem como um sistema de controle e dominação contra os supostos inimigos da “ordem”. Dessa forma, o comunismo não era mais um inimigo externo, mas também um inimigo interno que teria habilidades suficientes para manipular as tensões sociais do Brasil e minar a moral nacional, e devendo, portanto, ser combatido sem tréguas.

Dividindo o mundo em dois blocos políticos, o Ocidente cristão e democrático e o expansionismo soviético comunista e ateu, a Doutrina de Segurança Nacional procurava legitimar-se como instrumento de defesa dos “interesses nacionais”. Tal conceito, vago e impreciso, servia aos setores dominantes como personificação da Nação. Para a DSN, o mundo vivia um momento de guerra entre Ocidente cristão e o Oriente comunista, numa situação de conflito total, não mais se restringindo à esfera militar, mas também envolvendo a vida política, econômica e cultural. Nesse sentido, cabe ao Estado promover a conquista

²¹ No Congresso Nacional, que “refletia a polarização das diferentes forças da sociedade brasileira naquele momento”, abrigavam-se representantes dos setores conservadores, como por exemplo, a “Ação Democrática Parlamentar, auxiliada pelo Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), que era financiado pela Embaixada dos Estados Unidos” (SANFELICE, 1985, P. 58)

dos interesses da Nação. Os supostos interesses seriam: integridade territorial, integração nacional, democracia, progresso social, paz social e soberania. À proporção que os interesses econômicos do capital estivessem ameaçados, tornavam-se impositivas ações internas para derrotar o inimigo. É dentro dessa perspectiva que podemos entender o golpe de 1964.

É interessante salientar que em 1964, a ruptura da normalidade democrática foi saudada positivamente por muitos setores, especialmente as classes médias. Segundo Ianni (1987), uma ampla campanha de opinião pública, dirigida particularmente à classe média, preparava a aceitação da derrubada do Governo Goulart, apontado como radical pela alta hierarquia das Forças Armadas. A elevada inflação da época e a instabilidade política favoreciam a pregação conservadora, que tinha como “alvo” o combate ao comunismo e à corrupção. É nessa arena política, onde a burguesia lutava pela manutenção de sua hegemonia, que a Igreja e seus símbolos foram empregados com astúcia. Dez dias antes do golpe, a Igreja liderou setores das classes médias em manifestações como a “Marcha da Família, com Deus pela Liberdade”, organizada por movimentos femininos - com a inteira colaboração do governo do Estado de São Paulo, de setores da Igreja Católica, da FIESP e da Sociedade Rural Brasileira. Sobre a referida marcha, a *RCV* noticiou nos seguintes termos:

“Mas em S. Paulo aconteceu a maravilhosa Marcha da Família, com Deus, pela Liberdade (20-3-64), com meio milhão de pessoas determinadas a lutar contra o atual estado de coisas. Estava certa a conta: 32 (ano da Revolução Constitucionalista) + 32 dá 64.

Outras se fazem: Curitiba, Santos, e interior de S. Paulo. Em outros estados, marchas idênticas se programam. Era o país que acordava, em compacto plebiscito contra o comunismo. Tal marcha, espontânea e decisiva, encheu de fê e coragem o Brasil inteiro.” (o grifo é meu)

(RCV, n.º 5, ano 58, maio/1964, p. 381)

É evidente que manifestações dessa natureza ajudaram a criar um clima político favorável à intervenção militar, bem como de legitimar o golpe de 1964. Aqui, a quebra da ordem institucional era considerada legítima, pois sua manutenção, no discurso de muitos conservadores, e até de liberais, que se apresentavam como defensores da liberdade, constituía-se em ameaça à propriedade e aos valores cristãos. Nesse ambiente, o discurso

progressista foi emudecido²² pelo som dos tanques, em nome da ordem, da preservação da “democracia” e do combate à corrupção e à subversão. A deposição e o exílio de Goulart deram início ao regime militar. Assumia interinamente o Deputado Ranieri Mazzilli em 2 de abril de 1964.

O golpe representou na prática o confronto entre dois modelos de desenvolvimento distintos: de um lado, o reformista; de outro, a chamada “modernização conservadora”, alicerçada na Doutrina de Segurança Nacional (DSN). A vitória do segundo modelo significou o arquivamento das reivindicações que se manifestaram através de uma série de movimentos a partir de 1945 e o cancelamento dos projetos de caráter nacionalista de desenvolvimento. O pacto entre classes chegava ao fim. No combate à chamada subversão, seguindo os “ensinamentos” da DSN, uma verdadeira guerra foi deflagrada contra a esquerda.

Do ponto de vista de classe, o golpe militar foi obra da burguesia brasileira. No entanto, a direção do Estado coube às Forças Armadas que militarizaram as instituições. O Estado, apesar disso, não se colocou acima da chamada sociedade civil. Despojada de direitos políticos, a burguesia e as classes médias foram compensadas pelo regime com vantagens oriundas de um modelo econômico altamente concentrador de renda, que se configurou através do arrocho salarial, da perseguição aos líderes sindicais e das lideranças políticas mais combativas da oposição. Na verdade, a violenta compressão dos salários funcionou como um dos instrumentos do crescimento observado nos anos do “milagre”, que significou na prática o aumento do abismo social e a deterioração das condições de vida de milhares de trabalhadores. A desnacionalização da economia com o alinhamento subserviente ao grande capital estrangeiro foi o outro lado da moeda da política econômica. Na construção desse modelo, foram oferecidas todas as facilidades: estímulo fiscal e de crédito para a implantação das multinacionais, facilitação da remessa de lucros, facilidade na aquisição de terras por grupos estrangeiros. Era a chamada “modernização-conservadora”, que excluiu uma grande parcela da população brasileira.

Porém, a adoção de tal política foi facilitada pelo aparato repressivo montado no pós-64, com a militarização do Estado. Após 1964, a Constituição é rasgada, emendada, “profanada” segundo as conveniências do momento. No dia 9 de abril de 1964, o chamado

²² “Apesar de todo o envolvimento que tinham no processo político, as forças nacionalistas e de esquerda foram surpreendidas sem esquema militar de defesa, divididas internamente, impossibilitadas de reação a não ser em tentativas muito isoladas e infrutíferas.” (SANFELICE, 1985, p. 60)

Comando Revolucionário publicava o Ato Institucional n.º 1, que investia os golpistas do poder constituinte de cassar direitos políticos de qualquer cidadão por dez anos, incluindo os membros de qualquer um dos três poderes, além de impor a eleição do novo Presidente e vice, por um Congresso mutilado pela força das armas. Entre os objetivos proclamados, segundo o texto, figuravam a restauração da “ordem econômica e financeira”, além de extirpar o inimigo maior da sociedade: o comunismo. A ditadura começa a ganhar contornos cada vez mais nítidos.

Já em outubro de 1965, o governo outorgava o Ato Institucional n.º 2, extinguindo todos os partidos políticos, além de permitir ao presidente da República fechar o Congresso Nacional quando entendesse necessário e, por fim, as eleições presidenciais tornaram-se indiretas. Nesse contexto, é criado o bipartidarismo, surgindo a ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro), este último encarregado de fazer a oposição “consentida” ao governo. No ano seguinte é publicado o Ato Institucional n.º 3, que tornava as eleições para governadores dos Estados também indiretas. Ainda em 1966, o país assiste o processo sucessório. A vitória é do general Costa e Silva, representante da chamada “linha dura”, que tem seu nome aprovado pelo Congresso, em outubro, com a abstenção do MDB, que se retirou do plenário. Sua posse ocorre no dia 15 de março de 1967, data que o Brasil ganha uma nova Constituição.

Apesar da ditadura presente, a oposição procurava se rearticular. Tal rearticulação poderia ser aferida a partir do crescimento das manifestações estudantis, nas greves operárias e no surgimento de grupos armados em oposição ao regime. Diante do crescimento das oposições, o Governo respondeu com uma nova escalada repressiva que culminou com o Ato Institucional n.º 5, em dezembro de 1968. Era o puro arbítrio imbuído de anticomunismo exacerbado. Entre as medidas tomadas, ocorrem novas cassações e o Congresso é colocado em recesso. Não existe mais nenhum canal institucional de oposição nesse momento, e a tortura e os assassinatos tornam-se freqüentes.

Entretanto, o poder instituído em 1964 não foi propriedade exclusiva dos militares, pois os mesmos foram investidos por determinados setores da sociedade (burguesia associada ao capital estrangeiro, classes médias, setores da Igreja etc.) para atuar em seus respectivos nomes. No momento em que desaparece o consenso entre os grupos que sustentam o regime, a ditadura termina. Não seria possível que o Estado autoritário implantado em 1964 se mantivesse por tanto tempo exclusivamente sustentado por instrumentos de terror. Dessa forma, foi no âmbito da sociedade civil, espaço privilegiado

das manifestações culturais, que se legitimou o Estado autoritário. Vejamos um artigo de autoria de José Kosinski de Cavalcante, publicado pela revista Visão, março de 1967, conforme transcrição de Prandini:

“A Igreja Católica do Brasil, ou a grande maioria de seus membros eclesiásticos e leigos pelo menos, encontra-se num estado de espírito de quase euforia, diante do fato político da posse do Mar. Costa e Silva. Com exceção de certos setores que se mantêm na expectativa reservada, e de uma dose de pessimismo entre os da área integralista, que enxergam em tudo um domínio crescente da maçonaria, nos bastidores da política, e consideram que existe excessiva tolerância com os comunistas, a idéia dominante é a de que a mudança de governo, seja ele qual for, significará o encerramento de um período conturbado, doloroso e desconcertante para o catolicismo brasileiro.” (o grifo é meu)

(CAVALCANTE apud Prandini, 1987, p. 17)

Sem dúvida, manifestações deste tipo não foram isoladas e ajudaram a construir os alicerces ideológicos do regime. Por outro lado, se olharmos o discurso de outros atores sociais, perceberemos o mesmo movimento na questão da política educacional, utilizada como estratégia de hegemonia. É o caso, por exemplo, de alguns articulistas da “Revista de Cultura Vozes”. Dessa forma, é importante considerar que as fronteiras cronológicas do autoritarismo e do privatismo antecedem 1964, percebendo que muitas das idéias que alimentaram a construção da educação no Brasil vinham sendo gestadas em décadas anteriores.

Por fim, diante das transformações ocorridas no Brasil, em especial a partir dos anos 20, entendo que seja oportuno deter-me em uma breve análise sobre as mudanças ocorridas no interior da Igreja, de modo a compreender seu posicionamento diante do debate educacional. Afinal, não se pode negar que a mesma, através da ação política de seus intelectuais, teve um peso decisivo na configuração escolar dos anos 50 e 60.

4.0 – O DIÁLOGO COM A REPÚBLICA: A AÇÃO POLÍTICA DA IGREJA E A CONVERGÊNCIA COM O ESTADO AUTORITÁRIO

Seguindo um projeto de reorganização social fundamentado no sagrado, a Igreja se fortaleceu suficientemente como instituição para interferir nos processos político-sociais, já tendo em vista que a política da Igreja foi facilitada pela convergência de um projeto autoritário do Estado, o qual não podia contar exclusivamente com o exercício da força. Embora o discurso conservador e reacionário continuasse presente, é possível perceber nesse período uma pequena mudança no interior da Igreja, que já vinha ocorrendo desde os anos 20: a formação de um grupo de intelectuais católicos dispostos a dialogar e a negociar com o Estado o apoio da Igreja. Dentro desse contexto, Vargas não hesitou em aliar-se aos católicos e abriu espaço para a influência dos mesmos na área educacional, campo estratégico para transmissão de valores. Da mesma forma, a Igreja não ignorou os dividendos políticos que podia obter em sua colaboração com o poder. Havia um interlocutor interessado em fazer da Igreja um instrumento de legitimação política e de apoio à nova ordem, em um período histórico em que as experiências autoritárias e totalitárias demonstraram um forte apego à sacralização do político como instrumento de dominação.

Segundo Roberto Romano (1979), as “*Concordatas na primeira metade de nosso século consagraram esse tipo de interação entre esses dois poderes*” (1979, p.110). Tanto o Tratado de Latrão, com Mussolini (1929), quanto na Concordata com a Alemanha (1933), levada a cabo por Eugênio Pacelli – então secretário de Estado do Vaticano e futuro Pio XII – em negociação com os nazistas, parecia marcar a estratégia da Igreja: ampliar os espaços católicos com o objetivo de conquistar a supremacia espiritual. Esta orientação não foi exclusiva do clero brasileiro, ou seja, a tática política traçada pela hierarquia católica esteve em perfeita consonância com o Vaticano.

Partilho da idéia de que tais acordos são, na verdade, a confissão do Estado de sua deficiência ideológica e política de estabelecer a hegemonia sobre todo corpo social. Desta forma, foi necessário o auxílio dos intelectuais tradicionais no estabelecimento do consenso. Na obra *Maquiavel, a política e o Estado moderno*, Gramsci faz os seguintes apontamentos sobre o tema:

“(...) O Estado consegue (e neste caso dir-se-ia melhor o governo) que a Igreja não dificulte o exercício de poder, mas favoreça-o e sustente-o, assim como uma muleta sustenta um inválido. A Igreja, assim, compromete-se com uma determinada forma de governo (...) a promover aquele consentimento de uma parte dos governados que o Estado, explicitamente, reconhece não poder obter com os seus meios.”

(GRAMSCI, 1988, p. 304)

A Igreja Católica encontrada pela Revolução de 1930 diferia muito daquela com a qual o Estado republicano se deparara há quatro décadas. Era uma Igreja disposta a negociar seu apoio e a reivindicar de forma contundente seu espaço político na “nova ordem”. Segundo Schwartzman (1984), durante a inauguração da imagem do Cristo no Corcovado, em 1931, o Cardeal Leme afirmou que, *“ou o Estado reconhece o Deus do povo, ou o povo não reconhece o Estado”* (p.55). Dentro dessa perspectiva, o projeto católico representou a reação da Igreja contra o que considerava o mundo moderno, identificado com o liberalismo e a sociedade urbana e industrial. A legitimidade do Estado exige, para a Igreja, o respeito a determinadas prerrogativas eclesiásticas.

Alcir Lenharo (1989), em um trabalho sobre o Estado Novo, demonstrou como os projetos totalitários e fascistas utilizavam, em diferentes gradações, conteúdos teológicos com vistas à sua operacionalização para solucionar questões sociais e políticas existentes. Ora, como tivemos a oportunidade de verificar, antes mesmo da substituição da ordem oligárquica, ainda nos anos 20, era fundado o Centro Dom Vital por Jackson de Figueiredo, com o apoio de D. Leme. Tal instituição constituiu-se em um espaço de sistematização de idéias orientadoras do empenho católico na busca de sua soberania social, sendo que o periódico “A Ordem” constituiu-se em sua tribuna. O objetivo era a criação de uma vanguarda católica capaz de pressionar e de dialogar com o Estado de modo a tornar mais amplos os espaços e a influência da Igreja. Segundo Dias, o *“grupo vitalista formulou um programa que pretendia pugnar pela primazia do Espírito”* (1996, p.90).

Nesse contexto, não é possível deixar de citar os congressos eucarísticos de 1922 e 1933, e as comemorações em honra ao Cristo Redentor e de Nossa Senhora Aparecida, declarada Padroeira do Brasil por Pio XI, em 1930. É interessante recordar que, em 1931, a imagem de Nossa Senhora Aparecida foi carregada festivamente à cidade do Rio de Janeiro, por onde circulou acompanhada de grande massa popular. Tais eventos, com grandes concentrações populares, além do valor catequético, significavam inequívoca demonstração de poder político da Igreja. Diante dessas manifestações, peço socorro a Lebrun no intuito

de tentar compreendê-los como uma manifestação de força do catolicismo. Dissertando sobre os significados do conceito de “poder”, Lebrun (1984) esclarece que o mesmo não significa necessariamente o uso da coerção, mas de meios que permitam influir no comportamento de outros (p. 12). Em outras palavras, a capacidade de uma determinada instituição mobilizar um determinado número de pessoas, os costumes, as leis, crenças religiosas, ou seja, todo o universo simbólico contribui também para a construção e manutenção de uma determinada ordem social.

Nesses termos, o Congresso Eucarístico de 1922 foi mais uma demonstração do considerável capital simbólico eclesiástico. Sobre o Congresso, recorro mais uma vez às palavras de Dias:

“O Congresso definia-se como um protesto coletivo contra a apostasia dos governantes. Diante disto, os católicos apresentavam o triunfo de Jesus Cristo por meio da profissão pública do culto e do reconhecimento de sua soberania. Por meio dele pretendia-se lembrar ao governo e ao povo que a ordem, o progresso, a civilização e a liberdade só seriam alcançadas pelo reconhecimento da realeza de Cristo. O Congresso proclamava uma nova independência dos freios tiranizantes do agnosticismo, “de uma política que cuida apenas das riquezas materiais.”

(DIAS, 1996, p.114)

O referido Congresso também proporcionou imagens reveladoras. Segundo os Anais do Congresso, conforme transcrição de Dias, o presidente da República Epitácio Pessoa *“assistia de joelhos à procissão que passava diante do Palácio do Catete”* (DIAS, op. cit., p. 118).

Outro instrumento político da Igreja, criado por D. Leme e Alceu Amoroso Lima, não foi um partido como chegou a defender Jackson de Figueiredo antes de sua morte, mas a Liga Eleitoral Católica (LEC), que se constituiu em instrumento de pressão que recomendava aos eleitores os candidatos, independente dos partidos, que se comprometessem com a plataforma católica. Entre os pontos da plataforma católica, cito alguns: a promulgação da Constituição em nome de Deus; o reconhecimento constitucional da indissolubilidade do matrimônio e da validade civil do casamento religioso; a adoção da instrução religiosa nas escolas públicas de nível primário e secundário; e a assistência eclesiástica às classes armadas. Segundo Romano, estava aberto para a Igreja, o livre movimento nas consciências e na reprodução da cultura (1979, p. 151).

A criação da LEC ocorre dentro de uma conjuntura em que o país se preparava para elaborar uma nova Constituição. A LEC foi um instrumento de “catolização” da nova Constituição, uma vez que parte das reivindicações constantes do programa católico foram incorporadas a ela. Nessa perspectiva, é válido afirmar que, assim como as autoridades da Igreja haviam colaborado com o Estado oligárquico durante a década de 20 com o objetivo de recuperar o espaço político do qual haviam desfrutado até a queda do Império, a hierarquia eclesiástica prefere adotar postura semelhante em relação ao regime de Vargas em troca dos favores oficiais no campo da educação e da cultura. A estratégia católica configura um novo pacto de colaboração entre o Estado e a Igreja. Segundo palavras de Alceu de Amoroso Lima, conforme transcrição de Maranhão, a LEC:

“(...) teve início em 1933, quando D. Leme me pediu para escrever umas Reivindicações Católicas. A Igreja queria estar presente na Constituinte que se reuniria em 1934 e que representava o início da Segunda República. A Primeira República havia sido marcada pelo anticlericalismo, pela separação entre a Igreja e o Estado. Na Constituição de 1934, introduzimos a colaboração entre Igreja e o Estado. Não queríamos nem a união que havia no Império, nem a separação da primeira fase do século, mas a colaboração (...) A maior força da LEC consistia em fazer o levantamento e a mobilização do eleitorado e, ao mesmo tempo, em despertar os católicos para a atuação política. Foi o direito de voto feminino, conquistado no início da década de 1930, que reconciliou os católicos com a política. (...) D. Leme conseguiu restabelecer o interesse e a mobilização pela política.”

(LIMA apud Maranhão, 1989, p.122)

Segundo Maranhão, o Governo Vargas reconheceu o trabalho do cardeal Leme, quando consagrou na Constituição votada e promulgada em 16 de julho de 1934 as aspirações do catolicismo: o preâmbulo do novo texto começa com a frase: “*Nós, os representantes do Povo Brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático...*” (CAMPANHOLE, 1971, p. 387). Porém, essa não foi a única conquista dos católicos, outras merecem destaque: o casamento religioso foi reconhecido por lei; o divórcio foi proibido; foi facultada a educação religiosa em escolas públicas durante o período de aulas; foi permitido ao Estado financiar escolas, seminários e hospitais da Igreja e quaisquer outras atividades e instituições legalmente reconhecidas como de “interesse público”. Na verdade, tais conquistas demonstraram inequivocamente o poder político da inteligência católica brasileira.

Dentro desse contexto, havia identidade de pontos de vista quanto à falência do regime liberal, e a “sacralização da política” que conferia ao Estado uma legitimidade alicerçada em pressupostos mais edificantes que os tirados da ordem política. Nesse sentido, antes mesmo do atendimento às reivindicações católicas, o então ministro Francisco Campos sugeria concessões explícitas à Igreja, em carta de 18 de abril de 1931, ao então presidente Getúlio Vargas:

“Meu caro presidente.

Afetuosa visita.

Envio-lhe o decreto, que submeto ao seu exame e aprovação. Como verá, o decreto não estabelece a obrigatoriedade do ensino religioso, que será facultativo para os alunos, na conformidade da vontade dos pais ou tutores.

Não restringe, igualmente, o decreto o ensino religioso ao da religião católica, pois permite que o ensino seja ministrado desde que exista um grupo de pelo menos vinte alunos que desejam recebê-lo.

O decreto institui, portanto, o ensino religioso facultativo, não fazendo violência à consciência de ninguém, nem violando, assim, o princípio de neutralidade do Estado em matéria de crenças religiosas.

Assinando-o, terá V. Excia. praticado talvez o ato de maior alcance político do seu governo, sem contar os benefícios que da sua aplicação decorrerão para a educação da juventude brasileira.

Pode estar certo de que a Igreja Católica saberá agradecer a V. Excia. esse ato, que não representa para ninguém a limitação da liberdade, antes uma importante garantia à liberdade de consciência e de crenças religiosas. (...)” (o grifo é meu)

(CAMPOS apud SCHWARTZMAN, 1984, p.292-293)

Os fatos demonstram que a estratégia católica revelou-se extremamente eficiente, pois havia disposição da Igreja em colaborar com o Estado na manutenção da ordem pública. E a doutrina católica seria para o Estado não apenas um instrumento capaz de garantir a preservação da ordem e de legitimação do autoritarismo, mas também um instrumento indispensável de transmissão de valores. Que tipo de valores? Aqueles ligados à religião, à grandeza da pátria, à família, à moralização dos costumes, que serviam de subsídio aos discursos anticomunistas. Em outras palavras, não basta a coerção, mas é necessário uma direção cultural, isto é, a obtenção do consenso.

Posteriormente, em 1935, a Igreja procurou a mobilização dos leigos através da Ação Católica Brasileira (ACB), inspirada na doutrina de Pio XI, cujo princípio fundante era o elogio do binômio fé-pátria. Moldada conforme os padrões italianos, seus estatutos definiam quatro grandes organismos de base que, segundo Miceli (1979), guardavam

semelhança com a organização política fascista: os “Homens de Ação Católica” (H.A.C.), para maiores de trinta anos e os casados de qualquer idade; a “Liga Feminina da Ação Católica” (L.F.A.C.), para as maiores de trinta anos e as casadas de qualquer idade; a “Juventude Católica Brasileira” (J.C.B.) e a “Juventude Feminina Católica” (J.F.C.). Sucedendo outros movimentos similares, a ACB era definida como uma organização de leigos participando do apostolado hierárquico da Igreja fora de qualquer filiação política, o que mantinha as portas abertas a todos, ou a quase todos os partidos políticos.

Fruto da participação militante e ativa de intelectuais e da hierarquia católica, a primeira metade da década de 1930 significou para a Igreja o seu reconhecimento como força auxiliar do Estado, mesmo levando em conta a configuração tradicional de seu discurso. A carta de Alceu de Amoroso Lima enviada ao Ministro Capanema, em 16 de junho de 1935, permite observar com clareza a dimensão do auxílio da Igreja na construção do Estado autoritário.

“(…) Os católicos serão os aliados de todos os que defenderem os princípios da justiça, da moralidade, da educação, da liberdade justa, que a Igreja Católica coloca na base de seus ensinamentos sociais. Vejam eles que o governo combate seriamente o comunismo (sob qualquer aparência ou máscara para disfarçar) – sümula de todo o pensamento antiespiritual e, portanto, anticatólico; que combate seriamente o imoralismo dos cinemas e teatros pela censura honesta; organiza a educação com imediata colaboração da Igreja e da família – vejam isso os católicos e apoiarão, pela própria força das circunstâncias, os homens e regimes que possam assegurar ao Brasil esses benefícios.” (o grifo é meu)

(LIMA apud Schwartzman, 1984, p. 176)

É possível perceber no processo de rearticulação da Igreja, que a mesma tomou de empréstimo as armas de seus adversários e aceitou lutar dentro de uma nova arena política. Mesmo não possuindo a influência política e ideológica que teve no passado, na verdade, a ação da militância católica procurou assegurar o consenso da sociedade civil em relação ao Estado, na medida em que este garantia à Igreja Católica sua hegemonia no campo religioso.

4.1. – A IGREJA DIVIDIDA: ENTRE O REFORMISMO E A NOSTALGIA

Como explicar o surgimento de uma nova corrente, em conflito com uma longa tradição conservadora e reacionária e a nova fisionomia no interior do catolicismo? Parece-

me que a explicação mais eficaz para dar conta do surgimento das novas correntes no interior do catolicismo no Brasil, com suas respectivas expressões teológicas, é aquela que parte da constatação que a Igreja não é um bloco monolítico, mas uma instituição inserida em uma sociedade de classes. Dentro dessa perspectiva, também não podemos deixar de lado a crescente secularização da sociedade, o contexto político internacional e a evolução da ciência, que levantaram interrogações e questionamentos de princípios que pareciam alicerçados em verdades definitivas. É a convergência entre esses e outros fatores que criará as condições para as mudanças no interior da Igreja.

4.2. - OS CONFLITOS INTERNOS E AS TRANSFORMAÇÕES EXTERNAS: NOVAS CORRENTES NO CATOLICISMO

A década de 1950, do ponto de vista eclesiástico, é representativa. Ainda nos anos 40, mais precisamente em 1947, Hélder Câmara foi nomeado assistente nacional da Ação Católica. Esse momento marca o início de superação do antigo modelo italiano, na direção de movimentos especializados no meio social. É o momento da reestruturação da Ação Católica. Em trabalho recente, Freitas assim se manifestou sobre a Ação Católica:

“Como fundação típica das iniciativas dos anos 20-30, num primeiro momento, a Ação Católica Brasileira inspirou-se na Ação Católica Italiana, cujo princípio fundante era o elogio do binômio fê-pátria. Sem dissolver-se, nos anos 50-60, o pólo de inspiração passou a ser a Ação Católica Francesa, na qual predominavam o “maritanismo”, o legado de Mounier e, de uma forma geral, o catolicismo neoconverso ao liberalismo.

A grande diferença é que no primeiro predominava a crítica, muitas vezes o pânico, diante do comunismo; no segundo emergiu a crítica ao capitalismo.”

(FREITAS, 1998, p. 74)

Podemos perceber o início de uma lenta mudança de posicionamento ideológico, sobretudo através dos representantes leigos agrupados na ACB: Juventude Universitária Católica (JUC), Juventude Operária Católica (JOC), Juventude Estudantil Católica (JEC), e ainda de setores do episcopado que começam a assumir posturas reformistas. Conceitos de liberdade, direitos humanos, democracia, liberdade de consciência, entre outros, passam a fazer parte do vocabulário dos pensadores católicos. Segundo Romano, essa mudança,

“(...) foi preparada por debates e lutas entre posições teológicas conflitantes. Os fundamentos teóricos das várias eclesiologias foram deslocados de tal modo que, permanecendo a Igreja como solução imaginária das contradições sociais, houvesse uma transformação com a vida secular. Ao contrário do que ocorreu durante toda a primeira metade do século XX, evitou-se a colocação direta do ser eclesialístico como garantia da unidade política, visivelmente ligada ao Estado”.

(ROMANO, 1979, 153-154)

Nesse ambiente é criada a CNBB por Hélder Câmara, mais precisamente em 17 de outubro de 1952. Sobre o tema, Souza assim se manifestou:

“A CNBB tornará possível a elaboração dos planos pastorais a nível nacional e permitirá a influência direta de certos bispos renovadores que fazem parte de seus quadros. Cumpre assinalar também que vários desses bispos estão ligados à AC e que a CNBB se originou da experiência anterior da AC.”

(SOUZA, 1984, p. 64)

Recorrendo mais uma vez à obra de Freitas (1998, p.77), o autor informa que os anos 50 são marcados dentro da Igreja pela reciclagem da identidade católica, cujo marco foi a criação da CNBB, ocorrendo um progressivo distanciamento em relação à postura conservadora assumida nas décadas anteriores. É nesse momento em que observamos o nascimento de uma corrente ligada ao reformismo, que se distanciava politicamente da corrente tradicionalista que ainda permanecia ativa. O processo de divisão interna na Igreja começava a ganhar contornos cada vez mais nítidos na medida em que as questões sociais ficavam cada vez mais agudas, o que obrigava a uma tomada de posição do clero.

Nesse contexto, é no interior da corrente reformista que começam a ser questionadas as perspectivas tradicionalistas dos períodos anteriores. A postura assumida por esse setor do clero aceitava a participação co-responsável dos leigos com maior autonomia nos assuntos da Igreja e ia ao encontro do chamado modelo desenvolvimentista característico dos anos 50. Verifica-se nesse momento a procura de uma maior flexibilidade do discurso teológico, buscando no discurso sociológico e econômico respostas para as questões sociais. Romano (1979) salienta que a Sociologia e a Economia foram instrumentos de aproximação de setores do episcopado durante o governo Kubitschek (p.155). No preparo dos caminhos necessários ao desenvolvimento como instrumento da justiça social no mundo subdesenvolvido defendia-se uma intervenção mais freqüente do poder público. Era o momento de apologia das reformas sociais a serem realizadas pelo Estado e pelas elites intelectuais. É dentro desse contexto histórico que ocorrem reuniões de

bispos do Rio Grande do Norte (1951), do Vale do São Francisco (1952), dos prelados da Amazônia (1952 e 1957), bem como uma reunião conjunta organizada pela CNBB e o governo em 1956. Segundo Souza (1984), esses encontros foram pautados por discussões relativas ao desenvolvimento econômico, reforma agrária, além de outros assuntos, em um ambiente marcado pela linguagem desenvolvimentista (p.65). Na verdade, para a corrente reformista, o desenvolvimento econômico seria o meio mais eficaz de combate ao comunismo.

Outro fato que merece destaque foi a criação do Movimento de Educação de Base (MEB)²³, fruto de um acordo entre o Estado e a CNBB (decreto 50.307 de 21 de março de 1961), para expandir sua rede de escolas radiofônicas para todas as regiões carentes do país. O destaque é importante pois, segundo Souza (1984), o MEB teve uma presença marcante nas atividades de cultura popular e nos conflitos sociais anteriores a 1964 (p.65). Participaram desse movimento um grande número de ex-integrantes e integrantes da JUC, que acabaram por tomar posições além das fronteiras do reformismo católico, convertendo-se em uma esquerda católica, ainda que numericamente pequena.

No entanto, tais mudanças não foram frutos do acaso. Havia uma conjuntura internacional favorável. Nesse instante, a Igreja Católica sofre algumas mudanças importantes. Com a morte em 1958 do conservador Pio XII, seu substituto, João XXIII, promove reformas significativas. As encíclicas *Mater et Magistra* (1961) e *Pacem in Terris* (1963) colocam a Igreja em um patamar mais próximo ao mundo secular, em um momento marcado pela radicalização das disputas políticas, frente ao problema do subdesenvolvimento e dos caminhos do desenvolvimento. Segundo apontamentos de Beozzo (1994), a encíclica *Mater et Magistra* “*deu um vigoroso impulso à linha de compromisso social da Igreja do Brasil e, de modo particular, ao seu crescente engajamento nas questões relativas à reforma agrária, à sindicalização rural e à educação de base no campo*” (p.51). Nesse contexto, insere-se o Concílio Vaticano II, o qual encorajou a condução de mudanças na concepção tradicional de Igreja ao assumir uma

²³ Pelo acordo, o Estado forneceria financiamento e a Igreja coordenaria um programa de educação básica, principalmente através de escolas radiofônicas nas regiões mais carentes do país. Nesse contexto, é interessante ressaltar que muitos militantes do MEB eram originários da ACB. Grosso modo, a diretriz educacional do movimento enfatizava uma ação pedagógica que conscientizasse o povo de seu papel como agente de sua própria história. Para tanto, seria necessário um trabalho de formação do povo, possibilitando que o mesmo enxergasse as origens de seus problemas.

postura mais aberta e de estímulo à maior participação do laicato em seu interior. Mesmo levando em conta as tensões, contradições e limites que rondavam tais mudanças, o Concílio, além de outras alterações, deu ênfase à missão social da Igreja, valorizou o diálogo ecumênico e modificou a liturgia de forma a torná-la mais acessível.

Por outro lado, não podemos nos esquecer da explosão ideológica causada pelo impacto da Revolução Cubana (1959), cujo triunfo representa um divisor de águas para a América Latina, pois tornava realidade o sonho da experiência socialista, representando, ao menos simbolicamente, uma ameaça à hegemonia norte-americana na região. A revolução provocou por parte dos Estados Unidos uma reação imediata, a qual acabou por se configurar em ações políticas com o objetivo de destruir a experiência cubana. A possibilidade do foco revolucionário espalhar-se pelo continente foi um dos fatores que estimularam a Igreja a repensar seu papel, embora no campo ideológico assumisse uma postura agressiva em relação à ilha.

Transformações na sociedade nacional também influenciaram a postura adotada pelo clero. Na década de 1950, o capitalismo brasileiro sofreu mudanças significativas. Impulsionado pelo desenvolvimento industrial, ocorreu uma reestruturação econômica e das classes sociais. Nessa conjuntura econômica, os movimentos populares ganharam espaço, tornando-se muito mais intenso o debate político-ideológico e o questionamento das estruturas sócio-econômicas do Brasil, despertando a atenção de setores da Igreja para a questão social. Naquele instante, o interesse pelos temas econômicos, políticos e sociais penetraram em diferentes setores sociais e tornam-se parte integrante da agenda de inúmeros intelectuais. A prática política ganha contornos cada mais intensos, trazendo para o interior de algumas correntes católicas preocupações reformistas. Por fim, outros fatores poderiam ser citados, como a insuficiência numérica do clero, incapaz de desenvolver o trabalho missionário em um país em plena expansão demográfica. Isto acarretou maior dependência dos leigos, principalmente da Ação Católica, que se constituiu em um dos fatores da radicalização dos anos 60.

No entanto, é bom que se diga que as mudanças ocorridas não aconteceram de forma mecânica, como puro reflexo dos acontecimentos mencionados. Na verdade, a Igreja como instituição não é independente do mundo material; possui um caráter politicamente ambíguo, na medida em que é portadora das contradições que perpassam a sociedade de classes. Como instituição, está imersa em uma sociedade dividida; mesmo tendo objetivos corporativos, é condicionada ao movimento histórico da sociedade. Por ser uma instituição

que abrange fiéis de todas as classes sociais, é permeada, inevitavelmente, pelos conflitos inerentes à formação social à qual está inserida. A questão não se dá apenas entre os representantes da religião dita tradicional em oposição aos representantes de uma corrente comprometida com reformas sociais, mas que tanto uma quanto outra traz dentro de si as contradições inerentes à sociedade de classes.

Feita essa contextualização, é possível entender o enfoque reformista assumido por alguns setores da Igreja e o engajamento de alguns bispos, padres e leigos em movimentos que, em determinadas ocasiões, acabaram por se comprometer com as chamadas reformas sociais. Dessa forma, para determinados setores do episcopado nacional, o desenvolvimento nacional autônomo, a unidade da nação e a libertação do “povo” passariam pelo desenvolvimento econômico, o qual significaria em última instância: planejamento e ação do Estado. Isso explica a identificação da Igreja com o projeto desenvolvimentista do governo Kubitschek e o apoio dado pelos bispos do Nordeste à criação da SUDENE, em 1959, como instrumento modernizador da região Nordeste. Em outras palavras, havia no discurso a presença do ideal de uma sociedade sem contradições, uma vez que o desenvolvimento era visto como de interesse da nação.

No entanto, após 1961, a crise política toma grandes proporções com a renúncia de Jânio Quadros. A reação contrária aos movimentos populares começa a ganhar cada vez mais força entre as elites, militares, classe média e amplos setores do clero nacional. A crise econômica, a defesa da ordem contra a possível ameaça das esquerdas eram as preocupações dominantes dos setores conservadores. Cuba, como afirmei anteriormente, despertava paixões e ódios. Era uma fonte de inspiração para inúmeros agentes sociais. Muitos atores sociais, alguns até antagônicos, enxergavam na ilha do Caribe a possibilidade de vitória do socialismo em outros países do continente, inclusive o Brasil. Nesse sentido, a revolução cubana despertou nos setores conservadores a adoção de medidas cada vez mais duras na defesa da ordem vigente.

Em um cenário político marcado pela polarização ideológica, não foram somente os reformistas que se manifestaram. Mainwaring (1989) identifica mais duas correntes, além dos reformistas dentro do clero: os tradicionalistas e os modernizadores conservadores.

Encontramos a “direita católica” no campo dos chamados tradicionalistas. Dessa corrente surgiu o movimento que legitimou através dos símbolos religiosos o golpe militar de 64 e a subsequente ditadura. Não podemos nos esquecer a “Marcha da Família, com Deus e pela Liberdade”, ou dos “rosários em família”. Na verdade, havia dentro da

hierarquia católica uma grande preocupação contra a “desordem social” e o comunismo. Nesse sentido, a escola, como será abordado oportunamente, será vista como uma das trincheiras de combate à desordem e ao “caos comunista”.

Para esses setores, as reformas sociais só serão legítimas se não romperem com a tradição. Nesse aspecto, é oportuno verificar a conotação que se dava ao conceito de conservadorismo em uma das tribunas católicas e perceber seu incontido elogio ao mesmo.

“Poderíamos definir conservadorismo do seguinte modo: é uma posição política que reconhece que a existência das comunidades está sujeita a determinadas condições e que as mudanças sociais, para serem justas e válidas não podem quebrar a continuidade entre o passado e o futuro. Podemos dizer que o traço mais característico da psicologia conservadora consiste, exatamente, no fato de que não considera viáveis as transformações e mudanças feitas sem o sentido de continuidade histórica – mais: o conservador acha impraticáveis e condenadas ao suicídio todas as reformas fundadas unicamente na vontade humana, sem respeito às condições preexistentes.(...)”

Assim sendo, podemos fixar a posição conservadora, em seu sentido autêntico, como aquele representado pelo Partido Conservador, no Império do Brasil, e, tradicionalmente, pelo Partido Conservador Britânico. O Conservador reconhece o Tempo – mas como sendo passado e futuro. Não nega o passado, como o progressista – os tempos pretéritos não foram trevosos nem ignorantes. Não nega o futuro, como os reacionários: o dia de amanhã poderá trazer grandes alegrias se soubermos trabalhar.”

(TORRES, RCV, n.º 1, ano 57, jan./1963, p.3-4)

Antes de analisar a representação de conservadorismo do autor, é importante buscar as origens do pensamento conservador na figura de Edmund Burke, considerado por Maria D’Alva Gil Kinzo, “o fundador do conservadorismo moderno” (1999, p. 15). Para Burke, Estado e sociedade fazem parte da ordem natural do Universo, ordenado por leis eternas e criado por Deus. Parte integrante da natureza, os homens estão sujeitos às suas leis, cabendo respeitá-las incondicionalmente. Dentro do processo das relações sociais, os homens dependem da cooperação mútua; no entanto, esta requer a definição de regras claras e estáveis. E aqui cabe frisar que, para Burke, assim como para o articulista que se apresentava na RCV, a sociedade é concebida como um organismo que corporifica a ordem moral de origem divina. Tal concepção entende a desigualdade e a propriedade como instituições “naturais”, divinamente ordenadas. Ora, são justamente estes fundamentos que justificam a crítica conservadora à concepção dialética de história, a defesa da hierarquia e a aceitação de “mudanças” na sociedade, desde que respeitem o passado.

Nesses termos, qualquer reforma social não deve negar a tradição. E quem seria a portadora da tradição pretérita? A portadora da mensagem divina, a Igreja. Assim, qualquer reforma é ineficiente sem a “transformação interior dos homens” ou sem a “reforma das consciências”. Tais referências representam a idéia de inocuidade absoluta de qualquer transformação “radical”. Ainda no mesmo artigo, o autor faz a distinção entre o conservadorismo, reacionarismo, imobilismo e progressismo.

“Os imobilistas nada querem reformar - a casa pode estar em ruínas, mas abrigou nossa infância, foi construída por nossos pais – ficará assim para sempre, não se mudando o lugar de um móvel, não substituindo qualquer instalação. O reacionário é capaz de construir um castelo medieval em Brasília, e andaria de armaduras ou calções de veludo em Copacabana, se isso fosse possível – se assim não faz, com relação a roupas, não deixa de fazê-lo com relação às idéias.

Já os progressistas revolucionários nada querem conservar – o antigo é velho e feio – só o moderno presta.(...)” (o grifo é meu)

(TORRES, RCV, n.º 1, ano 57, jan./1963, p.5)

Como se vê, o autor sugere a possibilidade de mudanças conservando a ordem existente, sem modificar as estruturas essenciais, continuando a ser o que era, e obedecendo aos princípios tradicionais. Torres considera que somente o Conservador tem o conhecimento e sentido das “realidades históricas”, pois suas ações são pautadas pelo princípio da continuidade. Esta pretensão generalizante oculta o lugar onde foram construídas as representações sobre o passado, criando um mito de objetividade e universalidade, excluindo com isso outras correntes.

Em um clima político cada vez mais propenso à exaltação, o articulista vincula o compromisso dos conservadores com as mudanças, afastando-se dos chamados reacionários, e ao mesmo tempo associando as propostas revolucionárias com a desordem e o caos.

“Como o conservador se coloca diante das reformas? O princípio central é: somente podemos conservar reformando.

As reformas em si mesmas são necessárias. Não convém precipitá-las, nem tomar a iniciativa delas. Os conservadores, habitualmente, não começam as reformas. Em casos especiais, quando uma reforma se impõe para evitar a revolução, o conservador pode tomar a iniciativa.” (o grifo é meu)

(TORRES, RCV, n.º 1, ano 57, jan./1963, p.5)

Curiosamente, a frase “*Em casos especiais, quando uma reforma se impõe para evitar a revolução, o conservador pode tomar a iniciativa*” faz recordar a expressão de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada²⁴, “*façamos a revolução antes que o povo a faça*”, e indica que a intenção dos conservadores não era a de ceder aos movimentos populares no sentido das transformações radicais, tachando-as de “comunistas” e “subversivas”. Embora esta frase só pudesse ser proferida em um momento no qual as diferenças e tensões fossem reconhecidas, isto não significa dizer que a luta de classes deixasse de ser ocultada nos discursos dominantes. Vejamos mais um apontamento de Torres, agora em 1965:

“Até hoje perduram confusões tremendas. Como, em geral, nascem elas de equívocos acerca da História, ou, mais concretamente, da falta de senso histórico, falta de sentido da história que leva as chamadas “esquerdas” a condenarem o passado e as chamadas “direitas”, o futuro, acho de meu dever alertar para os intelectuais católicos acerca da dupla alienação a que estão sujeitos.”

É necessário estabelecermos uma visão cristã da História. Esta visão deve reconhecer uma verdade muito simples – que a História existe, que o tempo existe, e que, portanto, não estamos na Idade Média e que há transformações impostas pelo passar do tempo, pelas modificações da estrutura social, na organização econômica, etc. (...) A História somente terminará com o fim da Humanidade. Por último: o passado não foi o reino da alienação e o futuro não será o reino da liberdade. A História é um entremeado de bem e de mal, e a alienação é resultado da condição humana. Sempre haverá alienação, embora ocorram progressos reais. (...)

É necessário fazer reformas políticas e sociais. (...)

Admito, aliás, ser perfeitamente possível abolirmos as limitações e misérias de regimes econômicos nefastos, sem precisar fazer a menor concessão ao comunismo. Mas, certamente, é necessário fazer tais reformas. Chamam-me de conservador - honro-me com o adjetivo, pois me faz filiado ao partido político que mais fez pelo povo brasileiro e no qual votaram muitos de meus antepassados. (o grifo é meu)

(TORRES, RCV, n.º 8, ano 57, agosto/1963, p.622-623)

Na perspectiva do autor, a “falta de consciência histórica” surge como forma exemplar da alienação, o que geraria toda série de “*equívocos*” políticos. Nesses termos, somente a consciência histórica pode reparar os erros cometidos pela humanidade. Ora, ao reduzir as questões político-sociais à falta de consciência, o discurso conservador procurava (e ainda procura) criar em todos os indivíduos a sensação de pertencimento a uma mesma sociedade, e que as diferenças existentes são obras da incapacidade de alguns ou da própria natureza.

²⁴ Presidente do Estado de Minas Gerais nos anos 20. Durante a Primeira República (1889-1930), o chefe do executivo do Estado de Minas chamava-se presidente de Estado.

Como um contraponto ao conceito apresentado, é interessante verificar que em Marx²⁵ a alienação não é puramente teórica, mas decorrente de uma situação real de dependência do proletariado, que vende sua força de trabalho como mercadoria em uma sociedade dividida entre proprietários e não proprietários, dominantes e dominados. Tal configuração social impõe uma divisão do trabalho, onde o proletariado perde o controle sobre o que produz.

“A produção de idéias, das concepções e da consciência a princípio se encontra direta e intimamente ligada à atividade material e ao intercâmbio material dos homens, e como tal é a linguagem da vida real. Os conceitos, o pensamento, a troca intelectual dos homens aí surgem ainda como emanção de seu comportamento material. (...)”

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (...)

(...) a divisão do trabalho implica (...) a contradição entre o interesse do indivíduo isolado ou da família isolada e o interesse coletivo de todos os indivíduos que estão em relação entre si; além do mais, este interesse coletivo não existe apenas, digamos, na imaginação, enquanto ‘interesse universal’, mas antes de tudo na realidade, como dependência recíproca de indivíduos entre os quais o trabalho é dividido.”

(MARX apud Weffort, 1999, p. 258-259)

A perda do produto significa outras perdas para o trabalhador: ele não mais concebe aquilo que vai produzir, mas somente executa cada vez mais apenas uma parte do produto. A esse processo Marx chama de alienação, que por sua vez alimenta outras alienações (política e religiosa).

Por fim, outros temas foram levantados por Torres, que sem dúvida são partes constituintes do pensamento conservador, tais como a propriedade privada e a liberdade. Vejamos:

*“A fórmula de Chesterton continua correta – a **defesa da propriedade** contra os capitalistas, que a reduziram a privilégio de uma casta, e contra os comunistas, que a querem monopólio estatal, portanto, privilégio de um partido. **Defesa da liberdade** contra os socialistas, que querem o totalitarismo e contra os reacionários que querem monopolizá-la.” (o grifo é meu)*

(TORRES, RCV, n.º 8, ano 57, agosto/1963, p. 623)

²⁵ Karl Marx, *A mercadoria*, Col. Os economistas, vol I, p. 70

Como se vê, a legitimidade das mudanças está alicerçada no respeito à ordem. Na mudança conservadora, homens são substituídos, mas as estruturas devem ser preservadas em nome da tradição.

Nesses termos, acho oportuno retomar, ainda que brevemente, o discurso conservador católico e a “eleição” de seus inimigos, já que alguns “tramavam” revoluções. Como já afirmei anteriormente, até a Proclamação da República em 1889, a Igreja no Brasil esteve atrelada ao Estado. Com a separação promovida pela República, o clero católico, embora combatesse e questionasse o Estado laico, ganhou maior espaço de articulação política para arregimentação de fiéis. Tendo como objetivo ampliar e consolidar sua influência na sociedade, alguns inimigos foram eleitos, destacando-se o espiritismo, a maçonaria, o protestantismo e o liberalismo. No entanto, a partir dos anos 20 outro inimigo é proclamado: o comunismo. No discurso anticomunista católico, o comunismo é apresentado como ideologia exótica contrária à natureza de nosso “povo cristão”, ocorrendo uma série de fatores que explicam tal “anomalia”.

“A Revolução Anticomunista apresentou uma quase compacta unanimidade nas Forças Armadas. Os comprometidos vermelhos nas esferas altas e subalternas não passavam duma ínfima minoria. Todos detestam o Comunismo ateu.

- *Deve-se tal sem dúvida ao clima católico, que, mercê de Deus, respiramos e pelo qual a liberdade tornou-se trem de vida do povo brasileiro.*
- *Com efeito, o maravilhoso humanismo brasileiro mistura-se bem com uma política sadia de pacífica convivência. Cá ninguém odeia o próximo por questões de religião. Há brigas por discussões de futebol, mas não é o vício do povo. Na própria política, que separa, ainda assim, à hora decisiva, todos se unem e se entendem.*
- *(...) Gente cantando, gente rezando o terço, nas ruas, em ação de graças, santos, imagens, bandeiras, velas acesas que apareciam nas fachadas dos apartamentos. Foi isso que causou a vitória: o sentimento religioso do povo, que na sua consciência percebia muito bem: o contrário do comunismo é a religião católica.” (o grifo é meu)*

(RCV, n.º 5, ano 58, maio/1964, p. 387-388.)

Na verdade, o discurso anticomunista construído pelos representantes dos setores conservadores, incluindo os católicos tradicionais, está inserido no jogo de forças que então compunham a sociedade e, sem dúvida, teve um papel fundamental na configuração dos acontecimentos que se ligaram direta ou indiretamente às soluções autoritárias implantadas imediatamente no pós-64. Por esse discurso, generalizava-se o repúdio de toda sociedade ao

comunismo, e os desvios ocorridos deviam-se à “infiltração comunista”, que poderia através de sua “astúcia” contaminar e “escravizar” o “povo” brasileiro, privando-o da liberdade. Como um tumor maligno, o comunismo deveria ser extirpado da sociedade. Nesse sentido, a estratégia católica tinha por objetivo formar no interlocutor do discurso um sentimento de repulsa ao comunismo, que era identificado pelos mesmos com o ateísmo, opressão, mentira, ausência de liberdade e negação da religião.

Por outro lado, o periódico salienta uma suposta harmonia política, pois “*o maravilhoso humanismo brasileiro mistura-se bem com uma política sadia de pacífica convivência*”. Ora, tal representação configurava-se como negadora dos conflitos ocorridos em nossa história e constitui uma das expressões ideológicas de um discurso em favor da permanência, do conservadorismo, da acomodação. Aqui a violência e a intolerância são silenciadas, correspondendo a um quadro que não corresponde ao registro histórico. Basta lembrar de alguns dos inúmeros episódios repressivos ocorridos em nossa história republicana, para não nos alongarmos muito: Canudos (1897), Contestado (1912), a repressão desencadeada pelo Estado Novo (1937-45) que, por sinal, não gerou maiores reações por parte da Igreja, pois percebeu a utilidade da mesma no sentido de atendimento dos seus interesses. Tais episódios, assim como outros que não foram citados, desmentem aquilo que o discurso ideológico procurava esconder: o autoritarismo presente em nossa história.

Retomando o tema da propaganda anticomunista católica, permita-me o leitor transcrever mais alguns textos da RCV:

“Nunca será demais alertar os católicos para a insídia da propaganda vermelha. Há quem pense que o comunismo passou – e não resta um só bolchevista em nossa terra.

Não sei se já notaram que, de uns tempos para cá, surgiu uma onda de clamores, como jamais se vira, em prol da liberdade. Tem-se a idéia que vivemos, como em nenhum outro momento, submetidos à opressão. E, com franqueza, será isso real? Digamos, com serenidade, com lúcida serenidade: será isso real?” (o grifo é meu)

(ALCÂNTARA, RCV, n.º 6, ano 59, jun/1965, p. 545)

Adotando como princípio que a coerção e a força não são os únicos instrumentos de manutenção da ordem em um Estado capitalista, a Igreja, como instituição, auxiliava no cumprimento da tarefa de aglutinar não apenas elementos de sua camada social, mas também indivíduos de classes diferentes. Com tais objetivos, opressão e perseguição eram temas

constantemente utilizados pelos católicos em sua cruzada anticomunista. A mobilização contrária ao comunismo se fazia em nome da religiosidade e da pátria.

“Entenda-se que há uma Revolução e que, por inspirá-la a honestidade e o patriotismo, não pode deixar de seguir como Revolução.”

(AUGUSTO, RCV, n. ° 6, ano 58, jun. /1964, p. 439)

E no combate ao inimigo da fé, toda sorte de violações era justificada, em nome da moral cristã. Aqui, o problema político é também de natureza religiosa. Não existe tolerância para com o outro. O que importa é a eliminação do inimigo que expressa, ao menos simbolicamente, uma ameaça à ordem existente. Representando a corrente do laicato favorável ao golpe, o autor expressava suas idéias sem dissimulações:

*“Admitindo que contra a **infiltração comunista**, erguida à base de células microscópicas, isoladas umas das outras, só é possível a defesa pelas detenções multiplicadas, na caça de indícios ligeiros – não poderá estranhar-se o número de prisioneiros, que, na verdade, são soltos logo que apurada a inocência, num processo inapelavelmente lento. (...)*

*Não há benefício de ordem econômica que prospere, quando a **máfia vermelha** a tudo transforma. E faz mal, de todo o bem”. (o grifo é meu)*

(AUGUSTO, RCV, n. ° 6, ano 58, jun/1964, p. 440)

Como se vê, veiculava-se o conceito de liberdade com a necessária prisão dos comunistas, pois estes só fazem o “mal”. O importante aqui é desqualificar o projeto comunista, generalizando preconceitos, fazendo-os penetrar no cotidiano dos indivíduos. Os setores conservadores do laicato católico pediam pela repressão policial aos supostos subversivos de todos os matizes. Pouco importava para um sistema de preconceitos estereotipados as diferenças entre aqueles que questionavam a ordem estabelecida.

*“Examinando bem, esta **liberdade** só está faltando aos comunistas. E aos comunistas, não a podemos devolver – isto é, não a podemos devolver para que façam o que faziam. Pois temos o direito de, também nós, desejarmos a **liberdade**. (...)*

Não existirá justiça social, se não existir Igreja. Nem existirá felicidade humana, sem o sobrenatural. Lembrem-se disso os que trocam a cidade celeste pela cidade terrena. Os salmos, pelos vespertinos.” (o grifo é meu)

(ALCÂNTARA, RCV, n. ° 6, ano 59, jun/1965, p. 545-546)

Na verdade, a chamada “direita católica” era portadora de uma ideologia reacionária, nostálgica do passado, e esteve intimamente ligada ao golpe militar de 1964, prestando seu apoio ao regime²⁶. Em 1968, por exemplo, durante a 9ª Assembléia Geral da CNBB, 12 bispos e arcebispos, entre eles Geraldo Proença Sigaud, arcebispo de Diamantina, e Antônio de Castro Mayer, bispo de Campos, enviaram uma carta ao presidente Arthur da Costa e Silva, declarando publicamente a desaprovação dos mesmos com os chamados bispos progressistas, emprestando o apoio ao regime. Comentando as declarações de alguns dos membros mais progressistas do clero, o referido documento condena as “tendências esquerdistas e subversivas”, as quais objetivam sujeitar o Brasil a uma situação idêntica à de Cuba. Diante desses fatos, os autores reafirmam que as soluções para os problemas sociais devem ser pensadas em um ambiente de concórdia social e jamais num ambiente de “luta de classes”. As alternativas devem ser inspiradas pelos “princípios católicos”, e não pelos ensinamentos de “Marx e outros doutores do comunismo e socialismo”. O documento termina com uma declaração explícita de apoio ao regime militar:

“Com estas afirmações, vão os nossos votos de íntima cooperação do poder espiritual com o civil e militar para a grandeza do Brasil cristão.”

(SIGAUD apud Prandini, 1986, p. 84)

Percebe-se que não foi somente essa corrente que apoiou a derrubada de Goulart. Os chamados “modernizadores conservadores”, conforme caracterização de Mainwaring (1989), também o fizeram com o objetivo de evitar um mal maior: o comunismo. Tal qual os reformistas, esposavam a idéia de uma maior participação leiga e consideravam importante a missão social da Igreja sem, com isso significar, no entanto, um envolvimento político. Ainda segundo Mainwaring, esta corrente focalizava principalmente a idéia de transformação do indivíduo através da educação, o que justificava para inúmeros intelectuais católicos a disputa pelo espaço escolar.

²⁶ Segundo Gramsci, a noção de Estado integral pressupõe a percepção em conjunto, dos meios de direção morais e intelectuais de uma classe sobre a outra e a maneira pela qual ela pode realizar sua hegemonia. Porém, a luta pela hegemonia não se resume aos embates entre burguesia e proletariado – as duas forças fundamentais na sociedade capitalista –, mas deve-se levar em consideração as forças auxiliares. Naquele cenário, os intelectuais conservadores católicos, aqui identificados com a tradição, prestaram seus serviços à legitimação do Estado autoritário e a construção da ordem burguesa no Brasil.

5.0. - O GOLPE MILITAR DE 1964 E A ESTRATÉGIA DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O regime implantado através do golpe de Estado em 1964 aniquilou por completo o estado de direito. O Congresso, as Assembléias Legislativas, as Câmaras Municipais foram esvaziadas pelo poder das armas, partidos foram extintos²⁷, lideranças políticas perseguidas e exiladas. O Executivo teve seu poder hipertrofiado, governando apoiado em atos institucionais. Tratava-se, segundo a ótica dos militares, como demonstrei anteriormente, de eliminar a subversão causada pelos governos anteriores, incapazes de impedir o “avanço comunista”. Na verdade, a conjuntura da América Latina não era muito distante da realidade brasileira, pois havia um ambiente favorável aos golpes militares, que só podem ser compreendidos no contexto da Guerra Fria.

Acelerou-se o processo de internacionalização de nossa economia e sua conseqüente vinculação ao capitalismo internacional, através de um modelo econômico que concentrou rendas e marginalizou sistematicamente milhares de brasileiros. A tomada de medidas administrativas, burocráticas e econômicas que garantiram o processo de desnacionalização da economia foram justificadas em nome do desenvolvimento nacional e dos interesses do “povo” brasileiro.

No âmbito da educação, da mesma forma que em outros setores da sociedade, o Estado militar procurou exercer seu controle. Em *Estado e miséria social no Brasil*, Evaldo Vieira retrata, entre os diversos temas ligados às políticas sociais, a política educacional no regime militar. Vejamos seus apontamentos:

“(...) Nos primeiros meses da gestão castelista, o Chefe de Estado lançou as diretrizes educacionais a serem cumpridas. Preconizou a universalização do ensino primário, obrigatório e gratuito, e criticou o analfabetismo, afirmando que o País possuía mais de 30 milhões de analfabetos. Atentava para as deficiências do ensino médio, propondo o fim das discriminações entre os estudos de tipo acadêmico e os estudos de cunho tecnológico. Ao ensino superior indicava uma certa direção, baseada na formação de fundações e autarquias para atendê-lo, no aumento do número de alunos em estabelecimentos superiores de caráter público e na limitação dentro do possível de novas escolas superiores. Castelo Branco acreditava no que chamava de ‘valiosa contribuição da iniciativa privada para a educação nacional’. (...)”

²⁷ Os partidos políticos que existiam no período anterior ao golpe de Estado foram dissolvidos pelo Ato Institucional n.º 2, de 27 de outubro de 1965. Em seu lugar foram criados dois partidos, um da situação, a Aliança Nacional Renovadora (ARENA), e outro de “oposição consentida”, o Movimento Democrático Brasileiro – MDB.

Castelo Branco mostrava a importância de as universidades se adaptarem ao mercado de trabalho; reclamava da pequena participação da iniciativa privada no ensino médio (na época, atingia 56% do total de matrículas); justificava o pagamento dos alunos do ensino superior. (...)” (o grifo é meu) (VIEIRA, 1995, p. 212)

Da mesma forma, seu sucessor, o Presidente Costa e Silva, remetia-se à tarefa de ampliar as oportunidades educacionais. *“Em seus discursos, punha a Educação como prioridade: dizia que ‘a expressão governar é educar, tem mais amplitude e profundidade do que lhe empresta a linguagem do homem de rua’.”* (id. ibid. p. 213)

Na verdade, o governo militar e seus artífices e patrocinadores apresentaram propostas no campo educacional sempre em nome do “desenvolvimento nacional” e dos interesses do “povo brasileiro”. Com efeito, importa dizer que apesar da valorização da educação, no nível do discurso, a realidade se mostrou completamente diferente com a penalização do setor através da repressão política, insuficiência de verbas, além da corrupção. Tratou-se de adequar a educação, em todos os níveis de ensino, aos interesses do Estado autoritário que se configurava. Em outras palavras, a política educacional desenvolvida teve um caráter nitidamente privatizante e se pautou por inibir todos os possíveis avanços na área.

Germano aponta três razões para o fato: 1º) escassez de verbas para a educação pública, que tinha sua origem nas ações do Estado, o qual priorizava seus recursos em setores diretamente vinculados com a acumulação de capital. Na prática, o Estado delegou e incentivou a participação do setor privado na expansão do sistema escolar; 2º) A política educacional do Estado militarizado se pautou teoricamente na economia da educação de caráter liberal, responsável pela “teoria do capital humano”, que defendia o investimento em educação como instrumento de desenvolvimento econômico, estabelecendo uma relação direta entre educação e produção; 3º) A repressão, revestida de um anticomunismo ferrenho, aos alunos e professores “indesejáveis” ao Estado, objetivando com isso o controle político e ideológico do ensino (1994, p. 104-5). Sobre o último item, é interessante ressaltar que *“a mera acusação de que uma pessoa, um programa educativo ou um livro tivesse inspiração ‘comunista’ era suficiente para demissão, suspensão ou apreensão”* (CUNHA, 1985, p.36).

Diante do quadro exposto, não se pode perder de vista que o autoritarismo de Estado e a política educacional não foram obras exclusivas de um grupo de militares insatisfeitos com os rumos políticos do país. Em 14 de dezembro de 1966, o Senador Afonso Arinos, da ARENA, em um discurso da tribuna do Senado conclamava pelo fim das

divergências entre o poder civil e o poder militar²⁸, reconhecendo explicitamente a origem do regime implantado em 1964:

“Não existe – isto devemos reconhecer nós, políticos civis – uma espontaneidade na intervenção militar. ...O que há é um apelo de facções civis ao apoio e à intervenção das forças militares; é o apelo de facções de grupos civis, de correntes de opiniões incapazes de resolver, juridicamente, os problemas internos do País, problemas de natureza política, e que lançam mão, então, do apelo às forças militares, para a intervenção seja na pacificação do País em termos de convulsão, seja do predomínio de determinadas forças em face das outras.” (o grifo é meu)

(ARINOS apud Horta, 1996, p. 210)

Como se vê, a configuração autoritária assumida pelo Estado não surgiu de forma mecânica. Na verdade, o caminho autoritário trilhado pelo Estado foi fruto do apoio de amplos setores das classes dominantes que temiam o crescimento dos movimentos populares²⁹. Assim, se houve um “consenso” a respeito da “necessidade” da intervenção militar, o mesmo pode ser dito sobre a privatização da educação. Como será demonstrado posteriormente, no período que precedeu ao golpe, foram inúmeras as manifestações contrárias ao “monopólio do Estado” no campo educacional e em favor da “liberdade de ensino”, que por sua vez, continuaram a se repetir no período pós 1964. Vejamos um exemplo, em um artigo de Arns sobre *“A mensagem do Vaticano II sobre a educação cristã”*:

“A Igreja não opera como um organismo externo, mas atua pela consciência mesma do educando; através dos pais, ‘primeiríssimos responsáveis’; em colaboração com as sociedades. Alargando sempre mais os círculos, atinge o poder civil e mesmo as organizações supra-estatais e internacionais. De certa forma, são todos eles subsidiários à criança, menos a Igreja. Pois a criança mesma é a Igreja, os Pais são a Igreja, as sociedades formam aquele Corpo único que é Cristo.

A tradição milenar, humana e eclesial fez além disso nascer e amadurecer instituições encarregadas de assumir a parte da educação que o educando não pode adquirir sozinho, nem em Família:

²⁸ O referido discurso era uma referência ao diálogo travado entre o deputado Adauto Cardoso e o Coronel Meira Matos, por ocasião ao cerco do Congresso, no dia 20 de outubro de 1966, onde o parlamentar acusa a existência de dissídio entre o poder militar e o poder civil. Segundo Afonso Arinos, diante da crença na inevitabilidade de uma oposição constante de poderes, o trabalho político do Congresso deveria estar voltado para a superação dessa divergência, e *“que faça do poder civil e do poder militar, assim chamados, dois ramos de um só poder, o poder jurídico nacional”*. (ARINOS apud Horta, 1996, p. 210)

²⁹ É importante registrar que algumas personalidades que articularam ou até apoiaram o golpe militar de 1964, em um momento posterior discordaram e até criticaram medidas tomadas pelo regime militar (SANFELICE, 1985, p. 148-154). No entanto, tais discordâncias não foram fortes o suficiente para abalar os alicerces do regime, que se manteve como uma ditadura de classe a serviço dos detentores do capital.

as Escolas. Desde os Jardins de Infância até aos Laboratórios de Pesquisa Científica. Por tais instituições, vem a público a luta de todos pela alma da criança. Daí as definições, daí as reivindicações. Não convém no entanto esquecer que a vitória final cabe sempre ao que melhor servir à criança. (...)

A máxima disponibilidade não poderia de fato pactuar com o monopólio do Estado 'que não tem o direito de tornar-se árbitro da educação', como realça D. Malone, na Aula Conciliar (18-11-64).(...)

Se vejo bem, estamos numa fase mais avançada, de sempre mais ampla cooperação com os Poderes Públicos. Embora os fatos nos obriguem a uma vigilância contínua, vigilância que dizem ser inerente a todas as Democracias, o problema da Igreja entre nós já não é tanto o de reivindicar direitos, mas o de distribuir melhor as forças, de traçar programas mais eficientes e mais consentâneos com o desenvolvimento nacional, de ousar enfim experiências em moldes novos e prudentes.” (o grifo é meu)

(ARNS, RCV, n.2, ano 60, fev./1966, p. 86-87)

Ainda no mesmo texto, Arns transcreve algumas intervenções de bispos de diferentes nacionalidades com o objetivo de justificar sua posição sobre a educação:

“Se estas escolas contribuem para as finalidades públicas da educação do povo – arrematava com muita clareza Spellman – o fato de serem religiosas na sua orientação não as deve privar de uma justa medida de subsídio público (17-11-64).

De fato, o ensino religioso não pretende separar a juventude católica da vida de seus países, mas prepará-la melhor para um serviço mais desinteressado à Pátria: ‘Os pais católicos, como cidadãos no sentido pleno da palavra, desejam e exigem que sejam tratados como os demais cidadãos’ (G. Beck, Arcebispo de Liverpool, Inglaterra, 18-11).” (o grifo é meu)

(ARNS, RCV, n.2, ano 60, fev./1966, p. 88)

A questão central para Arns é a formação do cidadão cristão que, por sua vez, humanize as instituições dentro de uma perspectiva católica. Partindo desse princípio, não se justificaria, segundo o autor, “nenhuma estandardização” da educação, “porque inibe a expansão das virtualidades da pessoa” (p. 89). Dessa forma, o artigo aborda a questão do sagrado no campo educacional em uma perspectiva de clara recusa ao ensino leigo e, ao mesmo tempo, em conexão com o discurso privatista de outros atores políticos.

“As palavras de Roberto Campos, ele próprio detentor de elevados cargos governamentais, sintetizam esta postura ‘consensual’, oriunda de interesses organizados a partir do Estado. Campos afirma que, ‘a rigor, numa sociedade escassa de recursos, é um fator que dificulta a acessibilidade, visto que o ensino passa – por deficiência de recursos econômicos – a ser privilégio exagerado de uma pequena minoria’. Diz ainda ele: ‘Não há relação nenhuma visível entre gratuidade e acessibilidade; pelo contrário, a eliminação da gratuidade, para as classes de renda média e alta, seria uma pré-condição

para aumentar-se a acessibilidade da educação superior para uma parcela ainda maior da população’.”

(o grifo é meu)

(GERMANO, 1994, p. 130-131)

Com a vitória do movimento golpista de 1964, foi possível verificar a criação indiscriminada de cursos privados superiores, prevalecendo aqueles que exigem poucos recursos materiais. Dessa forma, a busca de hegemonia, expressa através do discurso de valorização da escola, não correspondia à ação do Estado no sentido de criação de uma infra-estrutura necessária à manutenção e expansão da rede pública de ensino (id. ibid. p. 194).

Da mesma forma, uma análise do papel desempenhado pelo Congresso Nacional na elaboração da parte relativa à educação na Constituição de 1967 vem reforçar a análise de Germano. Apesar da ausência de inúmeros educadores, ainda foi possível detectar a presença da Associação Brasileira de Educação, que se posicionou a favor do direito de todos à educação, mediante a responsabilidade do Estado em garantir percentuais mínimos de recursos públicos a ela destinada. Segundo Horta, tais reivindicações foram encampadas pelo Ministério da Educação e encaminhadas ao Congresso na forma de emenda. No entanto, o Ministério do Planejamento rejeitou tais propósitos, e saiu vitorioso da disputa em dois pontos, considerados essenciais para a implantação de uma política educacional orientada pela ótica do capital:

“(...) a limitação dos recursos públicos destinados à educação e a gradativa privatização do ensino de grau médio e superior, pela generalização do mecanismo de bolsas de estudo. Tal derrota será facilitada pelos próprios congressistas, que defenderão a proposta do Ministério da Educação à luz da teoria do “capital humano”, cara aos tecnocratas do Ministério do Planejamento.” (o grifo é meu)

(HORTA, 1996, p. 239)

Diante desse quadro, as verbas para a educação foram minguando, traduzindo-se em facilidades concedidas pelo Estado Militar na criação de condições para a expansão da rede privada de ensino e a referida Constituição terminou por legalizar a manutenção dos privilégios.

5.1. - O CONTROLE DO MOVIMENTO ESTUDANTIL E A ADEQUAÇÃO DA EDUCAÇÃO À NOVA ORDEM: A JUSTIFICATIVA AUTORITÁRIA

Como já explicitiei anteriormente, na construção do Estado autoritário que se seguiu ao golpe, com todo o aparato repressivo, foi possível perceber, no âmbito da educação, o **avanço de ações políticas privatizantes** e a desativação de projetos considerados subversivos pelo regime, colocando-se um ponto final nos movimentos de educação popular dos anos 60. Assim, em nome da **segurança nacional**, foram efetuadas reformas de cima para baixo em todos os níveis de ensino: reitores foram demitidos, programas educacionais extintos, professores e estudantes universitários foram expulsos de suas respectivas instituições.

“A escalada repressiva desencadeada depois do golpe de 1964 atingiu duramente a educação. Os denominados movimentos de educação e cultura popular – CPC (Centro Popular de Cultura/UNE), MCP (Movimento de Cultura Popular), MEB, Ceplar (Centro de Educação Popular), Pé no Chão... – foram todos fechados ou mutilados e muitos de seus participantes foram presos e cassados.”

(GERMANO, 1994, p. 106)

As universidades também se constituíram como alvo da escalada repressiva. Com a justificativa de eliminar as atividades “subversivas”, instala-se o terrorismo no meio universitário³⁰. Processos sumários demitem ou aposentam professores. Intelectuais e militantes comprometidos com reformas, ou mesmo com a chamada revolução, foram igualmente perseguidos, ou ainda, tiveram de deixar o país. Professores e dirigentes ligados à bandeira da escola pública foram substituídos por indivíduos empenhados na defesa da escola privada. Um exemplo emblemático da nova ordem que se configurava foi a demissão de Anísio Teixeira da reitoria da Universidade de Brasília, ainda em abril de 1964. Nesse momento, a referida universidade sofre intervenção do governo, com professores presos ou demitidos. Vejamos os apontamentos de Cunha sobre o tema:

³⁰ Com a implantação do Estado autoritário em 1964, os militares apresentaram sua forma de tratamento em relação ao movimento estudantil: o prédio da UNE foi criminosamente incendiado. Segundo Sanfelice, a perseguição sofrida pela UNE, entidade máxima de representação dos estudantes, se deve ao posicionamento político da instituição: *“A ideologia genericamente à esquerda da UNE, entretanto, precisava ser combatida por aqueles que se empenharam no movimento golpista de 64, uma vez que eles representavam exatamente os interesses burgueses e, na busca de preservação do modelo de desenvolvimento associado, sentiam necessidade de impor a ideologia condizente com esse mesmo modelo.”* (1985, p. 77)

“Vitorioso o golpe de 1964, subiram ao poder os defensores do privatismo na educação, aqueles que defendiam a desmontagem, ou, pelo menos, a desaceleração do crescimento da rede pública de ensino. Em compensação, as verbas públicas destinadas ao ensino deveriam ser transferidas às escolas particulares que, então, se encarregariam da escolarização das crianças e dos jovens. Só onde a iniciativa particular não tivesse interesse é que a escola pública seria bem vinda.”

(CUNHA, GÓES, 1985, p. 42)

Na implantação do projeto de educação em questão, conforme Cunha, foi notória a *“ocupação de postos-chave do Ministério da Educação pelos privatistas”*, que por sua vez foi facilitada pela propaganda **anticomunista e privatista** que se desenvolveu anteriormente (p. 42). Na verdade, foi comum entre os intelectuais comprometidos com os interesses das escolas privadas, a construção de uma imagem associando a defesa da escola pública com o totalitarismo e socialismo soviético, o que por sua vez negaria nossas *“tradições cristãs”*. Vejamos mais um exemplo deste tipo de argumentação.

“(…) É que um perigo de suma gravidade pede que nos juntemos ao brado de alerta de todos os democratas: a ameaça de bolchevização, por intermédio da Campanha de Alfabetização.

Trata-se de mais um presente que o ‘democrata-cristão’ Tarso do Paulo deixou plantado no Ministério, que sinistramente desgovernou. Saibam os que o conheciam de há muito, em São Paulo, que não poderia levar para a pasta da Educação outra coisa que sua agitação vermelha; que o homem não daria sequer para organizar à altura nem uma simples campanha de primeiras letras.

O que espanta é o atestado que de si próprio passa, triste documento de uma incapacidade. Apesar de semear cáctus soviéticos, que vão desde a nomeação de guerrilheiros internacionais, até as portarias liberticidas, nosso homem teima-se em dizer católico – prova que não percebe o que diz, nem o que faz, nem o que pensa. Em matéria de inocência ideológica, paira na área da psiquiatria e dos excepcionais.

Razão há para que o chamemos, a exemplo de um jornalista, de Tarso do Paulo, pois realmente é Apóstolo das Gentes às avessas.

Partiu dele, do homem que andava a um metro abaixo e atrás do Sr. Franco Montoro, a idéia de dar curso a seu perfeito xará, o Sr. Paulo Freire, trazendo-o das experiências provincianas para a projeção federal, portando-o da inspiração cubana para a destruição brasileira, com sua famosa cartilha subversiva. (...)

Continua-se a ter crianças sem escolas. Que o Estado só faz, pela boca dos tarsistas, atacar a iniciativa privada, mas não dá salas de aulas, nem ajuda a quem quer freqüentar os educandários particulares. Ao invés, cuida-se de gastar os minguados recursos do orçamento do MEC, para levar ao adulto – que é matéria prima dos incendiários – manual do ódio e uma técnica de luta, sob o pretexto de ensiná-los a ler. (o grifo é meu)

Como se vê, o diagnóstico apontado pelo articulista é a eminência da destruição do Brasil pelos agentes “subversivos” implantados no Ministério da Educação. É interessante perceber que no interior do discurso as referências pejorativas e generalizantes ao socialismo têm o efeito de desqualificá-las diante do leitor e funcionavam, ao mesmo tempo, como um aval das propostas católicas. Em primeiro lugar, toma-se a Campanha de Alfabetização como instrumento da “bolchevização” e futura destruição do país e da “ordem democrática”. Essa argumentação partia do pressuposto equivocado de que a escola, ou melhor, uma campanha de alfabetização seria capaz de transformar mecanicamente toda a ordem social. Tal discurso, integrado à orientação eclesiástica no período, acaba, ao meu ver, por identificar os interesses da Igreja com a defesa de uma suposta ordem democrática, que se configuraria a partir de uma hierarquia de valores dada *a priori*.

Portanto, afirmar que a Campanha de Alfabetização destruiria a ordem cristã existente não passou de uma artimanha que ajudou a legitimar as atrocidades cometidas pelo regime implantado em 1964. Ainda no mesmo artigo, o autor troca literalmente o nome do Ministro Paulo de Tarso por Tarso do Paulo, em uma clara referência a Paulo Freire, portador de “experiências provincianas” e de “inspiração cubana”. A mensagem implícita no texto é clara: a conservação da ordem supõe a exclusão de experiências educativas consideradas subversivas, e nada melhor para a sua manutenção do que uma educação de caráter cívico e patriótico fornecida pelos educandários católicos, atacados pelo Ministério da Educação. Nesses termos, qual seria o propósito dos dirigentes do Ministério da Educação segundo o articulista? Conceder voto aos analfabetos para a sua perpetuação no poder e futura construção de um Estado totalitário.

“Aí está, Srs. Democratas. O Governo se envergonha de promover a propaganda do regime: não quer violentar a liberdade de opinião... Mas o que não faz pela Democracia, faz pelo Comunismo.

Não acreditamos que os alfabetizadores de agora metam na cabeça de um pobre rústico a chave da leitura. Mas irão deixá-lo entorpecido pelo jargão agitacionista. Analfabetos e envenenados.

Virá depois o volto ao analfabeto, porque desde hoje sabem os do Governo que não o alfabetizarão, mas o deixaram apto a sufragar qualquer programa, se bitolado às frases, palavras, sentimentos que os alfabetizadores irão levar. (...)” (grifo é meu)

(RAMOS, RCV, ano 58, fev. /1964, p. 146)

Percebe-se nas palavras do articulista que a categoria “povo” é uma entidade frágil e presa fácil nas mãos dos “manipuladores” e “agitadores profissionais”. Nesse caso a “fragilidade” do povo “entorpecido” pelo jargão comunista dá o limite da democracia, o que torna indesejável a manutenção de experiências que pudessem “envenenar” o povo. Nunca é demais repetir que, entre os diversos intelectuais filiados à tradição conservadora, defendia-se que o povo não estaria capacitado para a liberdade ou para o exercício do voto. Vejamos mais alguns exemplos:

“Volta-se a insistir na tese do voto para os analfabetos – o que mais aumenta as apreensões pelo nosso futuro.

A história da República demonstra a necessidade do aprimoramento do cidadão, para o exercício do voto. A má qualidade de nossos políticos nada mais é que a má qualidade do eleitor.

Todo o desejo de melhoria deverá convergir, portanto, para a seleção do colégio eleitoral. Não em favor de castas, mas em favor da consciência de responsabilidade, que cada homem precisa ter quando vai às urnas.

Relembre-se, a todo instante, que o voto é um direito...Melhor fora insistir em que é dever, pesado e temível para quem precisa cumpri-lo. Dever que não pode ser desvirtuado nem obstado. Direito, é o de cumprir rigorosamente com o dever. Do modo em que se atende ao dever, nasce o direito.

Decorre, infelizmente, de uma concepção rudimentar – a do voto sem lastro – a idéia do voto do analfabeto. E se é “privilégio” a vantagem outorgada a quem não a merece, iremos encontrar a formação de uma categoria de privilegiados, nos que irão gozar do direito de voto, sem que estejam preparados para usá-lo como um dever.” (o grifo é meu)

(AUGUSTO, RCV, ano 58, mar.1964, p. 202)

Ao que parece, segundo o autor, o voto somente é democrático quando não indica candidatos “subversivos”. Ainda no mesmo artigo, conceder o direito de voto aos analfabetos significaria acreditar que *“essa indigência possa operar o milagre de uma boa escolha”* (p.202), e com isso destruir a democracia. Como se vê, associa-se o voto do analfabeto, considerado desqualificado de antemão, com a destruição da ordem democrática. *“Nem sempre as medidas de aspecto popular beneficiam o povo. Não é por ser do povo que alguém deva ser submetido à irracionalidade”* (p.203). A quem se dirige o autor? A resposta é simples: aos projetos reformistas, que eram associados à subversão, do Governo João Goulart. Nesses termos, as vicissitudes enfrentadas pelo país eram produto direto da má qualidade do eleitor, que não sabia escolher os verdadeiros dirigentes da “nação”. Os excluídos e vítimas das injustiças sociais tornaram-se réus no texto apresentado pela RCV.

Em 1965 Brás de Alcântara, articulista da *RCV*, abordou a suposta incapacidade popular de escolher seus representantes. Comentando os resultados obtidos pelos peronistas nas eleições argentinas, que em seu entender seriam um retrocesso, levantou a questão do “voto irresponsável”. Em um primeiro momento, o autor afirma que, *“qualquer exame técnico-histórico da situação ao sul do Prata, leva apenas a esta conclusão: Perón desgraçou a sua Pátria”* (ALCÂNTARA, *RCV*, ano 59, abr/1965, p. 301).

No transcorrer do texto, fica clara a ligação implícita que o articulista procura estabelecer com o Brasil pré-64, e a necessidade de medidas de força para evitar o suposto “caos socialista”. Vejamos suas palavras:

“Não há voto popular que engrandeça tamanha miséria. Nem que a justifique. Se há conclusões a tirar são as de que os eleitores não sabem como votam; não agem com liberdade inteira, pois não dispõem de critério. E que tudo isso é farsa, pois nenhum organismo saudável escolherá o veneno do suicídio, acreditando salvar-se.

O caso argentino deve causar aos homens de pensamento repugnância extrema. O que aos autênticos homens de pensamento deve suscitar o caso argentino é o desejo de uma cruzada corajosa, que vise a defender o povo da mentira. Ir contra a comédia de se colocar no direito do voto o direito de não ter direitos de uma vida decente”. (o grifo é meu)

(ALCÂNTARA, *RCV*, ano 59, abr/1965, p. 301).

Poder-se-ia, aliás, perguntar ao articulista por que alguns homens possuem critérios para o exercício do voto e outros não? A argumentação é evasiva. O autor limita-se a expor sobre generalidades: *“os eleitores não sabem como votam”*. Diante disso, a impossibilidade da democracia é deduzida da incapacidade do povo em escolher os representantes “autênticos”. Em outro momento do mesmo artigo, a justificativa do golpe era explícita, uma vez que a *“Revolução evitou o esmagamento da livre iniciativa”* (p. 301). Nesse caso, a expressão *“defender o povo da mentira”* tem a função de demonstrar a necessidade das medidas tomadas pelos militares para que a nação não trilhasse o caminho argentino, procurando demonstrar com isso, a fragilidade política, além da falta de critérios do “povo” em escolher seus representantes.

No entanto, é importante ressaltar que entre aqueles que se entrincheiraram pela defesa da escola pública havia também quem aprovasse o golpe militar, por entender que era necessário impedir o avanço da desordem. Vejamos o que dizem Buffa e Nosella a respeito:

“(...) O professor Roque Spencer Maciel de Barros diz que o aplauso foi apenas inicial: ‘inicialmente (aplaudi), exato, inclusive cheguei a escrever artigos falando sobre coisas que deveriam ser feitas; que se tentasse alguma coisa particularmente junto à juventude e outras coisas. Não foi feito nada disso. O que fizeram foi um monte de bobagens, e depois, simplesmente, prolongaram uma situação que se deteriorou; começou a se deteriorar já com Castelo mesmo. Mas depois se deteriorou de uma vez com a Junta Militar, com o AI-5’. Já para Jarbas Passarinho, assumido ator importante da ‘Revolução’ de 1964, toda a radicalização autoritária dos governos militares era a inevitável resposta às circunstâncias. Assim, por exemplo, foi um discurso do deputado Márcio Moreira Alves que ocasionou o AI-5.

Nenhum dos outros entrevistados justifica o golpe militar. Mas, diante do fato, mantêm posições diferenciadas: uns se colocam claramente na oposição, denunciando e combatendo, no Brasil ou no exílio, o novo regime; outros pensam que, mesmo não acreditando na ‘Revolução’ de 1964, deveriam conviver com ela e fazer o melhor que pudessem (Valnir Chagas).” (o grifo é meu)

(BUFFA, NOSELLA, 1997, p. 139-140)

Como se vê, não foram apenas os chamados conservadores que deram seu “aplausos” ao golpe militar: muitos liberais também o fizeram em nome da manutenção da ordem. Como diz Gérard Lebrun ao explicitar a ambigüidade do liberalismo no que se refere ao ideal democrático:

“O liberal, como se vê, é um homem de quem ter pena, porque está às voltas com um problema insolúvel: determinar até que ponto pode serrar o galho no qual está sentado, sem correr o risco de quebrá-lo. É também, por princípio, um cidadão insatisfeito. Que escureça o horizonte social, que cresça o espectro do ‘socialismo’ – e ele se torna de partidário de um ‘regime forte’. Que este se instale, suprima as liberdades civis e se interesse de muito perto pelo funcionamento da economia – o liberal espuma de indignação e volta a ser um homem de esquerda. Ou de centro-esquerda.”

(LEBRUN, 1984, p. 84)

Creio, pois que neste momento, como já demonstrei anteriormente, o mesmo tipo de discurso também ocorreu no âmbito educacional. Era comum entre os intelectuais conservadores a idéia de que o estudante não deve fazer política, mas simplesmente estudar, ou ainda que era preciso proteger os estudantes das idéias subversivas. Vejamos as palavras do Presidente Castelo Branco em agosto de 1964:

“(...) Uma universidade não é campo neutro freqüentado pelos que têm gosto pelas delícias intelectuais, nem é apenas centro de formação de profissionais liberais, ou de pesquisadores e professores. É muito mais do que isso. Representa um organismo vivo, em permanente e recíproca comunicação com os

anseios e aspirações populares, que deve atender ou corrigir, quando necessário. Dai haver notado Amoroso Lima ser 'uma ilusão pensarmos em ter Universidades modelares, em um País desorganizado e caótico'. Aliás, já que vos lembrei o nome do ilustre educador, não deveremos esquecer as palavras que, em 1958, proferia contra a '*perigosa tendência de infiltrar a Universidade de preocupações políticas, especialmente desastrosa*'. (...)

(...) Se ao professor não cabe fazer proselitismo com objetivo de impor idéias ou ideologias, ao estudante compete não ficar ao serviço de qualquer grupo, servindo por vezes de joguete nas mãos dos que desejam a subversão. É preciso não marcar a vida do estudante de hoje, possivelmente o dirigente de amanhã, com a sua vinculação à subversão, à corrupção ou a vadiagem onerosa dos falsos movimentos estudantis. Para se iniciar nas refregas da democracia, basta que se arregimente nas suas agremiações."

(BRANCO apud Sanfelice, 1985, p. 103-104)

Ao afirmar que "*ao estudante compete não ficar a serviço de qualquer grupo, servindo por vezes de joguete nas mãos dos que desejam a subversão*", além de desqualificar as lideranças do movimento estudantil que assumiam determinadas posições ideológicas não convenientes ao modelo econômico proposto pelas elites dirigentes, está repetindo e reforçando a idéia de que as decisões políticas devem ser tomadas somente pelas autoridades competentes. Castelo Branco, ao se referir à "*vadiagem onerosa dos falsos movimentos estudantis*", está criando um antagonismo de movimentos entre o verdadeiro e falso movimento estudantil. No caso em questão, mais do que desqualificar o "falso" movimento estudantil, o texto emite conceitos através dos quais tenta construir um tipo ideal de estudante. Em outras palavras, o diálogo político com o movimento estudantil somente é aceito quando existe a consonância de idéias com as autoridades e respeito à ordem; afinal o grande problema é o desenvolvimento econômico do país, questão de interesse nacional³¹.

Contudo, não é só isso: outros atores políticos legitimaram o tipo de conduta assumida pelos governos militares. Vejamos o caso da chamada Lei Suplicy (que levava o nome de Flávio Suplicy de Lacerda, então Ministro da Educação) decretada em 9 de novembro de 1964. Em linhas gerais, a referida lei colocava sob o controle do Estado todas as entidades estudantis, como os Diretórios Acadêmicos e os Diretórios Centrais de Estudantes, transformando tais organismos em caixa de ressonância das orientações do

³¹ Não eram permitidos aos órgãos de representação estudantil quaisquer movimentos de caráter político partidário e, ao mesmo tempo, passavam a ser fiscalizados pelos órgãos oficiais. O pretexto era impedir a "agitação subversiva" entre os universitários, que ameaçavam a "paz social" e os "interesses do Brasil".

Ministério da Educação. No meio secundarista, os Grêmios Livres foram transformados em Centros Cívicos, sob o controle da direção de suas respectivas escolas. O objetivo era claro: controlar politicamente a e ideologicamente o movimento estudantil. Pretendia-se transformar o ambiente acadêmico em produtor e reprodutor da ideologia dominante, formando mão-de-obra dócil e qualificada para uma sociedade fundada na desigualdade. Diante do arbítrio explícito, qual o posicionamento dos católicos que se entrincheiravam na RCV?

“Todo esse rumor, em torno da chamada Lei Suplicy, tem na origem, uma única fonte: o confucionismo comunista.

É o confucionismo comunista que mandou espalhar que a Lei é opressiva – e eu falo do movimento em maior parte, excetuando, é claro, exemplos raros de divergência cabível e de boa fé. (...)

Por trás, andam os vermelhos, indignados com a destruição de seus feudos. Pela frente, a rapaziada, a ignorar o que discute”. (o grifo é meu)

(ALCÂNTARA, RCV, ano 59, out. / 1965, p. 778)

O autor não consegue esconder sua satisfação frente ao controle imposto pelo Estado autoritário. Aos seus olhos, o movimento estudantil era dirigido por “*agentes internacionais travestidos de universitários*”, mandatários de “*uma única idéia, de uma única ideologia*”, além de deixar implícita a idéia da ingenuidade dos estudantes, que deveriam ser protegidos contra as artimanhas do “*velho sistema de atuação soviética*”. Nessa análise, é interessante ressaltar a visão sobre os estudantes de determinados setores dominantes: precisam ser vigiados, pois existe uma maioria ingênua e sem opinião facilmente manipulada por uma minoria de agitadores profissionais, representantes do “*totalitarismo soviético*”.

“Anos e anos de prática daninha desvirtuaram a finalidade do órgão de classe. E muita gente viciou-se nessa deturpação. Não consegue ver hoje o que constituiu a legítima razão de existir dos Diretórios. Não consegue perceber que os Diretórios entregues à política não mais cuidavam dos reais interesses estudantis, quando não os subordinavam à ‘picaretagem’.

Política e ideologia ‘revolucionária’ nas associações de estudantes deu no que deu: em sindicatos de ‘vivos’. Quem duvidar procure saber quantos presidentes desses organismos se tornaram fulminantes beneficiários de polpudas situações no serviço público. Contem, contem – e se admirarão!

Acaba-se hoje no que se tinha de acabar: o Diretório não pode ser gazua, nem máquina registradora de bazar. Não há nele, nem pode haver, lugar para a política, seja de partidinhos, de afilhadinhos ou de vermelhinhos.” (o grifo é meu)

(ALCÂNTARA, RCV, ano 59, out./ 1965, p. 779)

Na defesa da Lei Suplicy fica evidente o caráter ideológico do texto em questão. Para o autor, trata-se antes de tudo de defender a ordem cristã em nossas terras. Os valores morais defendidos pelo articulista se apoiam em uma concepção maniqueísta do bem e do mal; do justo e do injusto. Neste caso, a organização da sociedade não deve violar os princípios defendidos pela hierarquia católica e o combate ao comunismo - o inimigo maior - justifica todo tipo de atitude repressiva. Aliás, o objetivo claro da lei em questão, e das medidas que se seguiram, era a despolitização do movimento estudantil, ou o enquadramento da juventude na ideologia do regime, estimulando a obediência à hierarquia.

No que se refere ao processo de implantação dos projetos educacionais levados adiante pelo Regime Militar, não foi revogada a Lei 4.024/61, mas se realizaram algumas alterações que não foram acompanhadas do amplo debate que precedeu a referida lei. Na verdade, as propostas de reforma do ensino no Brasil ligam-se a um projeto: os acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development), realizados a partir de 1964, pelos quais o Brasil recebe assistência técnica e cooperação financeira para a implantação das reformas em todos os níveis de ensino.

Nesta nova conjuntura, configuraram-se medidas de caráter autoritário, que tinham como objetivo atrelar o sistema educacional ao modelo econômico. Tal projeto se assentava em três alicerces: educação e desenvolvimento, educação e segurança, educação e comunidade.

1 ^o) educação e desenvolvimento: formação rápida de profissionais que atendessem às necessidades do país quanto à tecnologia avançada;

2 ^o) educação e segurança: formação do cidadão consciente, decorrendo deste item as disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros, que na prática significava impor a ideologia da ditadura;

3 ^o) educação e comunidade: estabelecimento de uma relação entre comunidade (entendida como os empresários) e escola, onde a primeira indicaria suas necessidades para a melhor atuação da última. Na verdade, tal integração visava o fornecimento de mão de obra barata para as empresas.

Assim, fica evidente que tal estratégia visava transformar a escola em empresa e a questão do ensino em mais um problema “técnico” a ser resolvido pelos agentes “competentes” do Estado.

Diante do contexto autoritário que se configurava, o movimento interno em favor das reformas educacionais e do discurso hegemônico em favor da privatização, não foi difícil a consolidação dos acordos MEC-USAID.

Baseado na “racionalidade” do sistema capitalista, o acordo MEC-USAID, como ficou conhecido, deixava transparecer uma concepção de educação e universidade tecnicizada, com o claro objetivo de formar mão-de-obra para as necessidades do mercado, buscando aplicar na educação a típica mentalidade empresarial.

“As doações e os empréstimos da USAID no Brasil, no setor educacional, foram direcionadas para os três níveis da educação, para o treinamento de professores no Brasil e no exterior, mediante a concessão de bolsas de estudo, para a construção e equipamentos para a escola, e para a modernização das administrações Centrais e Estaduais da Educação.

A prioridade direcionada para esses segmentos foi de certa forma ordenada pelos doadores em geral, e particularmente pela USAID no Brasil. Do ponto de vista dos doadores, a assistência técnica construiria as condições de modernização de uma estrutura administrativo-burocrática para o desenvolvimento auto-sustentado..”

(NOGUEIRA, 1998, p. 105-106)

Na verdade, em que se considere o caráter autoritário e tecnicista das reformas, que visava atrelar o sistema educacional ao modelo econômico, o regime militar contou com a colaboração de intelectuais e de parte da imprensa. Vejamos mais uma vez o posicionamento da *RCV* que, em abril de 1965, publicou um artigo com o seguinte título: *“O cristão e a técnica”*. No referido texto, o autor inicia sua análise estabelecendo diferenças entre o homem e o animal. Segundo seu raciocínio, não é a constituição física que dá superioridade ao homem, mas sua inteligência que lhe dá a capacidade de *“evoluir através da ciência e da técnica”*. Dessa forma, *“o homem construiu um mundo gigantesco e maravilhoso”*, e com o tempo consegue desenvolver novas técnicas para sua ação.

“Desde a infância fomos educados para esta vida concreta e materialista. Cedo vimos nossos pais no trabalho no campo ou da fábrica. Com a palavra e exemplo talvez nos tenham movido à imitação. A experiência ensina que só a técnica nos conduz ao sucesso da vida prática. É verdade que, de longe em longe, falou-se da vida futura e sobrenatural do cristão nas aulas de religião, ou nos sermões dominicais,

que escutávamos como se prestássemos um favor ao padre. Abstratamente nos falou também do testemunho cristão neste mundo. Em que, porém, consiste o testemunho cristão inserido na técnica? Dar testemunho de Cristo significa distinguir-se em algo dos não-cristãos. Aceitar a técnica apenas porque não é contra Cristo? – Não! A atitude do cristão não pode ser indiferente. Trata-se de perguntar positivamente: como poderei servir-me mais e melhor da técnica para conduzir-me a mim e o cosmos a Cristo?”

(ZILLES, RCV, ano 59, abril/1965, p. 277)

Apesar do artigo proclamar que a técnica pode liberar o homem, pois é *“mais fácil dirigir um caminhão, do que carregar toneladas de tijolos nas costas”* (p. 278), o autor reconhece alguns aspectos negativos do *“abuso da técnica”*, sem, no entanto, indagar-se sobre os fins a que se destina a produção científica. Portanto, cabe à Igreja atuar através da *“consciência”* do pesquisador, alargando sempre mais os círculos de atuação, atingindo a sociedade através da técnica cristianizada.

“O abuso mais terrível são as guerras, a técnica bélica. Porém sobre ruínas levantam-se edifícios novos, com nova beleza e novo esplendor da obra humana. A técnica em si está a serviço da humanidade, servindo tanto para rebaixar como para elevar o nível de vida dos nossos irmãos.

Sempre houve e sempre haverá homens a se queixarem das imperfeições, confirmando apenas a contingência deste mundo. A felicidade sonhada nunca está onde nós estamos. A maior tragédia da humanidade não é o sofrimento. É o homem passar tão perto da felicidade, e não encontrá-la. Também a técnica aponta para o futuro, para além da história. O materialismo hauriu espantoso impulso e grande número de adeptos por causa da esperança depositada num mundo melhor, social e econômico do futuro. A esperança no futuro é uma força constante e misteriosa na história humana. O homem mais infeliz é o desesperado. Mas a esperança fechada na história, também decepciona e não pode satisfazer os anseios grandiosos do homem. A esperança do cristão vai além da técnica, além da matéria, além da história. A esperança do cristão realiza-se lá, onde o tempo desemboca na eternidade.” (o grifo é meu)

(ZILLES, RCV, ano 59, abril/1965, p. 277-278)

Ao denunciar os possíveis abusos da ciência, o autor, em meu entendimento, demonstra que eles são frutos da ação de indivíduos isolados. Dessa forma, não percebe que a produção científica se realiza em um determinado contexto político e social, cujos objetivos a serem alcançados são determinados pelos grupos hegemônicos na sociedade. Nesses termos, o conhecimento científico não contradiz *“as verdades do cristianismo”*, e a fé ilumina, por sua vez, a atividade científica. Este é, por exemplo, o posicionamento de Arns em um artigo publicado em 1966:

“Ainda uma nota que merece destaque: tanto os cardeais Ritter (USA) e Léger (Canadá), quanto o Bispo Bejze (Polônia) e van Waeyenbergh (Bélgica) pedem que se dê o máximo realce à liberdade de investigação científica. Não que seja novidade, mas ‘conviria que este novo texto afirmasse abertamente não haver contradição entre fé e ciência, entre a Revelação e a Inteligência, de modo que a Igreja pode fomentar e favorecer o progresso científico’”. (o grifo é meu)

(ARNS, RCV, n.2, ano 60, fev./1966, p. 88)

Nessa perspectiva, a educação deve estar imbuída dos ideais de cientificidade, objetividade e revestida da esperança cristã, e repete os mesmos temas exaustivamente explorados para a formação do homem moderno: desenvolver o homem para o mundo do trabalho inculcando valores inerentes à democracia e à vida em sociedade, o que se ajustava, por sua vez, com a orientação economicista da política educacional levada adiante pela ditadura. Vejamos o discurso do professor Raymundo Moniz de Aragão, realizado no V Forum Universitário, saudando o Presidente da República:

“A reunião do Forum Universitário é a vigília dos mestres, em que se unem os Reitores das Universidades Brasileiras ao Ministro de Estado, na meditação dos graves e importantes problemas do ensino superior. E outros não há, no momento, mais prementes para o Brasil, colocado, sem exagero ou retórica, no dilema de crescer e fortalecer-se pela ciência e pela técnica, ou submergir e perecer na miséria, na discórdia e na violência.

... o aumento da produtividade é o problema vital do País.

Num mundo em que a vida se faz cada vez menos empírica, tal aumento da produtividade só se alcança pelo emprego adequado e intensivo da técnica científica. Possui-la deixou de ser, assim, justa aspiração para constituir-se em imperiosa necessidade, supremo desafio ao Brasil, como nação que deseja permanecer unida, livre e soberana.” (o grifo é meu)

(ARAGÃO apud Sanfelice, 1985, p. 106-107)

Nunca é demais repetir que os princípios contidos no discurso acima têm muito a ver com a postura liberal onde o conceito de desenvolvimento relaciona-se com a idéia de industrialização. Dessa forma, os projetos educacionais, ainda que impostos pela força do regime militar, foram o resultado sintético de um consenso construído ao longo de anos de debate educacional, onde a privatização da educação e a formação de mão de obra qualificada para o mercado foram propostas apontadas por inúmeros intelectuais, em um momento em que crescia a demanda por educação.

Registre-se, ainda, que não foram apenas autoridades de Estado e intelectuais ligados ao catolicismo que proclamaram a necessidade de formação de mão de obra para o desenvolvimento econômico do país. Instituições ligadas aos interesses empresariais também se manifestaram na defesa desses princípios. É o caso do IPES, entidade organizada em 1961 por um grupo de empresários paulistas e cariocas, intimamente ligada à conspiração golpista de 1964. O Simpósio sobre a reforma da educação, realizado entre 1964 e 1965, é um exemplo emblemático das diretrizes apontadas anteriormente. Conforme Sanfelice, a Universidade foi caracterizada como “*vítima da demagogia populista*”, e descompromissada com as necessidades sociais do país. Diante desse quadro, os participantes do Simpósio elegeram como prioridade a reforma universitária que aparelhasse as instituições superiores para que estas pudessem formar técnicos, pesquisadores, entre outros profissionais de que o mercado necessitava (1985, p. 115). Em outras palavras, as propostas levantadas iam ao encontro de uma educação superior subordinada aos interesses do capital, que geraria por sua vez, o desenvolvimento que traria benefícios a todos.

Porém, ao contrário do que defendiam muitos intelectuais liberais, e até mesmo de esquerda, foi possível o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, apoiado na exclusão de milhares de pessoas, inclusive do acesso à educação.

6.0. – FÉ E POLÍTICA: UMA NOVA PERSPECTIVA DENTRO DO CATOLICISMO

Apesar do caráter corporativo da Igreja e do peso milenar de suas tradições, surgia um elemento novo no horizonte católico: uma nova consciência política fundamentada em uma concepção profana e cristã da história³², engajada com as “transformações” da estrutura social e questionadora da visão triunfalista que caracterizava os setores conservadores do clero. Como foi explicitada anteriormente, a mudança não ocorreu em função dos desejos da cúpula hierárquica católica, mas em função das contradições que atravessavam a sociedade, e ao mesmo tempo, a Igreja como instituição.

Diferentes intelectuais, padres, bispos, movimentos de leigos, além de órgãos de imprensa que funcionavam como tribunas do pensamento católico³³ assumiram um posicionamento político diferenciado do conservadorismo presente no interior da instituição. Nesse ambiente, a revista “Paz e Terra” constituiu-se em um dos espaços políticos da nova corrente que emergiu no interior da Igreja. Em 1966, no primeiro exemplar publicado, o periódico apresentava seus princípios:

“(...) Pela primeira vez na sua história, o homem tem a possibilidade de dominar a terra e colocá-la a seu serviço. Pela primeira vez na sua história, a humanidade tem possibilidades reais em recursos e técnicos, para criar as bases de seu aperfeiçoamento mais integral numa unidade planetária.

A terra não é mais o isolamento, o fim de suas buscas e pesquisas, e sim o lugar onde o homem se afirma, transformando o mundo, acelerando a história, colocando a seu serviço todas as forças disponíveis. Terra onde a tecnologia, a automação ampla da natureza e o acesso do homem a novas virtualidades de

³² A título de exemplo, é esclarecedora a posição do padre Henrique C. de Lima Vaz: “Nossa análise da noção de consciência situa-se numa perspectiva **dialética**, vem a ser aquela que permite definir o homem enquanto ser **oposto** ao mundo; e, por isso mesmo, relacionado dialeticamente com o mundo. Tal perspectiva permite-nos pensar o homem num plano filosófico diverso daquele que o coloca a ontologia clássica das categorias, definido-o pelo “gênero próximo e a diferença última (por exemplo, como ‘animal racional’). Tal linha de pensamento não alcança, a nosso ver, uma inteligência adequada da história; ela não ultrapassa as fronteiras de um pensamento lógico limitado à ordenação da realidade em quadros fixos e estáticos. Pelo contrário, ao definirmos o homem pela **consciência** – na sua oposição ao mundo – tentamos uma compreensão dinâmica da sua essência, a compreensão do movimento mesmo em que ele é e se manifesta como **ser histórico**.” (o grifo é do autor) (VAZ, Paz e Terra, n.º 2, ano 1, set/1966, p. 62)

³³ Evidentemente, a expressão “pensamento católico” não deve ser entendida como um bloco monolítico. Na verdade, como já foi anteriormente explicitado, a Igreja encontrava-se profundamente dividida. No momento em que os setores progressistas do clero e laicato se aproximavam das camadas populares, a correlação de forças ainda favorecia as correntes moderadas e conservadoras, mais alinhadas com as classes dominantes. Dessa forma, impossível colocar em um mesmo púlpito figuras como os bispos Castro Mayer e Proença Sigaud, além do líder leigo Plínio Correia de Oliveira, típicos representantes do pensamento católico reacionário, e Hélder Câmara e Alceu de Amoroso Lima.

sua existência biológica. E o pleno desenvolvimento dessas potencialidades, assim como a rapidez com que se processam, também desnudaram por inteiro a miséria de milhões, a sua desnecessária marginalidade do processo de secularização e de humanização. Povos inteiros despertam a sua consciência nacional de que devem ser sujeitos de seu processo histórico, em todos os níveis, e não mais objeto de dominação de outros povos.” (o grifo é meu)

(Paz e Terra, n. ° 1, ano I, jul./1966, p. 3)

Como se vê, o cenário e o discurso já não eram os mesmos do alvorecer do século XX. A crescente concentração de riqueza nas mãos das elites, a discriminação dos setores mais pobres, a violência contra os movimentos populares, principalmente depois de 1964, além do engajamento político de setores do laicato e seu envolvimento na luta contra a ditadura, dificultou o apoio integral da Igreja ao sistema vigente. Nesse instante, é possível perceber o clero e os militantes católicos profundamente divididos diante das terríveis condições de vida dos trabalhadores. O desejo de respeito à ordem estabelecida já não era unânime dentro das fileiras católicas³⁴. Diante do quadro que se configurava, surgiram novas correntes teológicas que defendiam a promoção de uma nova ordem econômica e social em um país subdesenvolvido.

*“Paz e Terra, duas palavras, duas realidades em torno das quais gira em aberto, amplamente em aberto, o horizonte propício à boa vontade dos homens; aquela que procura a dignificação do amor para os seus atos de **engajamento**. Engajamento numa História em que se aceita como agente ou subjetividade situada, e, por isto mesmo, criadoramente responsável.*

Boa vontade, portanto, que não se identifica com a maciez dos sofás em que se deita a ‘conscience malheureuse’ dos conservadores, ou seja, dos que sabem que apenas eles lucram deixando as coisas como estão, para derrubar sobre as dores do tempo as suas secas ou ácidas definições de moral ou de justiça, de equilíbrio ou de bom senso. Definições como essas que vemos por aí, impingidas por dois vinténs em qualquer manual do tipo ‘como ser bom moço’ (leia-se: bom consumidor), ou “como vencer na vida” (leia-se: como explorar o próximo, objetivando-se ao abjetivá-lo), ou “como o bom partidário não deve duvidar” (leia-se: como se tornar um cúmplice numa alienação de poder).

(FELIX, Paz e Terra, n. ° 1, ano I, jul. /1966, p. 5-6)

Nesses termos, as correntes tradicionalistas que detinham a hegemonia no interior da instituição tiveram que disputar o espaço político com as novas correntes, ainda que estas

³⁴ Embora houvesse, entre os setores progressistas do catolicismo, indivíduos que optassem pelo socialismo e, em função de sua prática política, adotassem métodos de análise marxistas, em sua maioria as críticas eram dirigidas ao autoritarismo de Estado e à exclusão social gerada pelo modelo econômico, e não à propriedade privada dos meios de produção, um dos alicerces do modo de produção capitalista.

fossem inferiores numericamente. Setores da hierarquia, intelectuais leigos e mesmo tribunas, que no passado assumiram uma postura politicamente reacionária, posicionaram-se de uma forma diferente diante da ditadura. Poder-se-ia ilustrar essas mudanças através de figuras ligadas ao pensamento reacionário, como é o caso de d. Hélder Câmara, que possuiu um passado integralista, e Alceu Amoroso Lima³⁵, que se “desviaram” da trilha autoritária inicial, rompendo com as concepções tradicionais e reacionárias geradas por d. Sebastião Leme e Jackson de Figueiredo no Centro do Vital. Segundo Regis de Moraes:

“Amoroso Lima não se cansou de denunciar a forma primária e passional com que o movimento de 64 identifica ‘seus inimigos’. A revolução viu como inimigos mortais os ‘estudantes, os operários sindicalistas, os intelectuais e artistas’. Em um artigo intitulado ‘O estudante esse inimigo’, de 10/02/1966, Tristão sintetiza isto escrevendo: ‘Cada vez mais me convenço de que o maior erro da revolução de 1964 foi o seu divórcio com a mocidade e os trabalhadores. O estudante e o operário foram tratados como naturalmente subversivos, que precisavam provar preliminarmente o contrário para não incorrerem em medidas de precaução ou de repressão, em nome da segurança nacional. Não por culpa deles, evidentemente, mas por culpa dos seus ‘corruptores’ geralmente intelectuais ou professores, muitos dos quais mantidos até hoje sob cuidadosa vigilância...’.”

(MORAIS, 1985, p. 130)

As mudanças vividas pelos intelectuais católicos, que transitaram do autoritarismo para posições políticas reformistas ou de esquerda, revelam o conflito de perspectivas teológicas vividas dentro da Igreja. A idéia “unidade” católica difundida por amplos setores do clero e do laicato, não podia evidentemente ser classificada dessa forma, senão no sentido quantitativo da palavra. Na verdade, no interior do clero encontravam-se orientações teológicas divergentes, o que possibilitou o surgimento de novas análises sociais e um engajamento político mais profano.

³⁵ Intelectuais tradicionais, segundo a doutrina gramsciana, ligavam-se aos grupos que estavam sendo superados no interior das classes dominantes. No entanto, diga-se de passagem, atuaram como força complementar na sustentação da hegemonia burguesa nos anos 30 e 40 do século XX, como foi demonstrado anteriormente.

6.1. - A ESQUERDA CATÓLICA E A JUC: DO CONFRONTO COM A HIERARQUIA AO SURGIMENTO DA AP

Dentro da perspectiva do materialismo histórico assumida por este trabalho, não é possível compreender o desenvolvimento dos movimentos leigos somente em relação de obediência à hierarquia eclesiástica. A ação desenvolvida pelos militantes leigos não foi determinada unicamente pelos seus laços com a Igreja. Mesmo sendo criados pela hierarquia, os movimentos leigos nem sempre seguiram a trajetória inicial proposta pelo clero. Na verdade, os militantes leigos não estavam isolados da sociedade, mas inseridos em uma estrutura social e, como tal, envolveram-se em atividades políticas enquanto intelectuais, trabalhadores, ou mesmo estudantes universitários.

Na medida em que os conflitos sociais tornavam-se mais agudos, foi possível perceber um crescente envolvimento político-social dos diferentes movimentos da Ação Católica, com o desenvolvimento simultâneo de uma progressiva autonomia frente à hierarquia. Assim, a fidelidade eclesiástica, que teve um peso maior nos momentos iniciais, foi colocada em xeque, inclusive nos movimentos criados no interior da Ação Católica.

Dessa maneira, um dos berços da reação católica também se constituiu, em um outro momento histórico, no berço das correntes progressistas do catolicismo. Nesses termos, o caso da JUC é emblemático. Vejamos os apontamentos de Sigrist sobre o tema.

“O movimento estudantil, em âmbito nacional, se apresenta cada vez mais uno e exigindo uma participação cada vez maior na vida da nação. De outra parte outros movimentos de juventude, quer no Brasil, quer no mundo, começam a colocar em questão ‘valores’ até então inquestionáveis.

As mudanças políticas ocorridas no País no início da década de sessenta abalaram fortemente todos esses movimentos e atingiram também com muita força a própria JUC.”

(SIGRIST, 1973, p. 40)

Conforme os apontamentos de Sigrist em seu trabalho *Fenomenologia da consciência universitária cristã no Brasil*, a JUC era, em suas origens “uma associação de universitários cristãos ainda muito fechada em si mesma” com o objetivo de evangelização no meio universitário (1973, p.43). Como se vê, a JUC começou como um movimento conservador, que visava cristianizar os universitários, entendidos como a futura elite do país.

No entanto, com a reorganização da Ação Católica Brasileira entre os anos de 1946 e 1950, a JUC paulatinamente ganha maior autonomia, passando a ter um engajamento

político maior no meio universitário e, ao mesmo tempo, sendo envolvida pelas lutas travadas pelo movimento estudantil. Sem negar que as injustiças sociais são fruto da má conduta moral dos homens, no interior do movimento surgiram novos elementos de análise social e uma nova concepção da relação entre fé e política, cabendo aos cristãos auxiliarem na transformação concreta das estruturas sociais injustas, que promoviam a desigualdade e impediam o desenvolvimento do homem. Nesse cenário, as categorias do passado já não eram capazes de responder aos problemas colocados pelo presente. Segundo Sigrist: *“Aquela infalibilidade da Hierarquia, tão fortemente acentada nos ‘primórdios’, já não existe mais”* (1973, p. 69).

As ações mais expressivas da JUC indicavam as dificuldades de conciliação com a postura conservadora da Igreja e de seu papel de conservação da ordem. O processo de divisão interno da Igreja ampliava à medida que os problemas de ordem econômica, social e política se agravavam e exigiam uma tomada de posição dos envolvidos. Entre a cúpula eclesiástica e as bases comprometidas nos movimentos sociais, o diálogo permanecia difícil. Enquanto a direção da Igreja assumia um posicionamento que não ultrapassava os limites do reformismo, setores importantes de sua base, mais próximos dos movimentos sociais e suas lutas, sentem chegar os impasses tanto a nível do Estado quando da sociedade e da Igreja, incapazes de ir a fundo em todas as reformas necessárias. Na verdade, duas questões espinhosas estavam presentes para os militantes da JUC: 1^a) Como conciliar a militância comprometida com as mudanças que feriam os interesses corporativos da Igreja? 2^a.) Como criar um processo educativo que fosse igualitário?

Dentro da perspectiva dos jucistas, o processo de tomada de consciência de nosso atraso e de construção da emancipação nacional era um compromisso ético. Dessa forma, a JUC já não se constituía apenas como uma organização missionária de leigos no meio estudantil com objetivos catequéticos³⁶. Elaborando e tecendo críticas ao modelo econômico vigente no Brasil, dentro dos limites do movimento, e exercendo crescente influência sobre o movimento estudantil, a JUC gradativamente ganhou espaço na UNE, e em 1961, Aldo Arantes, militante do movimento, foi eleito presidente da entidade. Naquele momento histórico, muitos militantes da JUC entendiam que seu compromisso religioso se expressava através da atividade política, e por conta desta prática, muitos acabavam assumindo posições políticas progressistas. É justamente o engajamento profano, que escapava ao controle

³⁶ Na perspectiva dos jucistas, a educação seria um meio de transformação das estruturas injustas da sociedade ao invés de ser um fim em si.

eclesiástico e ao ideal de uma história divina, que provocou conflitos com alguns bispos e setores conservadores do clero.

“A coragem e a generosidade da consciência cristã da Juventude Universitária Católica, já a tinham levado longe demais pelos ‘grandes espaços livres’ que o engajamento lhe havia revelado.

Não podia mais ser acolhida pela Igreja que caminhava com mais vagar ao peso de seculares tradições. Já se tinha dissolvido desde o instante em que os seus ‘militantes’ se haviam confundido com os ‘homens’.”

(SIGRIST, 1973, p. 110)

Nesse engajamento, não mais se tratava de simplesmente salvar “almas”, mas transformar uma sociedade cujas estruturas se alicerçavam em uma concepção liberal que reduzia os direitos aos seus aspectos puramente jurídicos. Assim, a JUC se colocava em uma posição que desagradava aos setores conservadores da hierarquia eclesiástica. Vejamos os apontamentos de Mainwaring sobre o tema:

“Outros conflitos eclodiram em 1961, quando Dom Eugênio Sales, administrador apostólico da diocese de Natal e um importante porta-voz dos sacerdotes preocupados com os desafios à autoridade episcopal, assumiu a liderança da crescente oposição à JUC. Enquanto a direita católica atacava a JUC, os bispos mais moderados tornavam-se mais preocupados com a radicalização do movimento. O resultado foi um documento episcopal emitido no final de 1961, proibindo o movimento de fazer pronunciamentos políticos ‘indesejáveis’. Respondendo às declarações da JUC sobre o socialismo, o documento afirmava que ‘cristãos não podem considerar o socialismo como uma solução para os problemas políticos e sócio-econômicos, muito menos como a solução. Ao discutir a revolução brasileira, a JUC não pode considerar como válida e aceitável uma doutrina que defende a violência’.”

(MAINWARING, 1989, p. 85)

Ainda segundo o autor, outras sanções foram impostas como, por exemplo, a expulsão de Aldo Arantes³⁷ da JUC, o que aumentava o fosso político entre muitos militantes e a hierarquia, num momento em que a Igreja começava a fechar canais para a

³⁷ Já em 1960, segundo Sanfelice (1985, p. 80), a corrente mais progressista no interior da JUC levantava a bandeira de uma “esquerda cristã” e, em 1961, através de uma aliança com os comunistas conseguiram eleger Aldo Arantes para a presidência da UNE, que se colocava, enquanto entidade representativa dos estudantes, em defesa da escola pública. As aproximações da JUC com alguns princípios da esquerda despertaram a desaprovação da hierarquia católica. A postura conservadora do clero católico criava obstáculos aos militantes da JUC, fato que propiciou o desenvolvimento de uma outra organização política: a Ação Popular (AP), que inspirava-se nos escritos de Jacques Maritain, Teilhard de Chardin, Emanuel Mounier e do Padre Lebreton.

participação católica de esquerda. O diálogo da JUC com setores da esquerda e suas críticas à ordem estabelecida motivaram a desaprovação de setores do episcopado, o que contribuiu para o nascimento de uma outra organização política: a Ação Popular (AP). Surgida em junho de 1962 no interior da Juventude Universitária Católica (JUC), a AP apresentou-se muito mais como um movimento político do que como um partido³⁸. Segundo Jacob Gorender, a denominação se originou na *Revue d'Action Populaire*, periódico publicado pelos jesuítas franceses e conhecido, no Brasil, através do padre Henrique de Lima Vaz (1987, p. 37). Na verdade, a AP expressava as dificuldades de um grupo de militantes católicos progressistas em trabalhar dentro de uma instituição milenar que permanecia, apesar dos conflitos internos, eminentemente conservadora. Sobre o tema, Mainwaring escreveu:

“O conflito entre a hierarquia e os católicos radicais arrastou-se até para dentro da AP. Os bispos tentaram restringir a participação de membros da JUC na AP. Porém, nem a atitude dos bispos em relação a AP nem a falta de um vínculo formal com a Igreja institucional deveriam obscurecer seu vínculo e origem católicos. Apesar da AP não ser um movimento da Igreja, o impulso para sua criação veio de participantes da JUC. O padre Henrique Vaz influenciou profundamente os fundamentos filosóficos de sua ideologia e, até o golpe, a AP permaneceu fortemente marcada por suas origens humanistas cristãs.”

(MAINWARING, 1989, p. 86)

Embora sua força maior estivesse evidentemente no movimento estudantil, onde conseguiu conquistar a direção da UNE, também houve participação de representantes de outras categorias: professores, artistas, jornalistas, profissionais liberais. Desde as origens do movimento, houve a preocupação de penetrar nos meios operários e rurais, o que ocorre, principalmente no Nordeste, através do Movimento de Educação de Base (MEB), vinculado à CNBB. Para essa nova geração de católicos que auxiliaram na construção do movimento, livre das restrições da hierarquia eclesiástica, ficava cada vez mais claro que a realização de uma sociedade solidária esbarrava nas estruturas sociais vigentes. Desde o início declaradamente não-confessional, seus adeptos alicerçaram seus propósitos doutrinários nos

³⁸ A AP se constituiu em força hegemônica no movimento estudantil até 1964: os três presidentes da UNE, no período 1961-1964, saíram de seus quadros: Aldo Arantes, Vinicius Caldeira Brant e José Serra.

pensadores católicos Emmanuel Mounier, Teilhard de Chardin, Maritain e Lebreton. No primeiro congresso da AP, realizado em fevereiro de 1963 na cidade de Salvador, foi aprovado o “Documento-base” em que ficou clara sua opção por um “socialismo humanista”. Logo na introdução, o movimento apresentava suas credenciais:

“(…) Não dá para teorizar uma vez mais. Mas para transformar radicalmente. Para conquistar a estatura autêntica do humano.

Nosso compromisso único é, pois, com o homem. Com o homem brasileiro, antes de tudo. O que nasce com a sombra da morte prematura alongando-se sobre o seu berço. O que vive com o espectro da fome habitando seu teto miserável, acompanhando inseparável seus passos incertos, passos de quem caminha na vida sem esperança e sem rumo. O que cresce embrutecido e analfabeto, exilado, longe dos bens da cultura, das possibilidades criadoras, dos caminhos autenticamente humanos de uma liberdade real. O que morre de uma morte animal e anônima, atirado ao duro chão de sua miséria.” (o grifo é meu)

(Documento-base apud Lima, 1979, p. 118-119)

Como se percebe, dentro da perspectiva da AP a teorização da realidade não mais satisfazia o projeto de libertação do homem da “servidão”, entendida como uma situação de exploração e alienação. Diante dos problemas urgentes vividos pelas camadas excluídas, era necessária a construção da ação revolucionária através de um movimento de massas como o único instrumento de superação do capitalismo. Embora originária da JUC, que nunca explicitou seu compromisso com o socialismo, a AP declarava a necessidade de superação do capitalismo como condição para promoção da liberdade humana sem declarar, no entanto, sua adesão ao marxismo, embora o mesmo já se constituísse em um interlocutor.

“(…) A dimensão social envolve o homem em todos os planos de sua existência: o econômico, o social propriamente dito, o político, o ideológico. Cada um deles tem a sua especificidade própria. Reagem entre si, em relação de intercausalidade. Quando pensamos, porém, em termos de poder e eficácia, as relações econômicas surgem no processo de socialização como os agentes mais poderosos de dominação do homem ou da sua libertação. Compreende-se que assim seja. As relações econômicas tecem-se no plano mais elementar das necessidades do homem. No plano de sua existência de cada dia, da sua sobrevivência. Elas não são determinantes da existência total do homem, das suas criações espirituais, da sua liberdade. Mas são seus condicionamentos básicos. São o terreno concreto da sua realização.(…)

A partir de tal perspectiva, descobrimos a história moderna como marcada pelo aparecimento de estruturas sociais fundadas nas relações capitalistas de produção e por elas condicionadas.” (o grifo é meu)

(Documento-base apud Lima, 1979, p. 120)

Diante do diagnóstico da “História Mundial” apresentado pelo Documento-base, onde as relações econômicas surgem como “*condicionamentos básicos*” de toda organização social, emerge a necessidade de transformação das estruturas econômicas vigentes, uma vez que a mesma significaria a “alienação do trabalhador”, além de sua dominação política. Como se percebe, o compromisso político dos militantes católicos da AP com as camadas populares conduz a negação do capitalismo e esta à aspiração socialista. No entanto, qual o caminho para a construção do projeto revolucionário? O documento enfatiza a necessidade do pluralismo e das camadas populares construir seu próprio caminho revolucionário.

“(...) O que nos interessa é garantir a liberdade de desenvolvimento das pessoas, a possibilidade da sua expressão e da expressão da sua vontade. Porém liberdade com expressão da pessoa não é poder fazer tudo o que se quer, mas poder fazer tudo que seja expressão de uma necessidade humana fundamental, tratada no nível da razão. A liberdade, sendo pessoal, é essencialmente social, tem como referência uma função social. Portanto, garantir a liberdade é fazer com que o Estado seja a convergência das decisões socialmente assumidas. (...)”

Não nos cabe antecipar a forma pela qual se dará a concretização desse processo revolucionário. No entanto, pode-se dizer que a história não registra quebra de estruturas sem violências geradas por essas mesmas estruturas, que produzem, em uma última análise, essa consequência.”

(Documento-base apud Lima, 1979, p. 137)

Para os militantes, a tarefa exigia a constituição de uma vanguarda que liderasse o processo de conscientização e educação das massas, com o objetivo de mobilizar e organizar o povo, articulando uma aliança operária-estudantil-camponesa, na luta contra a “dominação capitalista”. Impunha-se assim, o trabalho de “*conduzir o processo de conscientização através de uma crítica constante do sistema capitalista e da apresentação da perspectiva socialista*” visto como exigência história” (1979, p. 143). Segundo Herbert José de Souza, o Betinho:

“A nossa opção política eu diria que era explicitamente socialista. Era uma opção socialista sem base marxista-leninista, digamos, sem base marxista ortodoxa. Nossa geração estudou Marx, leu Marx, mas era uma leitura muito marcada pelo compromisso com o humanismo e com a questão da liberdade.” (o grifo é meu)

(SOUZA apud Moraes, 1989, p.73)

Se nos colocarmos na perspectiva da época, o socialismo para AP representaria a transição do subdesenvolvimento para o desenvolvimento através da transformação da realidade material, expandindo a consciência crítica do trabalhador e transformando-o em sujeito da própria história, dentro de um projeto maior de construção da nação.

As posições políticas iniciais modificaram-se após o golpe militar de 1964, quando inúmeros militantes da AP aderiram ao marxismo. Caindo na clandestinidade em função das perseguições políticas, o movimento radicalizou-se e abandonou suas origens católicas, dividindo-se internamente, sendo que alguns de seus membros optaram pela luta armada com um final doloroso.

Por fim, outros movimentos no interior da Igreja poderiam ser citados, como é o caso da JOC, criada em 1923 pelo padre Joseph Cardijn³⁹, porém, o presente trabalho não possui a preocupação de se estender a outras experiências que se colocaram em oposição ao conservadorismo no interior do catolicismo.

6.2. - FOCOS DE RESISTÊNCIA À POLÍTICA EDUCACIONAL DO REGIME MILITAR NO INTERIOR DA IGREJA

Não foram fatos isolados as críticas e denúncias proferidas por alguns setores do catolicismo, incluindo o clero, sobre os rumos tomados pelo regime militar em seus diversos aspectos, incluindo a política educacional. Vejamos um texto publicado no *Jornal do Brasil* em 16 de setembro de 1966 e transcrito pela revista *Paz e Terra*:

“O Bispo de Santo André, D. Jorge Marcos de Oliveira, disse ontem ser o Brasil atualmente dirigido por homens que, em sua maioria, ‘nunca foram líderes e estão no Poder através da vontade de outros países e grupos que não representam os interesses nacionais’.

Afirmou que, ‘de nenhuma forma, militares ou padres podem concorrer com civis na vida política’, porque o ‘militar não sabe discernir e só sabe mandar’ e ‘os padres estão envolvidos numa formação antiga que os incapacita a dirigir o País’. (...)

³⁹ Do ponto de vista da hierarquia católica, a JOC era parte de um esforço de ampliar as bases do catolicismo, procurando cristianizar a classe operária, evitando o avanço das idéias anarquistas e comunistas. No entanto, no final dos anos 50, a JOC passou a se envolver cada vez mais com questões políticas, assumindo uma postura reformista. As transformações na realidade sócio-política no Brasil e as formas pelas quais ocorriam os conflitos sociais afetaram fortemente o desenvolvimento da JOC. A preocupação inicial com as tradicionais questões de ordem moral foi substituída pela preocupação com a vida material do trabalhador. Já em 1964, segundo Mainwaring, militantes da JOC criticavam a Igreja, por “seus compromissos com o capitalismo, sua negligência da ordem temporal, suas atitudes moralizantes”. (Encontro Nacional de Assistentes apud Mainwaring, 1989, p. 159)

D. Jorge Marcos falou aos estudantes na sede do Centro Acadêmico Osvaldo Cruz, da Faculdade de Medicina de São Paulo, que comemora o 53.º aniversário de fundação e louvou o esforço dos estudantes para participar da vida política. Esse ideal deve ser mantido, ‘mesmo à sombra das ameaças atuais’, disse.

(Jornal do Brasil apud Paz e Terra, n.º 2, ano 1, set./1966, p.285)

Mesmo não se tratando de uma nova “questão religiosa”⁴⁰, é claro que manifestações desse tipo evidenciam uma crise no relacionamento entre setores da Igreja e o Estado e a divisão dentro da própria Igreja. No entanto, ainda que o bispo d. Jorge Marcos manifestasse sua condenação ao “espírito totalitário” que “se levanta contra os estudantes na América do Sul, especialmente na Argentina e no Brasil”, defendendo a participação dos estudantes na vida política nacional e, ao mesmo tempo lamentando a atuação da Igreja que não realizou no seu entender “uma defesa decidida dos estudantes”, outras correntes continuavam a prestar seu apoio ao regime, como veremos adiante.

Naturalmente, o posicionamento político das lideranças católicas comprometidas com um discurso democrático e reformista não agradava a burguesia e seus representantes, empenhados na defesa de um modelo econômico associado ao capital externo e concentrador de rendas. Foram relativamente freqüentes os conflitos dos setores chamados progressistas com as autoridades militares e outros representantes da burguesia que acusavam os religiosos de “comunistas”, “subversivos” etc. Em dezembro de 1967, por exemplo, um deputado da ARENA, Clóvis Stenzel, declara:

“Certos padres querem levar os fiéis a condenar os governos revolucionários e subverter a ordem. Isto é grave – acrescentou – (pois) não se restringem a uma pregação doutrinária, vão além, e por isso têm que ser reprimidos pelo governo como quaisquer outros cidadãos.”

(STENZEL apud Prandini, 1986, p. 40-41)

⁴⁰ Os bispos d. Frei Vital Maria, de Olinda, e d. Antônio Macedo Costa, do Pará, interditam as irmandades ligadas à maçonaria em 1873, seguindo orientação do espírito antiliberal e antimacônico das autoridades eclesiásticas romanas, reforçadas pela ascensão de Pio IX ao papado em 1847. No entanto, como a Igreja no Brasil estava subordinada ao Estado e as bulas papais deveriam passar pela sanção do imperador, o governo intimou D. Vital a revogar os interditos. Como se recusou a cumprir a determinação, D. Vital foi preso em janeiro de 1874. D. Macedo, por sua vez, foi preso em abril do mesmo ano. **Esse episódio, conhecido como a “questão religiosa”** abria um progressivo distanciamento político entre a Igreja e o Estado no Brasil.

Na verdade, o choque da esquerda católica com os setores mais conservadores da Igreja e com o regime instituído em 1964 era inevitável, face às diferenças político-ideológicas existentes entre os grupos em conflito. O fechamento progressivo de todos os canais institucionais de expressão do protesto popular, principalmente após 1968, transformou setores da Igreja em um refúgio da oposição. Dessa forma, o teor da declaração apenas confirma as tensões existentes entre setores da Igreja e Estado, em que pese os discursos em contrário do Governo e seus representantes, que procuravam dissimular as divergências existentes, ocultando os conflitos.

“Há uma coincidência entre os ideais do partido, os objetivos da Igreja e os deveres do governo com relação aos problemas sociais do país.”

(KRIEGER apud Prandini, 1986, p. 44)

Face ao papel singular desempenhado pelos militares no sistema de dominação, a legitimidade do regime passava também pela negação das contradições. A estratégia militar era isolar os católicos considerados “radicais” do restante do clero, procurando evitar o conflito com a instituição inteira. Portanto, era necessário afirmar a imagem da instituição militar como uma corporação acima dos interesses particulares e em consonância com outras instituições representativas da sociedade, incluindo a Igreja.

“Não há atrito entre a Igreja e o governo. O que existe são divergências entre alguns elementos do clero e alguns oficiais das Forças Armadas, mas não divergências entre as duas instituições”

(SILVA apud Prandini, 1986, p. 40)

Naturalmente, as tensões entre o Estado e a Igreja não desaparecem por decreto, por vontade de um bispo ou por uma declaração do presidente da República. A Igreja que, como instituição, com base no apelo anticomunista, apoiara o golpe de 1964, começa a enfrentar dificuldades cada vez maiores nas suas relações com o governo militar. Na medida em que o movimento de 1964 absolutiza cada vez mais a DSN, imbuída de um anticomunismo obsessivo e fundada na crença da segurança como fundamento básico do desenvolvimento, emerge o conflito entre as diretrizes militares e os católicos comprometidos com as reformas sociais.

Embora a Igreja como instituição continuasse intimamente ligada às classes dominantes, havia um vínculo maior entre os setores progressistas do catolicismo com

outros grupos interessados em transformar a sociedade. Membros da hierarquia e do laicato em diferentes momentos criticaram os “pecados” e a omissão da Igreja diante dos problemas sociais. Em junho de 1968, por exemplo, foi divulgado um documento da CNBB, criticando diretamente a Doutrina de Segurança Nacional. A análise realizada sob a coordenação de D. Cândido Padim, bispo de Lorena, denunciava:

“Assim como no tempo do nazismo na Alemanha houve cristãos que aceitaram as posições do regime, sem perceber que contrariavam as verdadeiras exigências do cristianismo, também agora no Brasil nem todos percebem que estes conceitos e posições assumidos por essa concepção política não correspondem à doutrina da Igreja (...).

É importante que se note estar a doutrina de segurança nacional sendo paulatinamente implantada no Brasil. Os objetivos nacionais estão sendo formulados, embora só alguns sejam de conhecimento público; toda a estrutura de poder está a serviço da política de planejamento global ditada pela adesão incondicional à segurança do Ocidente, liderada pela metrópole; os postulados dessa doutrina tornaram-se princípios institucionais e constitucionais; a consecução dos objetivos obedece a um cronograma, a fim de não exacerbar a opinião pública; o grupo ideologizador saído da ESG detém o superpoder e é constituído em sua maioria de militares; a “civilização ocidental e cristã” pregada pela DSN é um chavão que não resiste a um confronto sério com a mensagem evangélica; os direitos fundamentais da pessoa humana são relativizados; a democracia é um nome que cobre a realidade de um totalitarismo militar.”

(PADIM apud Prandini, 1986, p. 81-81)

Diante do texto acima, não é difícil perceber as profundas contradições decorrentes do crescente envolvimento do clero com as questões político-sociais. É evidente que o teor do texto acima deixa transparecer uma visão, que não possui o caráter triunfalista de inúmeros pronunciamentos do passado, característica que ainda se encontrava presente nas correntes conservadoras dentro do clero. Aqui, o tema do totalitarismo foi retomado, mas de uma forma diferente. Comparando o regime nazista alemão com a ditadura, o texto denuncia a aceitação dos regimes totalitários pelos cristãos do passado e do presente, o que violaria os princípios defendidos pelo evangelho. Nesses termos, as palavras de Hélder Câmara são esclarecedoras:

“Em geral, os cristãos na América Latina tínhamos uma visão muito triunfalista: vivíamos no Continente cristão e a América Latina era uma criação cristã. (sic)

Hoje, começamos a ter uma visão bem mais humilde e realista: reconhecemos graves pecados de omissão de nossa parte; começamos a admitir que somos muito responsáveis pela atual situação de

subdesenvolvimento da América Latina. Admitimos a escravidão dos índios e a escravidão africana; praticamente, estávamos e, em parte, estamos admitindo a escravidão nacional, o colonialismo interno (pequeno grupo de privilegiados do Continente, cuja riqueza é mantida às custas de milhões de concidadãos" (o grifo é meu)

(CÂMARA, RCV, n.º 8, ano 62, agosto/1968, p. 701.)

Essas considerações nos advertem de que o catolicismo já não podia ser caracterizado de forma homogênea, uma vez que se encontrava intrinsecamente ligado às contradições que atravessavam a sociedade. Diante da nova realidade política, principalmente no pós-1964 - com a prisão e expulsão de inúmeros padres, torturas, processos contra bispos, assassinatos, invasões de igrejas - percebe-se uma nova concepção de Igreja⁴¹: não mais entendida como uma instituição criada para salvar as almas.

6.3 - A IGREJA FRENTE AO ESTADO AUTORITÁRIO: DA DENÚNCIA AO PEDIDO DE CONCILIAÇÃO

Um dos argumentos centrais desta tese é que as mudanças ocorridas no interior do catolicismo no Brasil se deram através de um processo dialético, fruto de uma série de transformações ocorridas no interior da sociedade e, sendo a Igreja uma instituição que comporta fiéis de diferentes classes sociais, ela não permaneceu imune às mudanças. Mesmo defendendo, e a RCV é um bom exemplo dessa postura, uma escola voltada à “formação do homem”, transmitindo a mensagem da “ciência e da fé”, além da esperança de que a educação pudesse resolver os problemas sociais, foi possível verificar uma mudança de atitude frente à questão educacional. As novas atitudes surgidas no interior dos setores progressistas do catolicismo questionavam a postura adotada no passado e acreditavam em uma Igreja compromissada com as lutas populares. Dessa forma, foram frequentes as críticas ao silenciamento imposto aos sindicatos, estudantes e ao modelo econômico implantado. Vejamos o posicionamento da RCV sobre a idéia de educação e desenvolvimento econômico:

⁴¹ Até bispos relativamente conservadores consideravam a repressão contra a Igreja como uma intromissão injusta na autonomia do clero.

“Ser mais instruído, fazer, conhecer e ter mais para ser mais: tal é a aspiração dos homens de hoje, enquanto um grande número deles se vê condenado a viver em condições que tornam ilusório este legítimo desejo. (...)”

O desenvolvimento não se reduz ao simples crescimento econômico. Para ser autêntico, deve ser integral, isto é, promover todo homem e todos os homens.”

(RCV, n.º 5, ano 61, maio/1967, p.465)

Outras manifestações ocorridas no interior do catolicismo apontam no sentido de mudanças. Em agosto de 1967, o mesmo periódico, outrora tão crítico da atuação de Anísio Teixeira, abria espaço para as palavras do educador baiano proferidas durante a III Conferência Nacional de Educação, e transcritas em suas páginas. Na referida Conferência, Teixeira distingue, segundo a RCV, *“muito oportunamente três campos na educação: o oficial público, o religioso, que é uma forma de público, e o privado”* (p. 758). Vejamos as palavras de Anísio sobre o tema:

“Com efeito, malgrado a retórica daqueles mesmos que se julgam a favor da liberdade de educação, a escola no Brasil, salvo rápidos períodos passageiros, tem sido instituição sujeita a rigoroso controle legal e governamental. Distingo entre legal e governamental, porque as leis de educação, sendo, em essência, leis administrativas, refletem posições e convicções e filosofia do corpo de funcionários que as interpretam e aplicam. O controle, assim, da educação não é apenas o da lei, como o das autoridades, que as executam, não como juizes, mas como executivos.

Não sendo, portanto, livre o exercício de atividades educativas no país, as forças e pressões sociais se manifestam, sobretudo, no sentido de influir sobre as posições de poder da área governamental. Não seria, talvez, sem propósito, lembrar que este fato, sem dúvida, concorre para o caráter particularmente político e não propriamente profissional do controle governamental da educação.

A falta de separação clara entre a área de educação propriamente oficial e a área da educação livre, isto é, não sujeita a controle governamental, impediu que se constituíssem nitidamente os dois grupos profissionais, o da educação pública oficial e o da educação privada e livre, ambos a procurar, com perfeito sentido de responsabilidade, atingir ou alcançar os valores que sua filosofia de educação determinasse. (...)”

Esta situação brasileira é, sob alguns aspectos, única. Porque os países em que a educação é verdadeiramente livre, isto é, independente de controle legal ou governamental, as instituições educativas particulares são controladas por organizações constituídas no tipo de associações profissionais, capazes de fixar padrões e cooperar com a sociedade, para que se caracterize a responsabilidade profissional e moral dos que ministram educação. Quando a educação privada é mantida por igrejas, profissionalmente competentes para exercer a atividade educativa, as suas escolas são consideradas não-públicas, no sentido de não-governamentais, o que não é o mesmo que privadas, no sentido de apenas obedientes a interesses

privados. Confundindo todos os três tipos de educação, o oficial público, o religioso, que é uma forma de público, e o puramente privado, que seria uma forma de empresa comercial, o país tornou extremamente difícil caracterizar a responsabilidade profissional do empreendimento de educação.(...)"

(TEIXEIRA apud RCV, n.º 8, ano 61, agosto/1967, p. 758-759)

Na verdade, a liberdade era entendida como um instrumento necessário à escola, para que a mesma pudesse organizar o processo educativo, com vistas à formação do homem para o convívio em sociedade e do progresso social. Portanto, as diferenças entre católicos e liberais não eram tão grandes, como se percebe nesse texto, e em outros que veremos a seguir.

Em janeiro de 1968, a RCV transcreveu as conclusões do Departamento de Educação do CELAM (Conselho Episcopal Latino-Americano) de outubro de 1967, que visava estabelecer diretrizes comuns para os respectivos planos nacionais.

"A atitude da Igreja no campo da educação, não pode ser o de contrapor escola confessional a escola não confessional, escola "particular" a escola oficial, mas a da colaboração aberta e franca entre escola e escola, entre as escolas e as iniciativas extra-escolares de formação e educação, entre os planos de educação da Igreja e os do Estado, 'colaboração exigida pelo bem de todo o gênero humano' (EC 12). Esta coordenação não só não é um perigo à confessionalidade das escolas católicas, mas é um dever pós-conciliar das mesmas segundo o novo conceito de presença da Igreja no mundo de hoje." (o grifo é meu)

(CELAM apud RCV, n.º 1, ano 62, jan/1968, p.84)

Como é possível perceber, se as concepções básicas do CELAM não comprometiam os princípios defendidos pelos católicos nos anos anteriores, havia, entretanto, uma postura mais aberta em relação à escola pública, o que a aproximava das propostas defendidas por muitos liberais. Em outro artigo, essa aproximação fica mais evidente. Entre as tarefas da escola, o autor recomendava a formação de jovens para se tornarem-se homens com qualidades fundamentais para o convívio em sociedade.

"Em nome de um maior serviço à pessoa e cuja existência e salvação não estão condicionadas aos únicos limites da classe e da escola, é preciso ultrapassar o limitado quadro do escolar e colegial, colocando o equipamento pedagógico e cultural, laboratórios, bibliotecas etc., ao serviço da comunidade local, oferecendo-o como instrumento da promoção humana do conjunto. (...)

Deverá a escola reencontrar sua função específica no mundo novo que é mais de caráter formativo que informativo. Ela deverá organizar sua ação na repetição, refletida e crítica, das informações, imagens e impressões que o jovem recebeu e retém do contacto com as propagandas do rádio, cinema,

televisão e imprensa. Ela completará e sistematizará os conhecimentos. Ensinará a aprender em vez de tudo ensinar. Dirigirá as contribuições da civilização, educando a atenção, o espírito crítico, o senso da pesquisa, as experimentações, e explicará os valores confusamente vividos. (...)

(...) Visará à formação de homens unificados, construídos numa síntese humana integral, aliada a uma síntese de fé adulta. Preparará homens eficazes, capazes de passar à ação e com tenacidade suficiente para alcançar seus objetivos – homens aptos, que dêem resposta às urgências políticas, econômicas e sociais do momento presente, possuídos de um claro sentido de sua responsabilidade social.”

(VALIATI, RCV, n. ° 1, ano 62, jan/1968, p.88-89)

Nesse trecho, o autor enfatiza as prioridades educacionais das escolas confessionais, expressando que a educação é um instrumento de “formação do homem” e instituição capaz de dar resposta “às urgências políticas, econômicas e sociais do momento”. Dessa forma, a educação era vista como um instrumento de promoção dos setores mais pobres da sociedade, o que ia ao encontro dos postulados mais gerais do liberalismo.

Por outro lado, é importante salientar a postura assumida pelos setores progressistas diante das medidas tomadas no âmbito educacional. Em janeiro de 1968, por exemplo, a RCV transcreve o *Documento Final do Seminário sobre a Missão da Universidade Católica na América Latina*, realizado em Buga, na Colômbia, em fevereiro de 1967, onde se lê:

“Revisar a estrutura de poder, dando participação no governo de instituição e na eleição de suas autoridades, aos professores e estudantes, em todos os níveis. Esta revisão deve acarretar a descentralização do poder.

Deve-se reconhecer outrossim o legítimo direito a sistemas organizativos e de representação por parte dos membros integrantes da comunidade universitária.” (o grifo é meu)

(Documento Final do Seminário sobre a Missão da Universidade Católica na América Latina apud RCV, n. ° 1, ano 62, jan/1968, p. 95)

O trecho aqui reproduzido é significativo, se nos colocarmos na perspectiva da época. No meu entendimento, existe uma denúncia implícita do autoritarismo presente na relação do Estado militar com o movimento estudantil, na medida que afirma que “*deve-se reconhecer os sistemas de representação*” em um momento que a repressão ganhava contornos cada vez mais nítidos e procurava esvaziar o movimento estudantil, perseguindo

suas lideranças e desqualificando-as. Vejamos outros textos emblemáticos, que denunciam o autoritarismo presente:

“Na América Latina, a maioria das Universidades e, de modo particular, as Universidades católicas, não tomaram suficiente consciência das transformações sociais do Continente.

Num ambiente de política hipertrofiada, e pressionadas pelo medo de tomar posição diante do ‘conservadorismo’ ou ‘progressismo’, correm as Universidades sério perigo de aceitar o ‘status quo’, colocando-se numa posição marginal que dificilmente lhes permitirá criar ambiente propício para a realização dos membros da comunidade.

É decisivo que compreendam que a falta de compromisso, a inércia diante da realidade social, pode ser condição para alienação.”(o grifo é meu)

(Departamento de Educação do Conselho Episcopal Latino-Americano, RCV, n.º 5, ano 62, maio/1968, p.481)

Em um momento em que a radicalização política era cada vez mais evidente e com a repressão que não respeitava o “território sagrado” da Igreja, o texto, ainda que não o diga claramente, aponta para a nítida divisão no interior do clero entre o “conservadorismo” e o “progressismo”, na medida em que os valores defendidos por setores do clero eram continuamente aviltados pela ação ditatorial. Portanto, especialmente dentre os setores progressistas do catolicismo, havia um terreno político-moral para que prosperassem projetos reformistas e críticos em relação ao modelo político-econômico implantado em 1964. É claro que não se pode negar a adesão da maioria do clero ao golpe de 1964, mas como salienta Ridenti, essa adesão foi-se tornando cada vez mais problemática, uma vez que o governo não realizava reformas sociais pretendidas pelos católicos, violando os direitos humanos de seus adversários, e mesmo de setores oposicionistas ligados à Igreja Católica. Estes tinham ligações estreitas com o movimento estudantil e suas entidades representativas, tanto que várias reuniões e congressos, locais, regionais e até nacionais – como dois congressos clandestinos da UNE, de 1966, em Belo Horizonte, e de 1967, em Vinhedo -, foram realizados em estabelecimentos católicos, o que significou perseguições e pesadas críticas dos militares e de seus aliados aos religiosos que acolheram os universitários (1993, p. 151-152). Se de um lado, houve solidariedade dentro das hostes católicas para com os presos, um grupo de senhoras católicas, segundo Pradini (1986, p. 34), visita o General Syzeno, “para trazer ao exército um voto de confiança”, para a manutenção da ordem.

Porém, a materialização da repressão às manifestações estudantis e aos setores católicos progressistas, especialmente em 1968, influenciou muitos setores do clero e a própria Igreja a criticarem abertamente o regime, embora mantivesse como instituição um discurso marcado por uma postura conciliadora, e aparentemente apolítica, o que nem sempre correspondia à dos padres e fiéis de suas bases, radicalizadas como outros segmentos sociais na conjuntura de 1968. Em março desse ano, a polícia reprime uma manifestação de estudantes em defesa do restaurante universitário “Calabouço” e assassina o secundarista Edson Luís⁴². A morte do estudante desencadeia manifestações de protestos contra o governo durante o velório e sepultamento, fazendo crescer a onda de indignação por todo o país.

Diante do autoritarismo evidente, a Associação de Educação Católicos da Guanabara se pronuncia da seguinte forma através de seu presidente padre Vicente Adamo nas páginas da RCV:

“A AEC, Associação de Educação Católica da Guanabara, órgão eclesiástico, encarregado dos assuntos relativos à educação e juventude, em apoio às justas reivindicações do povo e sobretudo da classe estudantil e de todos os educadores, quer, nessa hora de angústia, trazer a público o próprio desagrado pelos últimos acontecimentos.

Lamentam os educadores católicos da Guanabara a exploração política partidária do luto, da dor e da morte. É crime inqualificável aproveitar-se para fins políticos do sangue de um jovem para perturbar ainda mais a ordem constituída e neutralizar uma justa ação das forças juvenis que, num momento de natural indignação, representam um brado de alerta, pois graves, numerosas, contínuas e desumanas estão sendo as repressões às diversas tentativas de manifestações dos jovens, em todo o país.

Compreendem os educadores que os motivos alegados ‘infiltração de elementos subversivos’, ‘ação de grupos estranhos ao meio estudantil’, ‘exploração da generosidade dos jovens por parte de políticos inescrupulosos’, são razões suficientes para natural apreensão; mas lamentam não poder concordar com o prolongar-se de uma situação que leva as consciências juvenis a suspeitar de que não haja no País liberdade para uma digna manifestação de pensamento.

Não podemos negar o quanto o atual Governo tem merecido de toda a Nação, restituindo a todos e em todos os setores um ambiente sereno para o desenvolvimento do trabalho. (...)

Educadores que somos, pregamos o respeito às instituições, mas, em primeiro lugar, ensinamos a salvaguarda dos mais lúdicos valores humanos, que são os únicos bens que, na estrutura falha dos dias de hoje, a nossa sociedade ainda conserva.

⁴² O estudante Édson Luís Lima Souto foi assassinado por um oficial da PM, quando participava de uma manifestação pela reabertura do restaurante estudantil Calabouço no Rio de Janeiro.

O abuso da força, embora com intenções nobres, nunca pode ser justificado, especialmente quando perpetrado contra a parte da nação a qual menos responsabilidade cabe.”

(ADAMO, RCV, n. ° 6, ano 62, jun/1968, p. 568-569)

Em nenhum momento o autor questiona a legitimidade de um governo instituído pela força, que outorga todo um arsenal de atos, decretos, cassações e prisões realizadas em nome da **segurança nacional**. Dado que, *“Não podemos negar o quanto o atual Governo tem merecido de toda a Nação, restituindo a todos e em todos os setores um ambiente sereno para o desenvolvimento do trabalho”*, caberá ao Estado promover o diálogo, possibilitando aos estudantes o ensino apropriado. No texto, o autor compreende os motivos alegados, tais como *‘infiltração de elementos subversivos’*, e entende que não se deve explorar politicamente a morte do estudante, e diante disso, pede o “diálogo”. Trata-se, na verdade, de propor a unidade entre Estado e os princípios católicos com objetivo de construir uma sociedade cristã. Diante destas considerações é fácil perceber o posicionamento ambíguo da Igreja: defende os direitos humanos, denuncia os abusos cometidos, critica as condições de miséria, agravada pela industrialização; mas foi incapaz, como instituição, de abrir mão de seus interesses corporativos.

7.0 – A ESCOLA COMO ESPAÇO ESTRATÉGICO PARA A CONSOLIDAÇÃO DOS PROJETOS EM DISPUTA: A CONCILIAÇÃO DE INTERESSES

Para melhor compreensão do debate entre o *público e privado* na educação, a partir daqui, estarão sendo retomados momentos anteriormente já explorados, só que numa perspectiva que privilegia a escola e o âmbito especificamente pedagógico das lutas sociais e ideológicas no Brasil.

Partindo do postulado que não compreendemos o homem fora de sua prática social, porque esta, por sua vez, se encontra inserida em um contexto histórico-social concreto, procurei apontar nos capítulos anteriores os elementos fundamentais para a compreensão do debate educacional que ocorreu em nosso país entre 1945 e 1968. Obviamente, não fiz um levantamento de **todas** as manifestações a favor da escola privada ou pública, mas uma seleção intencional, através de tribunas que representaram os interesses das forças em conflito, dos discursos significativos que indicaram as estratégias utilizadas na defesa de uma ou outra configuração escolar.

Ao tratar do embate ideológico sobre o sistema escolar, nos anos que precederam a nossa primeira L.D.B: Lei 4.024/61, e mesmo as discussões realizadas após sua promulgação, é possível constatar que os diferentes grupos de intelectuais conceituaram a educação de diferentes formas e atribuíram a ela objetivos diversos, em função de seus interesses de classe. Naquele contexto histórico, a educação surgia na pena de muitos intelectuais como uma instituição capaz de formação do homem e de superação das nossas dificuldades econômicas, em uma perspectiva desvinculada das relações materiais estabelecidas na sociedade.

Apesar das posições divergentes dos grupos em conflito, pode-se afirmar que esses objetivos possuíam genericamente uma característica “comum”: constituíam-se em propostas que consideravam a educação como um instrumento capaz de atuar de forma significativa sobre os homens e a esfera social, provocando mudanças profundas ou evitando-as, além de significar o aperfeiçoamento da sociedade. Em outras palavras, os educadores envolvidos no debate, com raras exceções, não percebiam que o problema educacional era uma manifestação no nível escolar, dos problemas sociais, políticos e econômicos.

Nesses termos, por maiores que fossem as diferenças entre os grupos em conflito ou as mudanças por eles defendidas, as propostas sugeridas eram superficiais, pois não

questionavam ou desconheciam as relações materiais socialmente estabelecidas. Difundia-se a idéia da escola como fator de redução das diferenças entre os indivíduos, pois não havia, na grande maioria dos intelectuais, um critério de análise que levasse em conta as determinações, em última instância, das relações de produção.

Para a corrente majoritária dos intelectuais representantes da Igreja, escola confessional seria o resgate das “tradições católicas de nosso passado”, o que significaria, em última análise, a superação de nossa crise moral; por outro lado, a escola na perspectiva dos liberais seria a chave da emancipação nacional, tal e qual era apresentada nos anos 30. Dessa forma, os grupos em conflito elaboraram seus respectivos discursos em consonância com seus interesses de classe, procurando associar seus objetivos com os interesses de todo o “povo brasileiro”, como se fossem, em todos os aspectos, uma coisa só. Portanto, a escola que se configurou a partir deste debate e dos movimentos relacionados não se estabeleceu de um momento para o outro, mas se constituiu em projetos de classe historicamente determinados pela correlação de forças dos grupos políticos envolvidos.

7.1 OS GRUPOS EM CONFLITO

Segundo Buffa (1979), é possível constatar a existência de diferentes orientações ideológicas na defesa de uma determinada configuração escolar. Na defesa da escola privada colocavam-se dois grupos: a Igreja Católica e os proprietários das escolas privadas, que se colocaram à reboque da liderança católica na defesa de seus interesses. A liberdade de escolha dos pais na escolha de uma escola para seus filhos, a defesa de uma civilização cristã em oposição ao laicismo e materialismo representados pela escola pública e controlados exclusivamente pelo Estado foram argumentos utilizados por esse setor (págs. 79 e 80). Nesse campo, verifica-se também um discurso carregado de valores morais, tais como religiosidade, responsabilidade e interesse social, caráter e abstrações do tipo “formação do homem”.

Por outro lado, a defesa da escola pública foi realizada pelo chamado grupo da Escola Nova, em nome dos princípios liberais. Entretanto, é possível distinguir, em seu interior, três correntes distintas: os **liberais-idealistas**, os **liberais-pragmáticos** e o **grupo liderado por Florestan Fernandes**, de orientação marxista.

Os liberais-idealistas enfatizam a necessidade da teoria iluminar a prática pedagógica, tendo a educação o objetivo de consolidar a individualidade e a autonomia ética

do homem, transformando-o em um ser moral. Trata-se, nesse caso, de considerar o homem como uma essência que existe independente do contexto no qual vive, não considerando a realidade social do educando, o que leva essa corrente a formular os objetivos educacionais em termos universais e eternos. A escola é entendida como instrumento que permitiria a todos melhorar ou desenvolver seu padrão sócio-econômico.

Quanto aos liberais-pragmáticos, a educação pública é defendida em função de sua maior eficiência na conquista dos objetivos nacionais. A utilidade prática do conhecimento, como instrumento útil da sociedade, é uma diretriz fundamental para os adeptos desta corrente. Diferentemente dos liberais-idealistas, não defendem a existência de uma natureza humana imutável. Ao contrário, a existência precede a essência. Dessa forma, a educação se configura em um pressuposto para a modernização, desenvolvendo novas técnicas produtivas que auxiliem na superação dos problemas sociais, além de adaptar o aluno à realidade na qual vive, preparando e ajustando o mesmo às necessidades da sociedade e do mercado. Vejamos os apontamentos de Buffa:

“Com efeito, para o pragmatismo, importa formar o homem para o mundo moderno, modificado em suas estruturas, pelo incremento da democracia, pela industrialização, pela influência da ciência moderna. É preciso adaptar o indivíduo a essas transformações.”

(BUFFA, 1979, p. 100)

O grupo representado por Florestan Fernandes se recusa a ter como princípio uma determinada visão de homem, pois o mesmo é produto de múltiplas determinações e os problemas educacionais só podem ser analisados se houver uma compreensão clara do contexto histórico em que estão inseridos. Nesse caso, a aliança com os grupos liberais em defesa da educação pública é eminentemente estratégica: tratava-se de assegurar um mínimo de condições para o fortalecimento da escola pública. A esse respeito, vejamos as palavras de Florestan Fernandes:

“A nossa posição pessoal pesa-nos como incômoda. Apesar de socialistas, somos forçados a fazer 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 apud Saviani, 1996, p. 114)

A escola pública é entendida por esta corrente como um instrumento de “superação do subdesenvolvimento político, econômico, social e cultural” (BUFFA, 1979, p. 81) no qual viviam os brasileiros, gestando uma nova formação social, mas tendo a clareza necessária de que ela mesma é produto da sociedade na qual se organiza⁴³. Alicerçado nessa perspectiva e levando em conta a realidade social, defendia-se uma escola que além de alfabetizar o indivíduo, o despertasse para valores sociais que o integrem de fato à sociedade, para que o mesmo não permaneça ausente da vida política.

Por fim, além dos grupos identificados por Buffa em sua obra, é importante não perder de vista as transformações ocorridas na esfera do catolicismo no Brasil, que deram origem a correntes religiosas com perspectivas políticas e teológicas diferenciadas dos católicos tradicionais. Nesses termos, como foi apontado anteriormente, o surgimento da AP foi um caso emblemático. Por outro lado, também é fundamental reafirmar que nem todos os intelectuais liberais defenderam a escola pública e o Estado de direito democrático em suas intervenções. Muitos compactuaram com o ensino privado em nome da “economia de recursos” e da livre iniciativa.

7.2. - O DEBATE PÚBLICO VERSUS PRIVADO

7.2.1. ORIGENS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A educação pública, entendida como a educação mantida e administrada pelas autoridades públicas, conforme demonstrou Luzuriaga (1959), teve seu início com o movimento da Reforma protestante no século XVI (p. 1), em um contexto histórico marcado por inúmeras e profundas transformações. É o momento em que a Igreja Católica Romana perde definitivamente sua unidade diante do novo mundo que se configurava,

⁴³ Nesses termos, vejamos mais uma vez o posicionamento de Florestan Fernandes: “Como já escrevi algures, “não há dúvida de que a educação modela o homem. Mas é este que determina, socialmente, a extensão das funções sociais construtivas da educação em sua vida”. **Existe uma interdependência estrutural e dinâmica entre a educação e sociedade**, em consequência da qual: 1.º) a educação forma o homem; 2.º o homem define o valor social da educação. É preciso ter em mira esses dois pólos do problema; estudiosos tendem a dar muita importância ao primeiro, negligenciando mais ou menos o segundo. No entanto, a importância da educação como técnica social e as funções que ela chega a desempenhar na formação da personalidade dependem estreitamente do modo pelo qual os homens entendem socialmente, por causa de suas concepções do mundo e das suas condições de existência, as relações que devem se estabelecer entre a educação e a vida humana. (o grifo é meu) (FERNANDES, 1966, p. 71)

caracterizado por uma progressiva rejeição ao espírito medieval católico e a ascensão da burguesia moderna. A base material da sociedade já não comportava mais o peso do edifício social alicerçado nos valores transmitidos pela Igreja. A Modernidade começava a se configurar com algumas marcas típicas: o individualismo, a secularização, o Estado nacional, a afirmação da burguesia e da economia de mercado capitalista, etc.

Em oposição à antiga ordem medieval, marcada entre outras coisas por uma educação fundamentalmente eclesiástica, ligada aos mosteiros e às catedrais, o processo de gestação do mundo moderno assistiu ao surgimento de uma educação pública religiosa, intimamente ligada aos movimentos da Reforma protestante. Embora possuísse traços seculares mais nítidos, a educação ainda tinha como objetivo a formação do fiel, o que significava na prática, uma escola pública com espírito essencialmente religioso. Vejamos os apontamentos de Luzuriaga sobre o tema:

“A principal característica dessa educação pública religiosa, no que toca ao nosso objeto, é seu apelo às autoridades (e a resposta delas) no sentido da fundação de escolas mantidas com recursos públicos e do estabelecimento da freqüência obrigatória.”

(LUZURIAGA, 1959, p. 6)

Sobre a evolução da educação pública e religiosa, o autor, grosso modo, distingue dois momentos principais. O primeiro, ocorrido no transcorrer do século XVI, onde predomina quase que exclusivamente o sentido religioso, de caráter público e municipal, destacando dois nomes principais: Martinho Lutero e Filipe Melanchton, que segundo Cambi, foram os dois maiores representantes da Alemanha reformada também no que diz respeito ao campo pedagógico (1999, p. 247). Pode-se dizer que os objetivos implícitos na ação das Igrejas reformadas consistem basicamente em dois pontos.

1^o) Formar indivíduos que sejam capazes de manter e administrar a ordem de uma cidade. Vejamos os apontamentos de Melanchton:

“Antes de tudo uma cidade bem ordenada precisa de escolas, onde as crianças, que são o viveiro da cidade, sejam instruídas: engana-se gravemente, de fato, quem pensa que sem instrução possa adquirir-se uma sólida virtude e ninguém é suficientemente idôneo para governar as cidades sem o conhecimento daquelas letras que contêm o critério do governo de todas as cidades.”

(MELANCHTON apud Manacorda, 1996, p. 198)

Como se vê, implícito nessa exigência está a necessidade de desenvolvimento das cidades, deixando a educação de ser concebida como algo reservado ao clero, mas como um assunto de interesse do Estado. Continuador da obra de Lutero, Melancton, inspirador de uma série de regulamentos escolares de diversos estados alemães, entendia que a ignorância era a maior adversária da fé, portanto, devia ser eliminada mediante a educação reformada, atribuindo tal obra às autoridades civis. Mais uma vez, a prioridade é o ensino das línguas com evidente finalidade de formação moral.

2º) A aproximação do homem com as sagradas escrituras é revestida de uma importância capital, uma vez que o princípio do “livre exame” requer a posse da capacidade de leitura. No entanto, se a Reforma apresenta características de uma ação educativa popular, a mesma continua essencialmente aristocrática. Lutero, por exemplo, preconiza uma ação educativa acima de tudo para as classes dirigentes. Dentro dessa perspectiva, é interessante observarmos mais uma vez as palavras de Luzuriaga:

(...) o ensino aqui pedido por Lutero é antes para a burguesia, para as classes que hão de prover os cargos de direção da sociedade: eclesiásticos, funcionários, médicos, advogados. (...)

Em suma, a educação pública preconizada por Lutero é antes a educação religiosa, ainda que considere, ao mesmo tempo, as necessidades sociais e públicas. Sua atenção se dirige, especialmente, à educação das classes superiores, burguesas, ainda que peça também a das classes populares, reduzida aos elementos mais imprescindíveis, entre os quais, naturalmente, o ensino da doutrina cristã reformada.”

(LUZURIAGA, 1959, p. 7-8)

Socorrendo-me ainda do trabalho de Luzuriaga, o segundo momento da educação pública religiosa ocorre no século XVII, em um contexto marcado por uma série de acontecimentos que testemunham as transformações gestadas nos séculos anteriores. As guerras religiosas, o aprofundamento da secularização e do racionalismo na concepção de mundo são sinais concretos de expressão da nova ordem burguesa que se configurava e das transformações maiores da sociedade que esfacelavam a ordem hierárquica medieval. O modo de produção que começava a vigorar era o capitalista, e com ele ocorria a superação dos valores tipicamente medievais. É o momento em que a ciência secularizada e laicizada deixava de ser serva da teologia, e a religião o suporte do saber. Na nova ciência não há lugar para explicações que recorram à causalidade divina.

“Nasce uma visão da natureza inspirada na objetividade e no domínio, liberada dos preconceitos tradicionais e estruturada em torno do modelo matemático que dará vida à visão burguesa da realidade, identificada justamente por essas duas características de abstração e de domínio e que encontrará seu próprio triunfo século seguinte.”

(CAMBI, 1999, p. 303)

A educação, por sua vez, como tudo o que é humano e, portanto, socialmente produzido, sofreu as influências das transformações que ocorreram na Europa nesse período. No que diz respeito à educação pública, Luzuriaga (1959, p. 12) aponta quatro características gerais, excluindo do conceito “público” a participação católica, especialmente a dos jesuítas, por seu caráter privado, e a educação aristocrática representada pela pedagogia de Montaigne, Fénelon, Locke, etc., por ser individual e particular. Vejamos as características apontadas pelo autor:

- 1° - acentuação do aspecto religioso, dogmático, na educação;
- 2° - desenvolvimento maior da educação pública nos Estados protestantes;
- 3° - introdução paulatina das idéias científicas e filosóficas na educação;
- 4° - início de uma doutrina pedagógica no campo da didática.

Ainda dentro da temática da educação pública, verifica-se uma maior preocupação com a escola primária, com progressiva intervenção do Estado na esfera educativa com objetivo de formação do **súdito** e da difusão de determinados valores.

“(...) no curso dos anos Seiscentos, a escola se racionaliza e se laiciza, torna-se um instrumento cada vez mais central na vida do Estado (e também da sociedade civil) e, portanto, cada vez mais submetida ao controle e à planificação por parte do poder público; processo que exalta sua função e difunde sua ideologia, ligada à disciplina e à produtividade social da educação-instrução.”

(CAMBI, 1999, p. 307-8)

7.2.2. A EXPLOÇÃO DAS “LUZES”

O século XVIII assistiu a um conjunto de idéias e movimentos conhecido como Ilustração que se difundiu pelo “velho continente”. Grosso modo, a Ilustração, ou o Iluminismo, já vinha sendo preparado nos séculos anteriores com o racionalismo cartesiano, a revolução científica e o processo de laicização das relações humanas. No plano político, o

Iluminismo levantou a bandeira das liberdades individuais e do direito dos cidadãos contra o absolutismo dos reis. Segundo diversos intelectuais ligados ao movimento, o homem só poderia se emancipar através da razão e do conhecimento, aos quais todos deveriam ter livre acesso.

O período pode ser dividido em duas fases distintas. No decorrer da primeira fase predomina a educação puramente estatal; no período subsequente, que ocorre no último quartel do século, inicia-se a chamada educação de caráter nacional, ou a “educação do cidadão”, conforme Luzuriaga (1959, p. 24).

A primeira, que teve seu início na Alemanha, é definida como uma educação subordinada aos fins do Estado, objetivando a constituição de um Estado forte, formando um quadro de funcionários e militares capacitados, isto é, uma educação do súdito para o Estado. Porém, é no ambiente revolucionário da França, onde o chamado terceiro Estado se levantava contra a sociedade hierárquica de privilégios, que ocorre a transformação mais significativa no âmbito educativo. A educação que se configurou a partir da Revolução não foi invenção de alguma mente iluminada, mas produto de uma série de conflitos sociais, através dos quais, em função da correlação de forças, a burguesia assumiu o poder político. Seu caráter cívico-patriótico e crítico em relação à tradição e instituições práticas educativas do Antigo Regime foi uma das condições necessárias para a formação do conceito de nação, instituição que abrangeria todas as classes sociais.

Analisando os princípios da educação pública e sua universalização a partir da Revolução Francesa, Eliane Marta T. Lopes, em seu trabalho *Origens da educação pública*, tece o seguinte comentário:

“A instrução vigente no período absolutista também deveria ser substituída por uma nova, que pudesse ser desfrutada por todos aqueles que tinham combatido pela supressão do domínio feudal. A partir daí, no afã de consolidar seu projeto hegemônico, a burguesia se apropria da idéia de escola pública, redefinindo-a e convertendo-a em um dos instrumentos disseminadores de sua visão de mundo.

Nos períodos da Revolução, a publicização da instrução torna-se uma preocupação constante, expressa através de sucessivos projetos, relatórios, decretos, discussões e repartições.”

(LOPES, 1981, p. 15-16)

Implícito no ideário educacional burguês estava a justificativa de uma sociedade “aberta” de mobilidade social baseada nos “méritos” do indivíduo. A escola seria o instrumento que forneceria os instrumentos necessários a cada indivíduo.

7.2.3. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO CATÓLICA NA AMÉRICA PORTUGUESA: A DISPUTA DO PASSADO

Impossível falar de educação no período colonial sem mencionar o papel desempenhado pelo catolicismo, uma vez que junto com os colonizadores vieram os missionários que cristianizaram a América. Pela ação catequética dos missionários, as populações nativas abandonaram, ou foram obrigadas a abandonar, suas respectivas formas de vida e organização social, suas tradições e até mesmo suas religiões. Foram vítimas da violência física, da doutrinação e do confisco de suas terras. Pablo Neruda, referindo-se à conquista da América pelos europeus, sintetizou esse momento de forma brilhante:

“A espada, a cruz e a fome iam dizimando a família selvagem”.

(NERUDA apud Romano, 1973, p. 13)

Catequese e colonialismo andaram sempre juntos (PAIVA, 1982). Os jesuítas pretendiam não só a cristianização dos povos conquistados, lançando as bases da Igreja romana, mas impedir a penetração do protestantismo, dando-lhe combate, procurando impedir a difusão das chamadas seitas “heréticas”, o que significava na prática a dominação da população nativa. Não se tratava de uma simples aprendizagem de saberes considerados úteis aos olhos dos missionários, mas de uma incorporação de comportamentos e hábitos que passam pela conquista do corpo e da consciência. No entanto, apesar do discurso religioso representar a legitimação da conquista e significar a união de interesses entre o poder temporal e espiritual na América portuguesa, o mesmo não impediu a existência de conflitos com os colonos quanto à utilização do indígena como mão-de-obra escrava. O trabalho de catequese dos jesuítas chocava-se com os interesses econômicos dos colonos, que viam nos nativos a possibilidade de exploração econômica da mão-de-obra, o que não significa relativizar o caráter de exploração econômica das missões jesuíticas, na medida em que o trabalho de doutrinação católica teve como resultado a destruição de seus valores culturais.

Nesses termos, o ensino ministrado nos colégios jesuítas, onde a vida cultural da colônia orbitava, estava impregnado pelo espírito da contra reforma, transmitindo um conjunto de valores e costumes ligados à empresa colonizadora portuguesa. Assim, o

projeto missionário não seria possível sem a capacidade de adaptação dos jesuítas - que penetraram na casa-grande, na senzala e nas aldeias.

Ao acompanhar os debates que se travaram durante os anos 50 e 60 de nosso século, sobre o espaço público e privado na educação, percebe-se que a leitura que se fez da atuação dos missionários católicos no período colonial nem sempre foi unânime em função dos diferentes projetos de classe na questão educacional. Na verdade, o retorno ao passado se dava em função dos interesses do presente, constituindo-se assim em um espaço de disputa. Aos olhos de diversos intelectuais católicos, a educação oferecida no período, além de necessária, constituía-se no antídoto à barbárie e o elemento central de construção da “unidade” cultural da nação. Dessa forma, a educação católica foi interpretada como uma atividade civilizadora sobre os nativos.

Ao contrário dos intelectuais católicos, a leitura histórica de Anísio Teixeira, representante da chamada corrente liberal, não encontrou virtudes na tarefa missionária, que foi entendida como um retorno ao passado medieval, marcado pela ausência da racionalidade, da democracia e de um Estado gerenciador do funcionamento das instituições públicas. Pensando na escola pública como uma necessidade da modernização e da formação de indivíduos para o auto-governo, Anísio Teixeira revelava encantamento com o sistema de educação norte-americano, responsável pela chamada “aceleração do tempo”; em contraposição, o Brasil seria o resultado da transposição dos ideais medievais, aqui representados pelo catolicismo, a exploração predatória e irracional da terra e a exploração da cultura nativa.

Ao apontar as origens dos vícios e deformidades da sociedade brasileira, Anísio Teixeira procurava legitimar um projeto de escola pública como um instrumento de construção da modernidade, associando cada cidadão ao destino da nação. Não se trata simplesmente de oferecer escolas ao povo, mas promover através da mesma a difusão da ciência e da razão, fator do progresso social e individual, e de forjar uma nova mentalidade em oposição ao “atraso” identificado com uma sociedade patrimonialista, concentradora de rendas e terras, e de espírito irracionalista.

7.2.4. O DEBATE NOS ANOS 50 E 60

Considerando o homem como um ser racional, com uma origem e um fim últimos que transcendem a natureza temporal, e partindo do princípio de que a Igreja é uma

instituição pública, muitos articulistas que se apresentavam na *RCV* viam a educação como um instrumento de reconstrução de uma ordem cristã, desarticulada pelo liberalismo e pelo fantasma das propostas socialistas. Ao defenderem a escola católica como instituição de caráter público, os intelectuais ligados à *RCV* não se assumiam como portadores dos interesses corporativos do clero, mas como representantes dos interesses da nação, cuja formação estaria vinculada à presença do catolicismo na América portuguesa. Era comum em suas páginas o registro de um passado idealizado que se constituía como fiador de um projeto de recristianização e regeneração social, além de uma imagem da Igreja como educadora da sociedade, colocando-se como consciência crítica do catolicismo.

Em 1956, por ocasião da proximidade do cinquentenário, o referido periódico assim manifestava seus objetivos:

“A imprensa católica brasileira tem grandes deveres, imenso programa, árdua tarefa a desempenhar. Cumpra-lhe semear as verdades gerais do cristianismo, exercer o apostolado do bem, propugnar os princípios regeneradores e salvadores, sintetizados admiravelmente por S. Paulo no instaure omnia in Christo. A par disto, quantos problemas particulares ao Brasil e que à nossa imprensa católica corre o encargo de estudar, elucidar e resolver! É preciso, por exemplo, estabelecer a natureza verdadeira das relações entre Igreja e Estado, no regime sob o qual vivemos, demonstrando que o Estado não pode ser ateu e que, vigorando entre nós a democracia, isto é, o sistema em que devem predominar a vontade e os sentimentos da maioria da população, devem sempre a vontade e os sentimentos dos católicos prevalecer. É preciso tratar do ensino público, assunto fundamental, relevantíssimo. (...) é preciso que católico se faça o ensino, não só primário, como secundário e superior.” (o grifo é meu)

(PIMENTEL, *RCV*, n.º 6, ano 50, dez/1956, p. 584)

Como se vê, entre os objetivos manifestados, encontra-se a bandeira da escola católica (particular), e para a defesa dessa proposta não foram poupados argumentos, ainda que inconsistentes. A questão fundamental estava na representação do Brasil como um país majoritariamente católico, e diante deste fato, o Estado como gerenciador do patrimônio público deveria respeitar a “**vontade**” do “povo”. Como? Oferecendo a liberdade de escolha na questão educacional, cabendo à família escolher, para seus filhos, entre o ensino laico ou religioso.

Na defesa dessas idéias, a Igreja se apresentava ao debate como uma instituição pública e representante da “maioria da população”, como, aliás, convinha aos seus interesses. Em diversos momentos, os artigos publicados na *RCV* defendiam, em nome da “maioria católica”, a convergência entre os espaços público e privado. Como? Sendo a

Igreja uma instituição envolvida em atividades sociais, o espaço privado poderia e deveria ser considerado público à medida que a Igreja substituíria o Estado no atendimento da população. Isso justificaria, por si só, dentro da perspectiva católica, o financiamento público da escola privada. Por outro lado, o caráter público das escolas confessionais católicas era defendido como resultado de uma delegação recebida das famílias e de uma missão recebida de Deus. A intervenção do Estado deve ser apenas de um protetor, dando às escolas católicas (privadas) o estímulo de que precisam para se desenvolver e, com isso, promover o bem comum.

Nota-se que a expressão “*vontade e os sentimentos da maioria da população*” nos faz recordar em sentido político o conceito de “**vontade geral**” em Rousseau. Seu pensamento procurou, assim como seus antecessores Hobbes e Locke, resolver a questão da legitimidade do poder fundado no **pacto social**, propondo o exercício de soberania pelo povo como condição fundamental para sua emancipação. Seu raciocínio funda-se na idéia do *bom selvagem*, ou seja, o homem no **estado de natureza**, onde cada um cuida da sua sobrevivência. No entanto, o estado de natureza desaparece quando surge a propriedade privada e, por consequência, a desigualdade e a tirania. A emancipação do homem somente ocorreria mediante a realização de um novo contrato, pelo qual o povo estivesse reunido em uma só vontade (consentimento unânime). Segundo os apontamentos de Nascimento, o pensamento de Rousseau preconiza o exercício da soberania pelo povo, como condição primeira para sua emancipação (1999, p. 194).

Nesses termos, o pacto social pressupõe que cada homem abdique de sua liberdade em favor da coletividade. No entanto, como todos abdicaram, ninguém perde, pois todos são integrantes da comunidade e ganham em troca a liberdade civil. Portanto, com o pacto o povo não perde a soberania. Rousseau distinguia os conceitos **soberano e governo**, atribuindo ao povo a soberania inalienável. O que significaria o conceito “soberano” para o pensador de Genebra? É o povo que dita a vontade geral, cuja expressão é a lei, que é a garantia da liberdade dos indivíduos.

A democracia, na versão de Rousseau, considera que qualquer lei não legitimada pelo povo é nula. Por isso, a instituição do governo - o corpo administrativo do Estado - pelo povo, não submete este aos governantes, que são considerados funcionários dos cidadãos. Portanto, cada homem, enquanto participante do contrato, somente deve obediência ao poder político se esse representar a vontade geral do povo ao qual pertence. O compromisso de cada cidadão é para com o seu povo. Dessa forma, cada cidadão está

comprometido com determinadas obrigações, sem estar submetido às vontades particulares, que geralmente estão associadas aos seus interesses egoístas.

“A primeira e a mais importante consequência decorrente dos princípios até aqui estabelecidos é que só a vontade geral pode dirigir as forças do Estado de acordo com a finalidade de sua instituição que é o bem comum. (...)”

A soberania é indivisível pela mesma razão porque é inalienável, pois a vontade ou é geral, ou não o é; ou é a do corpo do povo, ou somente de uma parte. No primeiro caso, essa vontade declarada é um ato de soberania e faz a lei; no segundo, não passa de uma vontade particular ou de um ato de magistratura e, quando muito, de um decreto.”

(ROUSSEAU apud Nascimento, 1999, p. 226-227)

Mesmo os intelectuais católicos criticando com veemência os princípios liberais, a argumentação em defesa do privatismo ia ao encontro de uma perspectiva individualista e liberal, embora possuísse uma conotação diferente das posições políticas defendidas pelos chamados renovadores. Na verdade, os intelectuais católicos proclamavam em alto e bom som que falavam em nome de uma suposta unidade católica existente na nação, como se o catolicismo aglutinasse todas as manifestações materiais e culturais do povo. A propósito, os termos “nação”, “povo”, “população” eram bastante ambíguos, mas foram utilizados como conceitos explicativos que apresentavam a sociedade de forma mais homogênea, evitando assim, apresentá-la dividida em classes antagônicas. Ainda que a escola católica se caracterizasse como uma instituição nitidamente privada, o discurso a associava como “escola do povo”.

A respeito do tema, é oportuno saber o que diz um dos articulistas da *RCV*, Abelardo Ramos:

*“Dinheiro público, só para a escola pública. – A frase só é verdadeira, se traduzida: dinheiro do povo, só para escola do povo. Criou-se uma idéia falsa, a respeito do termo ‘público’. É como se dissessem: dinheiro oficial, só para escola oficial”. Entretanto, não há dinheiro do Estado, pois **já passou o tempo do absolutismo monárquico**. O dinheiro é do povo, que o entrega ao Estado, para que reverta a favor do povo. Assim escola pública é a escola que o Estado tem que abrir ao povo. No dia em que o Estado possua o seu próprio dinheiro, está certo que faça com ele o que entender. Por enquanto, não pode apossar-se do que pertence aos outros. Se a escola particular for aberta ao povo, é tão pública quanto a escola oficial. É isto que queremos: multiplicar as escolas do povo. Para que se julgue da exata aplicação do vocábulo*

'público' vejam estas expressões: 'lugar aberto ao culto público' (será o 'culto oficial'?) e 'mulher pública' (será 'mulher oficial'?). (o grifo é meu)

(RAMOS, RCV, n.º 4, ano 55, abr/1961, p.198)

A proposta é clara: o Estado possuiria apenas um papel supletivo, ocupando o papel de “mecenas” da educação privada. Dentro dessa perspectiva, foi relativamente comum entre os colaboradores do periódico em questão a utilização de uma leitura instrumental da História. Isto é, iam ao passado com um roteiro dado pelos interesses políticos presentes, procurando exemplos que justificassem a escola católica. Isso fica muito claro em um artigo publicado em janeiro de 1962, com o seguinte título: *“Ensino Público ou Particular? Uma Perspectiva Histórica”*. Nesse artigo, a história era requisitada a compor um painel de exemplos a serem seguidos. Para o autor, Pe. Frederico Laufer, a escola seria pública em virtude de sua função, uma vez que a Igreja:

“(...) sempre estava consciente de sua missão de ensinar. Desde o início do cristianismo no Império Romano e depois durante os mil anos da idade Média, ela instituiu escolas primárias, secundárias e superiores.”

(LAUFER, RCV, n.º 2, ano 56, fev./1962, p.123)

Como se vê, o espaço institucional ocupado pela Igreja era entendido como eminentemente “público”, o que justificava os investimentos do Estado. Partindo dessa premissa, o autor busca na história outros exemplos que justifiquem seus argumentos.

“Se os Reis Católicos da Espanha e Portugal enviaram missionários para as Américas e lhes ajudavam a abrir escolas, colégios e Universidades, não se pode considerar “ensino particular” estas obras de comum esforço entre os dois poderes. Era “ensino público”, e isto por dois motivos: primeiro, porque a Igreja nunca era considerada uma sociedade de direito particular dentro do Estado, e segundo, porque o Estado também autorizava, promovia e apoiava oficialmente as escolas dos missionários, sendo toda população católica.” (o grifo é meu)

(LAUFER, RCV, n.º 2, ano 56, fev/1962, 123-124)

Sobre a educação na colônia e a noção de público é interessante tecer algumas considerações. Na verdade, durante o período colonial não havia uma delimitação clara entre o espaço público e privado. A Igreja Católica era, nesse contexto, uma instituição privada que se amalgamava ao Estado em um casamento de interesses, na medida em que

tinham como objetivo a imposição de uma nova ordem alicerçada nos princípios cristãos e na obediência à Coroa.

Até 1759, a Companhia de Jesus foi o principal agente da educação, possuindo diversas escolas com caráter imitativo da produção cultural européia, ligada aos valores da contra-reforma católica. Embora público e gratuito⁴⁴, o ensino não era universal. Havia níveis distintos de educação. Naturalmente, o ensino ministrado aos filhos do senhor de engenho não era o mesmo do indígena.

“Durante os quatro séculos de predomínio da economia agroexportadora, o sistema educacional brasileiro constituiu-se no agente exclusivo de formação das camadas superiores para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais, consolidando um padrão de ensino humanístico e elitista”.

(XAVIER, 1990, p. 59)

Dessa forma, a “cultura brasileira” formada pelo ensino jesuítico não pode ser chamada de “nacional” senão no sentido quantitativo da palavra, principalmente se levarmos em conta o isolamento e falta de comunicação entre os reduzidíssimos centros urbanos. Não havia uma unidade de manifestações espirituais e materiais dos homens que habitavam essas terras, sendo um exagero, próprio do discurso ideológico, afirmar que toda população era católica. O que ocorreu, de fato, foi um empenho das ordens religiosas em conquistar e submeter os índios aos rigores do trabalho dentro das missões, procurando introjetar valores ligados aos interesses do catolicismo.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, e o fechamento de suas escolas, passaram a ser instituídas as chamadas aulas avulsas (régias), o que não eliminou a atividade educacional de outras ordens religiosas. Com professores nomeados pelas autoridades do

⁴⁴ Segundo Ricardo Maranhão (1991), o ensino jesuítico, tanto em Portugal como no Brasil, era público, pois era subsidiado pela Coroa, e gratuito. Na América portuguesa, porém, dado não haver o amparo direto da Coroa, como ocorria em Portugal, impôs-se a necessidade de encontrar fontes de recursos para a manutenção das instituições. Ainda segundo o autor, o Padre Manuel da Nóbrega utilizara-se deste fato perante o delegado da Companhia de Jesus em nossas terras a fim de permitir o estabelecimento de propriedades territoriais, inclusive de escravos, o que contradizia o voto de pobreza dos missionários. Por outro, a aquisição de propriedades não se limitou à Companhia de Jesus, pois outras ordens religiosas que para cá vieram também o fizeram. Na verdade, tal fato preocupava a Coroa portuguesa. Neste sentido, Dom Sebastião criou uma taxa especial para a Companhia de Jesus: a redízima (desconto de 10% sobre todos os dízimos e direitos da Coroa), com intuito de subsidiar a ação dos missionários (p.131).

Estado, as aulas eram ministradas em espaços privados, tais como as igrejas, as residências dos professores e as dependências das Câmaras Municipais.

Porém, no calor dos debates ideológicos, a estratégia católica consistia em “demonstrar” que a educação sempre foi um assunto de destaque em sua agenda, uma vez que a recebera como “missão”, e por outro lado, como estava acima dos interesses políticos, as escolas confessionais poderiam ser consideradas como públicas. A “educação pública” era entendida como uma configuração escolar onde vigorasse a “igualdade de condições” entre as escolas oficiais e privadas, oferecendo à família a liberdade de escolha. Dessa forma, a Igreja reivindicava através das “vozes” de muitos de seus intelectuais uma escola privada livre da fiscalização do Estado, mas remunerada pelos cofres públicos. Nesse sentido, havia entre muitos intelectuais católicos uma verdadeira ojeriza para com o ensino leigo, identificado com a escola pública. Ora, a palavra “leigo” quer dizer: “aquele que não possui ordens sacras; estranho a um assunto”. A verdadeira escola, para os intelectuais que estiveram presentes nas páginas da *RCV*, deveria ser sacralizada.

“A Igreja, fundada pelo próprio filho de Deus, ‘caminho verdade e vida’, com o fim essencial próprio de ‘ensinar a todos os povos tudo o que Eu vos tenho mandado’ (Mt 28,19-20), não poderá nunca consentir, em consciência, sem trair a sua missão diante de Deus vivo, que a sua juventude seja educada em escolas anticristãs, ou arreligiosas ou de outra fé.”

(LAUFER, *RCV*, n.º 2, ano 56, fev/1962, p.127)

E quando o cidadão não pudesse arcar com os custos de manutenção da escola? O Estado deveria fazê-lo, como fica claro no texto abaixo:

“(...) o Estado deve dar escola conforme a livre consciência, o livre pensamento e a livre cátedra:

- 1) ou mantendo escolas públicas, organizadas e orientadas segundo a confissão religiosa ou irreligiosa;*
- 2) ou possibilitando a freqüência às escolas particulares existentes, religiosas ou irreligiosas, financiando, inclusive, os estudos de quem não possuir recursos.”*

(RAMOS, *RCV*, n.º 1, ano 55, jan/1961, p. 8)

O Estado deveria patrocinar as escolas privadas a fim de reduzir as anuidades, pois para os articulistas do referido periódico, o cidadão não deveria pagar duas vezes pelo mesmo ensino, através de impostos que subvencionam a escola pública e através de

mensalidades com que paga as escolas de seus filhos. Além disso, a tarefa de educar não caberia ao Estado, mas à família, pois é “natural que os pais eduquem seus filhos”, uma vez que tal tarefa foi instituída pela “natureza”, e, portanto, não cabe ao homem alterá-la, mas buscar na Igreja o auxílio para tal empreendimento. Dessa forma, para os intelectuais católicos, a liberdade de ensino sem o financiamento público é utópica. No entendimento dos articulistas que estiveram presentes na *RCV*, em uma “verdadeira” democracia, deve haver as condições necessárias para o exercício das “liberdades”. Resumindo: **a educação é assunto privado**, a ser resolvido em família. Ao Estado compete apenas ser o fiador da opção dos pais.

Como contraponto aos argumentos católicos, vejamos o posicionamento de Florestan Fernandes em entrevista para *Diário de Notícias*, publicada entre 26 e 28 de abril de 1960:

“(...) O custo do ensino relaciona-se diretamente com fatores como qualidade e remuneração do corpo docente, equipamento das escolas, tipo de assistência prestada ao aluno, etc. A conclusão óbvia, que se pode tirar desses fatos, consiste em que o ensino barato, quando associado às escolas particulares, traduz a perpetuação de deficiências que não deveriam ser toleradas pelos alunos, por seus tutores, pelos professores e pelas agências de inspeção escolar. Por fim, é a concessão de bolsas a alunos – a ficção conseguida como luva de pelica para esconder o financiamento direto do ensino privado pelo Estado – uma medida que contribua para a democratização do ensino? Como já salientaram Almeida Júnior e Anísio Teixeira, essa medida surge como modalidade evidente de patrocínio de privilégios educacionais pelos dinheiros públicos. A única medida, reconhecidamente eficaz, de democratizar o ensino diz respeito à criação de escolas públicas gratuitas, em todos os níveis de ensino e em todas as regiões do País. Essas escolas não ‘selecionam’ os seus alunos tendo em vista o nível econômico, a posição social, o estoque racial ou as crenças religiosas de suas famílias.” (o grifo é meu)

(FERNANDES, 1966, p. 417)

Por aí se vê que a ampliação da rede privada não significaria para o autor, assim como também não significa hoje, a democratização do ensino no país, pois não leva em consideração, entre outros fatores, as condições materiais vividas pelas camadas pobres e excluídas da sociedade. Na verdade, as bolsas constituíam-se em mais um financiamento da rede privada e não eliminavam o caráter classista que se mantinha através da **seleção** de alunos.

“(...) O que acontece quando a escola particular cobre as taxas e anuidades escolares com bolsas doadas aos alunos pelo Governo? Conseguimos igualar as oportunidades educacionais em nossas comunidades rurais e urbanas? Está visto que não. Em sua maioria, as famílias pobres do País não podem sequer aproveitar as escolas públicas gratuitas para a educação dos seus filhos. A razão é notória: mesmo que desejem esse alvo e cheguem a compreendê-lo bem, não dispõem de recursos para manter, prolongadamente, um membro do grupo em inatividade parcial ou total.” (o grifo é meu)

(FERNANDES, 1966, p. 417)

Essa concepção, sem dúvida, expressa a preocupação com uma questão que era ocultada tanto pelas correntes conservadoras, quanto pelas correntes liberais: o caráter desigual de nossa sociedade que impedia o acesso de milhares de indivíduos à escola. Nesses termos, a distribuição de bolsas para as escolas não altera as relações estruturais excludentes e nem significa uma distribuição equitativa das oportunidades educacionais.

Feito o contraponto, é importante retomar o discurso conservador católico, que não se restringia à proclamação de que a educação era assunto privado das famílias. Outros argumentos foram utilizados, como a suposta economia para os cofres públicos na subvenção das escolas privadas. O raciocínio é simples: a distribuição de verbas deve valorizar mais os efeitos da ação da obra educacional do que seus princípios e pressupostos. Vejamos um pronunciamento nesse sentido:

“Diz-se que até agora o Estado brasileiro vem mantendo com grandes deficiências o ensino primário obrigatório, não devendo, por isso, desviar recursos públicos para a escola particular. Mas a subvenção custa menos que a transformação das escolas de particulares em públicas. E, portanto, não é negando-se o auxílio às escolas particulares que se pode ampliar a obra educacional brasileira.”

(NETO, *Jornal do Dia*. Porto Alegre, 18 mar/1960)

Se o leitor duvidar da longevidade de tais idéias, basta estar atento ao discurso de alguns intelectuais no final dos anos 60. Segundo Germano, “na esteira dos Acordos MEC-Usaid foi constituído um grupo de trabalho denominado Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Eapes)” (1984, p. 123). O referido grupo produziu um relatório, concluído em 1968, que partia do pressuposto de que a educação era fundamental ao desenvolvimento econômico da sociedade e elencava a adoção de algumas medidas, entre as quais, a privatização da educação como instrumento de expansão das oportunidades.

“Deve ser estimulada a criação de universidades particulares, prestando-lhes o governo auxílios, a fim de assegurar nelas vagas para os alunos pobres. Mas somente em casos extremos deverá o governo encampá-las assumindo os seus encargos financeiros.”

(EAPES apud Germano, 1994, p. 124)

Além desta citação, outras poderiam ser apontadas, como a do ex-Ministro do Planejamento, Roberto Campos, sobre o sistema educacional: *“(...) o grande obstáculo da gratuidade que tem sido um fator impeditivo de maior acessibilidade”* (CAMPOS apud Germano, 1994, p. 130). Nessa perspectiva, a bandeira da privatização do ensino não foi obra exclusiva do Regime Militar, que se implantou em 1964, mas fruto de uma união de interesses entre os diversos setores dirigentes.

Assim, não deveria haver preferência para o ensino público, tal qual defendia Anísio Teixeira, como veremos adiante. Na verdade, a concessão de verbas às escolas particulares era vista como pressuposto da democracia e em consonância com a orientação política das “grandes democracias, inclusive Inglaterra e a França” (DIDONET NETO, *Jornal do Dia*. Porto Alegre, 18 mar, 1960). Dessa forma, a referência ao estrangeiro qualifica a proposta do autor.

Por outro lado, para os defensores da escola pública, que viam na mesma o ponto nevrálgico da reconstrução nacional, tais argumentos eram infundados e ardilosos, uma vez que:

“O Brasil não é propriedade dos padres católicos, nem dos católicos, embora se julgue o catolicismo a religião majoritária, o Brasil é dos brasileiros, brancos, negros ou amarelos, loiros, morenos, mulatos ou escuros, ricos ou pobres, católicos, protestantes, muçulmanos, budistas, judeus, cristão ou agnósticos e ateus. O Brasil é de todos os que nasceram, aqui trabalham, pagam impostos e colaboram para a sua grandeza. Nenhuma minoria pode impor os seus interesses por atrevidos e extremados que sejam. É verdade que a falta de vigilância de representantes do povo sem nenhuma capacidade, eleitos pelo lastimável equívoco eleitoral dos obscurecidos analfabetos, deputados, senadores ou vereadores incapazes ou ignorantes ou simplesmente salafrários, tem permitido a intromissão e até a predominância confessional ou dos negocistas na vida pública do país.” (o grifo é meu)

(ANHEMBI, n. 116, jul/1960, p. 427)

Ao afirmar que *“nenhuma minoria pode impor seus interesses ao Brasil”*, o periódico procura demonstrar o antagonismo entre os interesses católicos e os da nação, conceito que aglutina indivíduos das mais diferentes origens sociais. Nesse caso, os

interesses da nação não se resumem aos interesses do clero católico. A configuração social descrita pelo periódico fundava-se numa crítica aos defensores da idéia do “Brasil católico”.

Segundo Florestan Fernandes, em uma clara alusão aos intelectuais católicos, “*não se trata de defender a escola pública com argumentos dogmáticos ou com artigos de fé*” (FERNANDES, *Anhembi*, n.º 128, 1961, p. 258), mas de zelar pela instrução do povo. Em outras palavras, para Florestan Fernandes os princípios que regem a vida política na República não devem ser balizados pela orientação católica. Em outro texto, publicado em 1962 no Suplemento Literário de *O Estado de S. Paulo*, Fernandes demonstra a incompatibilidade da educação Republicana e a manutenção das escolas confessionais pelos cofres públicos.

“O início desse processo está na aspiração exposta com notável clareza pelo padre Júlio Maria, que consistia em ‘transfigurar a democracia no crisol da fé’. Para atingir esse fim, recomendava o meio oferecido pelo próprio regime democrático: ‘Estamos no regime do direito comum; devemos aproveitar a liberdade que nos é dada’. Em que sentido deveria ser aproveitada tal liberdade? A resposta também é clara. ‘Hoje, é mister, e os padres devem entrar nesse trabalho, reconstruir o edifício social, infiltrando a verdade católica, não só nas almas, mas na política, na administração e no Governo’. Os intuitos que moviam esse ilustre prelado, talvez a maior figura do pensamento católico no Brasil, eram nobres e construtivos do ponto de vista sectário, isto é, desde que se admitisse que o eixo da vida moral da Nação deveria concentrar-se em torno da Igreja Católica. Entendo que o ‘padre é um reformador social’, propugnava uma estreita associação entre o ‘clero’ e o ‘povo’; com o direito de brasileiro, católico e padre, disse e demonstrei que o clero no Brasil não pode, nem deve presentemente encastelar-se nos santuários, contemplando de longe o povo e pensando que fará a obra de Deus só com as nossas devoções, as nossas festas e os nossos panegíricos’. Contudo, se pretendêssemos apreciar as coisas de um ângulo mais amplo, os motivos alegados conduzem a soluções que converteriam a República em escrava e instrumento da Igreja Católica.” (o grifo é meu)

(FERNANDES, 1966, p. 420)

Diante do texto de Florestan Fernandes, fica evidente que a expansão da democracia passa pela escola pública mantida pelo Estado, bem como pela universalização das “garantias econômicas” e “políticas”. Dessa forma, a perspectiva católica representava um retrocesso no âmbito educacional, principalmente na questão da autonomia e na supervisão dos poderes públicos, abrindo espaço para a intromissão dos interesses privados e confessionais na esfera de competência do Estado. A respeito do argumento católico das tradições cristãs de nossa história, o que justificaria as ações da igreja no campo

educacional, Fernandes enfatiza: “*A história das nações não se faz com o passado; ela se escreve no presente e para o futuro*” (1966, p. 422).

Como se vê, na disputa pelo espaço escolar, foi freqüente a utilização da História como justificativa dos interesses de classe do presente. Nesse sentido, os liberais também buscavam na história o fundamento necessário para a defesa de seus propósitos. Vejamos os apontamentos de Anísio Teixeira, que buscou na formação colonial do Brasil a herança de uma concepção dualista de ensino inibidora da democracia.

“A vida do recém descoberto continente foi, assim, desde o começo, marcada por essa duplicidade fundamental: jesuitas e bandeirantes; ‘fê e império’; religião e ouro. O português e o espanhol que aqui aportavam não eram cristãos mas, quando muito, ‘cruzados’. Esta obra destruidora e predatória nunca se confessava como tal, revestindo-se, nas proclamações oficiais, como o falso espírito de cruzada cristã”.

(TEIXEIRA, 1976, p. 263)

Ainda segundo Teixeira, não havia entre os colonizadores ibéricos o propósito de criação de um mundo novo nas Américas, em contraste com a formação norte-americana. Tal dualismo, presente na colonização da América Latina, acabou por contaminar o sistema escolar, em uma sociedade dividida entre dominantes e dominados, senhores e escravos. As necessidades de educação para uma sociedade organizada dessa forma restringem-se aos filhos de grandes proprietários e de uns poucos servidores mais categorizados aliados a esses senhores (p. 292). A tarefa educativa cabia à Igreja e adaptava-se aos seus interesses corporativos e aos da empresa colonizadora.

É interessante ressaltar que a interpretação da História colonial realizada por Anísio Teixeira era comum nas fileiras liberais, que buscavam nela as origens do atraso econômico e das desigualdades sociais, uma vez que foram transplantadas em nossas terras as estruturas ultrapassadas da Europa identificada com a contra-reforma e necessárias à manutenção das relações coloniais. Para Anísio Teixeira, a configuração assumida pela colônia era essencialmente de subordinação, o que implicou na estagnação econômica, social e política. Na configuração do atraso colonial e de nosso presente, marcado pela insensibilidade das elites diante da pobreza, a educação ocupava um papel importante na manutenção desta estagnação. A superação desta estrutura se faria por meio da escola pública. Essa é a análise que Lobbo realiza em seu artigo “A luta pela escola pública e seu significado histórico”. Embora aponte algumas insuficiências do pensamento liberal, como a impossibilidade da

igualdade diante das diferenças materiais, o autor acredita na igualdade de instrução como condição do progresso individual e da nação. Oferecida a igualdade inicial, o indivíduo pode progredir desde que seja um sujeito capaz. Vejamos seus apontamentos:

“Como já foi dito tantas vezes e nunca é demais repetir, a escola pública é a grande conquista do século XIX e efeito da crescente consciência por parte dos Estados democráticos e a maior aspiração dos povos”

(LOBBOS, *Anhembi*, n.º 117, Agosto/1960, p. 563)

Ainda no mesmo artigo, o autor focaliza a reação conservadora do clero no momento em que ocorre a crescente “intervenção igualitária”, promovida por diferentes Estados europeus no século XIX. No entanto, “todos os interessados na ordem vigente” buscaram justamente no liberalismo, até então combatido pelos mesmos, o instrumento necessário para a defesa de seus propósitos.

“Em seu nome defendia-se a liberdade de ensino, isto é, combatia-se a escola pública, leiga e democrática. Isto explica porque instituições que tinham como programa a obtenção do monopólio das consciências, passaram, ‘surpreendentemente’, a fazer a defesa da liberdade de ensino.”

(LOBBOS, *Anhembi*, n.º 117, Agosto/1960, p. 564)

E qual seria o motivo da luta encarniçada pela ocupação do espaço escolar? Na verdade, os setores ligados ao clero perceberam, aos olhos do articulista, o

“(...) papel revolucionário que a escola pública e gratuita poderia desempenhar, desagregando costumes e valores tradicionais e permitindo a ascensão social e política de amplos setores populares, coisa intolerável para os usufrutuários da situação.”

(LOBBOS, *Anhembi*, n.º 117, Agosto/1960, p. 564)

Alienado, o homem não se pertence ou se vê privado de seus direitos fundamentais. No entender de Lobbo, a escola é o instrumento por excelência da superação da alienação do indivíduo, resgatando sua autonomia diante de um mundo cada vez mais complexo. Dessa forma, a análise do referido autor se aproximava do pensamento de Anísio Teixeira que depositava na educação as esperanças de formação de um novo homem. Logo, as raízes do atraso devem ser buscadas na educação reprodutora de uma sociedade desigual e injusta, o que preservava da crítica as verdadeiras raízes da iniquidade. Diante dessas considerações,

o autor retorna ao passado colonial com o objetivo de confirmar suas teses. Em sua visão, os missionários presentes em nossa terra no período colonial implantaram valores ligados à cultura medieval, em oposição “aos movimentos inovadores que empolgaram o homem europeu, o filosófico e o científico” (p. 565). Nesses termos, a educação aqui ministrada atendia aos interesses do colonizador e do clero católico.

“À idéia de soberania nacional e ao princípio de auto-determinação dos povos contrapunha a Igreja o ideal teocrático de Estado; à secularização dos costumes e ao ideal leigo de vida, o princípio da autoridade religiosa e o primado da ordem sobrenatural (...)”

(LOBBOS, *Anhembi*, Agosto/1960, p. 564)

No entender do autor, são esses princípios que cimentam o edifício educacional na colônia e que marcam de forma “indelével” o “destino de nossa cultura por mais de dois séculos” (p.565). Era uma educação voltada para os interesses das classes dirigentes, servindo a uma sociedade aristocrática e escravocrata. Nesses termos, somente com uma educação pública, secularizada e confiante no poder da ciência poderia ser resgatada a autonomia perdida e conferir à nação sua identidade progressista.

Diante do exposto, retorno ao discurso de Teixeira (1999) e suas propostas para a superação de nossos problemas educacionais. Em sua análise, e de muitos de seus pares, a superação do dualismo denunciado se faria por meio da escola pública, a única que poderia possibilitar ao povo a igualdade inicial de oportunidades, condição necessária para a consolidação da democracia. Somente o Estado poderia oferecer a “educação pública”. Confiar a educação a particulares significaria “oferecê-la aos que tivessem posses (ou a ‘protegidos’) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las” (p. 81). A expansão da escola comum a todos não seria um ato de caridade de uma classe dominante, mas um direito do povo e uma necessidade para o desenvolvimento da ordem capitalista. *“Não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo”*. (p.81) Dessa forma, a escola pública seria um instrumento utilitário de sobrevivência do capitalismo, do desenvolvimento, da independência dos homens, da democracia. No entanto, dentro da proposta educacional de Anísio Teixeira, havia espaço para a escola privada:

“Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos tem direito à educação pública, e somente os que quiserem é que poderão procurar a educação privada. (...)”

Na escola pública, como sucede no exército, desaparecerão as diferenças de classe e nela todos os brasileiros se encontrarão, para uma formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia.” (o grifo é meu)

(TEXEIRA, 1999, p. 101)

O que seria a escola pública para Anísio Teixeira? *“É um dos singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista e democrática do século dezenove”* (p. 99). Também não se configuraria como uma escola cujo programa fosse fixado por lei, mas simplesmente uma escola mantida com recursos públicos, o que não a transformaria em uma mera repartição pública, pois possuiria um estatuto diferente, gozando de autonomia administrativa. Ao Estado caberia o custeio das escolas, sendo que a administração deveria ser municipalizada, obedecendo à lei federal de diretrizes e bases. Esta, por sua vez, fixaria as linhas gerais do sistema escolar brasileiro, contínuo e público. Para Anísio Teixeira, o que estava em jogo era a promoção do desenvolvimento econômico não excludente e baseado na disseminação de uma civilização industrial, aproximando-se desta forma dos diagnósticos apresentados pela CEPAL e pelo ISEB. No entanto, é importante ressaltar que, enquanto os intelectuais dos citados institutos propunham a intervenção estatal através do planejamento econômico com vistas à industrialização, Anísio Teixeira apresentava uma alternativa diferente para a superação do subdesenvolvimento. Sem descartar a ação do Estado “empresário”, o educador baiano pensava na escola como instrumento de mudança da mentalidade arcaica da elite dirigente do país. Sem essa mudança, não haveria o nascimento da nação.

Antes de prosseguir no rastreamento da construção do conceito de escola pública, convém chamar a atenção para o contundente discurso proferido no Congresso Nacional em 5 de novembro de 1957, pelo padre e deputado Fonseca e Silva, contrário às atividades desenvolvidas por Anísio Teixeira na direção do INEP, acusando-o de marxista e de ser inimigo das escolas confessionais. Em sua defesa, Anísio Teixeira procura esclarecer o sentido de sua ação e o seu conceito de escola pública.

“Logo após esse discurso, Fonseca e Silva envia um memorial ao Ministro da Educação Clóvis Salgado, alertando-o ‘contra as repetidas restrições assacadas contra o patrimônio moral e espiritual da Igreja Católica no setor do ensino, através de atitudes veladas, sutis, escondidas no valor dos postos que esses pioneiros ocupam’.

Quanto ao diretor do INEP, dizia o memorial que é ele 'o revolucionário dessa vela campanha' inspirada no 'filosofismo pragmatista de John Dewey que desde 1932 vem sendo a retaguarda contra o apostolado da Igreja Católica no campo do ensino'. 'O Dr. Anísio', continua o memorial, 'além do perigo mediano para a formação de nossa mocidade, pela pregação do filosofismo pernicioso do conhecido professor da universidade de Columbia, recomendado e aplaudido pela Rússia, cria um clima permanente de confusão pedagógica, através de incansável campanha em Congressos Educacionais e Seminários Internacionais de ensino traindo sua aversão velada a colégios particulares que ele afirma serem destinados a filhos de famílias ricas e criarem castas no ambiente educacional'."

(BUFFA, 1979, p. 22)

O episódio citado é importante para a compreensão da luta que se travava pelo conceito de educação pública, pois a polêmica atingiu a grande imprensa e propiciou aos grupos em conflito delimitarem de forma mais clara o projeto de escola que pretendiam construir. Em 1957, ainda no calor da polêmica, Anísio Teixeira trocou correspondências com o Cardeal da Bahia, Dom Augusto, procurando dar uma *"explicação mais pessoal de toda essa incrível confusão"*. Vejamos seus apontamentos sobre o tema da escola pública:

"Estou empenhado, na minha constante luta educacional, pela expansão da escola pública, pelo seu aperfeiçoamento e pela sua eficiência. (...)

Não implica isto nenhuma limitação à escola particular, cujas qualidades reconheço e que desejaria muito mais livre do que é, atualmente, pois não reconheço autoridade ao Estado para discipliná-la e uniformizá-la como a uniformiza e disciplina.

Não há no Ministério, nem no INEP nenhuma hostilidade à escola particular. De minha parte, gostaria de vê-la mais independente, mais verdadeiramente particular, mais diversificada da escola pública e em franca emulação com esta."

(TEIXEIRA apud Vidal, 2000, p. 114)

Como se vê, o teor da missiva é de conciliação, pois o autor procura deixar claro que não é hostil às escolas particulares, uma vez que seu desejo é de *"vê-la em sua posição servindo de estímulo à escola pública"*. Na mesma carta, em nome da expansão escolar e da democracia, Anísio Teixeira indica sua filiação política procurando afastar-se da *"legenda que acabou por se criar em torno de meu nome como comunista"* (p. 115). Sua estratégia tinha o efeito de desqualificar as acusações que sofria dos defensores da escola privada.

"Se os que me julgam, conhecessem um pouco melhor o ensino inglês e o ensino americano, veriam que minhas idéias se filiam realmente ao ensino anglo-saxônico. Estou hoje convencido de que a

sabedoria das instituições inglesas ou americanas está presa à premissa da confiança no homem. Suas instituições são livres porque ali se confia no homem e se lhe dá a responsabilidade pelo que fazem. Isto, somente isto, é o que defendo para o Brasil. (...) Sou um individualista, acreditando no indivíduo e na sua capacidade de ser livre e responsável e, como tal, disciplinado, ordeiro e progressivo."

(TEIXEIRA apud Vidal, 2000, p. 115-116)

A referência ao ensino anglo-saxônico funciona como um aval ao que está sendo dito, pois trata-se de uma experiência educacional vitoriosa e de liberdade aos seus olhos, além de significar uma demonstração de convivência com a escola privada. Portanto, não se trata, segundo Teixeira, de defender a *"escola única, escola totalitária, escola socialista ou comunista"* (p. 115), ou ainda, de defender outro regime, mas de uma escola que integre o indivíduo dentro da ordem democrática. O repúdio do chamado monopólio estatal da educação é justificado exatamente pela idéia de autonomia, tão importante aos liberais em geral. A grande diferença entre a escola pública e a privada está em que:

"(...) a escola pública, quando primária, deve ser gratuita e aberta a todos os alunos sem distinção nem de classe, nem de cor, nem de religião. E a privada deve ser paga, tendo, por isto, direito às discriminações que entender de estabelecer. Da primária em diante, defendo que tanto a pública quanto a privada sejam pagas, recebendo os alunos das públicas bolsas de estudo, quando escolhidas em regime de concurso e provada a falta de recursos." (o grifo é meu)

(TEIXEIRA apud Vidal, 2000, p.116)

Dessas considerações, é possível extrair conclusões importantes para o tema que ocupa este trabalho. Em primeiro lugar, revela a função básica da escola, a de selecionar os mais capazes, renovando o seu compromisso com os mais puros princípios liberais. Assim sendo, a proposta sugerida por Anísio Teixeira representaria a democracia e a defesa da liberdade da escola privada, procurando apagar as divergências entre os grupos em conflito. Em segundo lugar, está aí admitido o direito à discriminação dentro das escolas particulares. Sem desmerecer o valor da luta de Anísio Teixeira, é preciso enfatizar, no entanto, que o mesmo princípio da liberdade que deveria respaldar soluções democráticas justificava e legitimava propostas elitistas. Por último, é possível verificar uma contradição, se levarmos em conta sua trajetória intelectual: Anísio Teixeira tece críticas aos processos de transplante cultural, verificado especialmente na colonização, mas declara que seu modelo escolar encontra ressonância no sistema anglo-saxônico.

Na construção do conceito de “escola pública” pelos liberais, vejamos outra definição dada por Anísio Teixeira em 1960, conforme transcrição do *Diário de Notícias*:

“A escola pública é sempre do povo, ou seja, ‘misturada’, em contraste com a particular. Esta facilita, ajuda e mesmo promove uma cômoda discriminação social, desejada por gregos e troianos, isto é, ricos e novos ricos, antigos e novos membros da classe média em expansão.”

(TEIXEIRA, *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 30 abr/1960)

Ainda no mesmo artigo, Teixeira defende uma escola pública, fundada na livre competição e aberta a todos, como instrumento de democratização da sociedade. Por outro lado, o desvio de recursos para a escola particular impediria a integração social e a democratização do país. Para os educadores defensores da escola pública, a educação universal e laica é o caminho para o rompimento com o clientelismo e para a construção de uma sociedade mais democrática marcada pelas relações impessoais, além de atender às necessidades econômicas do país, sendo tal princípio uma questão de Estado.

7. 3. - A QUESTÃO MORAL E AS ORIGENS DOS MALES SOCIAIS

Dentro de um contexto histórico marcado pela polarização ideológica da Guerra Fria, não poderia o debate educacional do período ficar imune. Na verdade, o debate reproduzia em uma outra escala a dicotomia da assim chamada Guerra Fria. Apesar da queda do Estado Novo ter favorecido um retorno do discurso democrático, os limites do debate educacional centrados na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases ainda eram ditados pelo anticomunismo.

Nesse momento, a Igreja busca recuperar os privilégios que lhe escaparam com a proclamação da República, além de assegurar as prerrogativas conquistadas durante o Estado Novo. Aos olhos do episcopado católico, as questões sociais são, antes de tudo, fruto da moral corrompida e da ausência da religião. Nesse caso, deveriam ser resolvidas através da caridade e piedade cristãs. Ainda dentro dessa perspectiva, a história para os intelectuais católicos possui uma finalidade, ou seja, a realização de valores transcendentais, a esperança da salvação e o retorno à eternidade.

Vejamos os apontamentos de Torres, apresentados na RCV de 1957:

“Duas razões há, na minha opinião, para este remate de males: uma de ordem moral-religiosa, outra propriamente política.

A primeira é bem conhecida, mas nem sempre confessada: o ensino leigo. Escola sem Deus leva, necessariamente, à sociedade sem Deus. O sistema de Padroado, não obstante seus erros, admitia a religião como base da educação, ponto de vista esposado por D. Pedro II, não obstante toda a sua reputação, em parte falsa, de cético. (...)

Um mínimo de juízo em nossos governantes e já se teria como disciplina obrigatória, pelo menos, uma aula de moral que ensinasse certas verdades óbvias, que pertencem ao patrimônio da nossa civilização – existência de Deus, moral do Decálogo, etc.”

(TORRES, RCV, n.º 2, ano 51, fev/1957, p.143-144)

Levando em conta tais considerações, percebe-se que para os católicos, assim como para os liberais, como demonstrei adiante, a escola possui um caráter decididamente ideológico: ela deve ser o instrumento de transmissão da ideologia dominante. Por outro lado, segundo a perspectiva assumida pela hierarquia católica, como fica claro no texto acima, basta a introdução da religião nas relações entre os homens, para a solução dos problemas sociais, pois a civilização moderna tornou-se, com o liberalismo, uma civilização dessacralizada, o que por sua vez originou uma série de vicissitudes. Segundo este posicionamento, é na religião que a sociedade encontrará o ideal superior para sua conduta e para superação dos obstáculos, coisa que a escola laica não está capacitada para oferecer, pois vivíamos, segundo a corrente conservadora católica, em um ambiente de “desintegração e de conflito”, fruto em grande parte da escola agnóstica ou neutra. Assim, não se questiona a historicidade da desigualdade, pois a Igreja é a porta voz da vontade divina:

“(...) a verdade é a base de toda a doutrina católica. Esta parte sempre do conhecimento integral da realidade, a fim de levar o homem à concretização do que deve existir em conformidade com a sua própria natureza bem como a do universo todo no qual ele está inserido e que compreende além das coisas naturais as coisas sobrenaturais.” (o grifo é meu)

(PIMENTEL, RCV, n.º 3, ano 51, mar/1957, p.161)

É evidente que tal discurso é uma arma poderosa, o que transforma a Igreja em uma força ideológica, que além de seus interesses corporativos, defende também os interesses políticos de seus possíveis aliados. Dentro dessa perspectiva, existe uma relação de salvação individual com Deus, por meio da mediação da Igreja, instituição portadora segundo o discurso católico, de uma força moral e valores sociais sedimentados ao longo de

sua história, o que seria suficiente para orientar o povo no sentido de manutenção da “civilização cristã”. Dentro dessa concepção, o posicionamento do clero católico estaria “acima dos interesses temporais”, ou do jogo “sujo” da política.

Na verdade, o papel da imprensa católica tem como objetivo criar uma homogeneidade no discurso doutrinário, além de procurar arregimentar novos intelectuais para suas fileiras. Trata-se de reformar a sociedade “pelo alto”, ou seja, cristianizar o homem, numa tentativa de recuperar as instituições. Nesses termos, a escola ocupa um papel estratégico dentro das pretensões católicas. É nessa instituição que ocorre a “formação” de um novo homem, que o ensino laico negaria, uma vez que:

“O grande defeito da educação moderna nos estabelecimentos leigos de ensino é a falta de preocupação pela formação moral do aluno. Só pode ser considerada educação completa aquela que abrange o homem integral, isto é, o corpo e a alma com suas faculdades: a inteligência e a vontade.” (o grifo é meu)

(GIORDANI, RCV, n.º 4, ano 52, Abr/1958, p.253)

Desse modo, a educação no Brasil, segundo a concepção católica, carecia de uma orientação moral, como instrumento de reajuste dos valores sociais e de construção da nação. Qual seria o posicionamento de uma tribuna que se notabilizou, entre outras coisas, por defender a escola pública e laica em suas páginas?

“Geração Brasileira Atual – Honra, seriedade, idealismo, trabalho, são palavras que estão perdendo o seu valor e se apresentam com cheiro de coisa velha e rançosa aos olhos da geração nova. Isto porque não é inculcada, nessa geração, o espírito e o valor dessas palavras. A juventude está completamente desamparada. Não há um esforço orientador pelo qual ela se passa guiar. O ensino, que deveria ser a bússola, é pela sua comercialização, uma coisa horrível, que além de consumir as energias dos jovens, não contribui para que eles tenham uma noção verdadeira da Vida.” (o grifo é meu)

(Anhembi, n. 62, jan /1956, p. 303)

Com efeito, é próprio do discurso ideológico apresentar-se como verdade universal e sempre válida, independente das situações históricas e condições materiais em que se configurou. Havia uma crença comum que a origem dos males sociais estava alicerçada em uma certa fragilidade moral da sociedade em orientar corretamente o comportamento dos indivíduos. Dentro desta perspectiva, os valores morais constituiriam um instrumento eficaz para neutralizar as crises sociais e a escola seria o instrumento de participação dos alunos

em valores universais, materializado em idéias, signos e práticas de acordo com a ordem social defendida em cada grupo.

Os discursos em questão ignoravam que o homem é um produto social, isto é, determinado historicamente pelas relações sociais, ou seja, pelas relações de produção. Isso significa que todo o arcabouço moral de uma dada sociedade não é produzido idealisticamente pela escola. Porém, as imagens contidas nos discursos não foram destituídas de um sentido concreto, ou seja, relacionavam-se à realidade de uma determinada configuração social. Tais discursos, carregados de toda uma representação simbólica, possuíam valores, comportando objetivos e perspectivas daqueles que o proferiam.

Abordarei mais um exemplo do discurso católico, utilizando-me de um artigo que aborda a atuação do professor católico em relação aos ensinamentos da disciplina de História. Com referência à apreciação dos fatos, estes não podem ser livremente interpretados, pois não podem ser analisados pela história, mas por uma ciência superior: a “filosofia ou a teologia”. Portanto, as aulas de história seriam um espaço ideal para a formação religiosa dos alunos.

“(...) Um historiador protestante, ao apreciar o movimento conhecido como Reforma, fará uma verdadeira acrobacia de interpretação histórica para encontrar na revolução religiosa do século XVI um retorno à Igreja Primitiva... O historiador católico, ciente da infalibilidade dos ensinamentos da Igreja em matéria de fé e de moral, apontará com facilidade o erro fundamental do movimento protestante: o querer transformar a doutrina em vez de executar a verdadeira reforma necessária: a reforma disciplinar e moral de muitos membros da Igreja, realizada com êxito pelo Concílio de Trento ao lado das importantes definições dogmáticas. Basta um conhecimento superficial da História da Igreja para saber que a doutrina cristã una e imutável tem sido, através dos séculos, exposta, reafirmada e explicada dentro de uma coerência admirável pelos numerosos concílios sob a orientação da Cathedra Petri; já a atitude dos membros da Igreja, que não receberam a promessa de impecabilidade, nem sempre foi pautada pelas normas da moral cristã, donde a necessidade de constantes reformas, de sentido disciplinar e moral.” (o grifo é meu)

(GIORDANI, RCV, n.º 5, ano 52, maio/1958, p. 359-360)

Em sentido bem amplo, existe no discurso em questão o ideal de uma História moralista e construtora do espírito católico. A doutrina católica oferece a “verdade” pronta, cabendo ao professor, “ciente da infalibilidade dos ensinamentos da Igreja” apontar o caminho, resgatar o passado católico e apontar as vicissitudes de outras abordagens, a fim de superar os obstáculos na consolidação do catolicismo. Nesses termos, para o autor os

valores morais, que deveriam ser introduzidos no universo simbólico do educando, não possuem um caráter histórico, mas representam uma “lei” universal como imperativo categórico, necessário e objetivo. Portanto, para os defensores dos interesses católicos que se entrincheiravam nas páginas da *RCV*, o comportamento moral não possui relação concreta com as condições materiais nas quais os homens se relacionam e produzem os bens necessários à sobrevivência. Enfim, existe uma “natureza humana” desvinculada do aspecto histórico e social.

“(...) o historiador marxista verá na Questão Social e em suas múltiplas causas um reflexo da religião, ‘ópio do povo’, que narcotizou as massas roubando-lhes a capacidade de refletir sobre os próprios direitos, reduzindo-as a um apático fatalismo que recebe o nome de ‘conformidade com a vontade de Deus...’. Para o historiador católico a falta de religião motivada em grande parte pelas idéias liberais que, ‘libertando’ a consciência e a atividade dos homens (especialmente a classe burguesa), libertaram-nos também dos compromissos morais e religiosos para consigo mesmo e para com o próximo, figura entre as grandes causas das injustiças sociais surgidas com a Revolução Industrial. (...) (o grifo é meu)

(GIORDANI, *RCV*, n.º 5, ano 52, maio/1958, p. 360)

Antes de prosseguir, é importante ter em mente que o pensamento marxiano não fez da religião o alvo principal de suas críticas. Na verdade, sua preocupação era desvendar as forças que colocam a história em movimento. Nessa perspectiva, Marx desenvolveu sua concepção do ser humano como ser que produz o mundo e a si mesmo pelo trabalho. No entanto, o trabalho deixou de ser um meio para a realização do homem e se transformou em martírio para muitos. Marx sustentava que a origem dessa contradição se encontrava no surgimento da propriedade privada dos meios de produção, na divisão social do trabalho, na formação de classes sociais com interesses divergentes. Em uma sociedade marcada pela desigualdade e pela divisão social do trabalho, o produto do trabalho, antes mesmo de o trabalho ser realizado, pertence a outra pessoa que não o trabalhador. Tal situação torna o conflito inevitável. É a chamada luta de classes.

Desse modo, o marxismo não vê na religião a causa dos males sociais, como afirma erroneamente o autor. Ela é apenas uma expressão de uma determinada configuração social. Em outras palavras, a religião é uma representação social fruto de determinadas relações materiais entre os homens. Dessa forma, as representações religiosas nada mais são que expressões ideológicas de uma determinada classe sob a forma de símbolos, justificando uma

determinada ordem. À medida que vivemos em uma sociedade dividida, marcada pelos conflitos de classe, nossa perspectiva sofre interferências que prejudicam a totalidade de nossa visão. A ideologia universaliza o discurso, que simbolicamente representa as exigências da sociedade como um todo. O referido articulista inverteu o diagnóstico do pensamento marxiano, ao afirmar que “*o historiador marxista verá na Questão Social e em suas múltiplas causas um reflexo da religião*”. Como se vê, nada mais distante do pensamento de Marx, pois “não é a consciência que determina a vida; é a vida que determina a consciência”.

Os articulistas da “RCV” desejavam cimentar as instituições da sociedade por meio da religião, o que daria coesão ao edifício social. As “rachaduras” encontradas nesse edifício são originadas pela falta de religião que “libertando” a consciência, liberta os homens de todos os compromissos morais. A rigor, do ponto de vista católico, a crise começou com o fim da unidade medieval proporcionada pelo Renascimento e Reforma e acelerou-se no século XVIII, o qual se colocou sob o signo da liberdade. Tais fatos geraram um individualismo hipertrofiado que deu liberdade ao egoísmo do homem, o que, por sua vez, gerou o comunismo. A regeneração social ocorreria pelo retorno à religião.

“O ponto de partida para qualquer interpretação há de ser sempre o próprio fato objetivamente constatado. O ‘entendimento’ dos atos humanos, a procura de causas, a apreciação dos fatos não podem ser, em hipótese alguma, elucubrações fantasistas. Para o professor católico, os comentários deverão ser orientados pela luz da sã filosofia e da teologia cristã.” (o grifo é meu)

(GIORDANI, RCV, n.º 5, ano 52, maio/1958, p. 361)

Cabe à História apenas o trabalho de demonstração racional da “verdade” pronta e acabada, pois “*a idéia de passado sugere à inteligência algo de fixo, rígido, imóvel, irreversível, absoluto.*” Porém, não cabe ao historiador ou ao professor de História limitar-se a uma simples exposição objetiva dos fatos. Por quê? Porque o mesmo “não pode omitir ou dele abstrair: a atuação de Deus na História” (GIORDANI, RCV, ano 52, junho de 1958, p. 431). Tal resposta é fundamentada pelo autor com base em cinco princípios orientados na “*Atuação divina através da História*” (p.431). Vejamos os princípios apontados:

- a) A Providência Divina rege o mundo com sua “ilimitada sabedoria”.
- b) A atuação divina não anula as liberdades do homem.
- c) Os caminhos e razões de Deus conservam-se, na maioria dos casos, fora do alcance de nossa inteligibilidade.

- d) Na história de todos os povos, independente do período, é possível encontrar os desígnios de Deus.
- e) Em alguns momentos da História Universal, a presença de Deus se revela com toda a clareza: a História do povo hebreu, a vida de Cristo, a História da Igreja.

Sobre o último princípio, o autor comenta:

“Israel com sua fé monoteística e sua mensagem messiânica, Cristo com sua missão redentora, a Igreja com sua triplice finalidade de santificar, instruir e dirigir as almas, carecem completamente de sentido se não levamos em consideração a causa primária da História: Deus.

O professor católico que abordasse qualquer um desses pontos sem mencionar a atuação divina, instilaria nas almas de seus discípulos uma dúvida cruel sobre os fundamentos da religião revelada.

A intervenção sobrenatural de Deus solidamente comprovada não pode ser ignorada pelo historiador ou professor de História sob pena de grave mutilação dos próprios fatos. (...)

Resumamos o problema da Providência Divina nos acontecimentos históricos: A filosofia e a teologia ensinam a presença de Deus em toda a obra da criação, e consequentemente em todo o desenrolar da História.”

(GIORDANI, RCV, n.º 6, ano 52, jun/1958, p. 443)

Como se vê, a História deve ser “batizada” e tornar-se um instrumento de catequese. Ainda neste texto, encontramos referências elogiosas à Bossuet (1627-1704), autor que se notabilizou pela defesa de uma origem divina da sociedade em oposição às idéias contratualistas. Para este autor, a História possui um sentido, o qual se constitui em função dos deígnios de Deus, com o seguinte itinerário: é a marcha da humanidade para o encontro com Deus. Naturalmente, a análise de Bossuet se encaixava perfeitamente com os propósitos dos intelectuais católicos, os quais buscavam conferir um sentido transcendental à História, propugnando por um professor que transmitisse ensinamentos edificantes, que auxiliassem na construção da ordem cristã. Afinal, *“muitos dos fundamentos da apologética cristã repousam em argumentos históricos. Os estudos históricos confirmam e esclarecem inúmeras verdades demonstradas pela Filosofia Cristã”* (p.444). Com efeito, a História na perspectiva do autor esclarece o *“caráter cristão”* de nossa civilização, evidencia as *“nossas”* tradições e é *“um poderoso fator no desenvolvimento do patriotismo”* (445); além do mais, *“contribui eficazmente para aumentar nossa cultura geral, dilatando os horizontes de nossos conhecimentos”* (p.446). Por fim, o autor conclui que:

“(...) A História verdadeira, total, sincera, imparcial é o mais belo hino de glória à Igreja e a maior confirmação da divindade de sua missão. A História falsificada, parcial, obra da má-fé, subordinada a ódios sectários tem criado um acervo de objeções contra a religião que não podem ser desconhecidos pelo intelectual católico.”

(GIORDANI, RCV, n.º 6, ano 52, jun/1958, p. 446-447)

Aqui, a História é tratada como uma “ciência do passado”, que se utiliza de critérios dogmáticos, pois existem verdades inquestionáveis, cabendo ao professor revelá-las aos seus alunos. Dessa forma tudo que fosse inconveniente, como o passado marcado pela intolerância e perseguições religiosas, deveria ser omitido, ou não discutido. Em um artigo de 1961, Ramos rejeita uma série de argumentos levantados pelos defensores da escola pública, entre os quais, o passado marcado pela intolerância.

“A Igreja foi intolerante onde mandou. - Não cabe discutir se foi, ou não foi. É mentira, mas a mentira que interessa é a outra. É de parecer que se discute o assunto importante, desviando-se para outra matéria... Que a Igreja fosse intolerante, que roubasse a liberdade ao indivíduo... Este argumento só serviria, no caso de que também se desejasse assaltar a liberdade! Temos a confissão. ‘Eu posso fazer, porque tu já fizeste’... Ora, não adianta ao povo saber se a Igreja foi, ou não, opressora. O que lhe interessa é saber se o regime que lhe propõem será ou não opressor!” (o grifo é meu)

(RAMOS, RCV, n.º 3, ano 55, mar/1961, p.198-199)

Analisando o artigo, é possível perceber que o articulista procura construir um filtro através do qual o passado é selecionado. Segundo o articulista, não cabe ao interlocutor “discutir o passado” da Igreja, mas compreender a ação da Igreja em nome da “liberdade religiosa” e de “consciência”. Dessa forma, o discurso não diz tudo e não pode dizer tudo. Se o fizesse, perderia a característica de discurso ideológico e sua coerência. Quando, por exemplo, o autor levanta a bandeira da “escola livre” como requisito essencial para a constituição da **liberdade** do homem, não se analisam as condições materiais que a determinam. Na verdade, este princípio está profundamente associado ao individualismo. Da liberdade do indivíduo decorrem todas as outras, pois é a condição para realização das potencialidades humanas. A associação do conceito de liberdade com o direito à escolha é uma concepção burguesa de liberdade, mas não representa sua realidade histórico-social. A lacuna no discurso consiste justamente em colocar a escola privada como requisito necessário da liberdade. Em outras palavras, é a transformação de uma idéia particular em uma idéia universal.

Nesses termos, a educação era chamada a compor o quadro de regeneração nacional, uma vez que:

“(...) ‘O problema que nos divide é essencialmente de ordem moral e religiosa; é pois importante que cada qual disso se convença.(...)”

A questão escolar põe em perigo o futuro humano e religioso das crianças batizadas’.

Com tais sentenças, o bispo de Malinas encerra seu livro sobre uma questão espinhosa porque mal focada, questão que tanto a Bélgica como o Brasil precisam destrincar com lealdade.”

(ARNS, RCV, n.º 1, ano 53, jan/1959, p. 51-52)

Os conflitos sociais podem ser suprimidos difundindo e consolidando a fé católica no “coração do povo”. O princípio pedagógico implícito aqui é a escola e não as relações materiais como transformadoras do real. Aqui, questão social seria considerada secundariamente, já que o problema maior é a falta de espiritualidade. As diferenças sociais decorrem da natureza ou do acaso. A harmonia social seria conquistada com a adesão do povo ao catolicismo e para evitar o “envenenamento do povo” pelo marxismo ou liberalismo um dos caminhos mais seguros seria a educação.

“Se respeitamos o comunista e quem sabe até lhe votamos simpatia na qualidade de homem, sua doutrina continua sendo atéia e por isso desumana, perniciosa, não merecedora de respeito. Nesse ponto, o bom católico não permanece indiferente, deverá até converter-se em apóstolo da verdade. Mas as escolas oficiais permitem o ensino de religião. Para contentarmo-nos com tão pouco deveríamos mudar nosso conceito de religião. Esta para nós não é a ciência, mas espírito e vida. A criança deve aprender durante as 24 horas do dia a ser cristã. Do civismo afirma Collard: ‘Adquire-se antes pela ação, imitação e hábito do que pela exortação’. Da religião deve dizer-se no mínimo outro tanto. Uma hora de ensino por semana, num curso teórico não pode animar toda uma existência como se fosse um fermento. Precisamos de uma ambiência cristã. (...) Ou as escolas aceitam o Cristo todo, com sua Igreja, ou não serão cristãs.(...)”

Já sofremos de economia liberal; em educação o mesmo liberalismo não levaria à verdadeira autonomia mas à fantasia, à revolta, à jactância. A flor morreria se o sol, para inundá-la com sua luz e seu calor, tivesse de esperar que ela por si só abrisse a corola na hora que bem lhe aprouvesse. Assim a verdade para ser verdadeira e benéfica não espera que a reconheçamos como tal, como o amor materno não espera que a criança lhe estenda o braço e a chame pelo nome. Conceber a verdade como facultativa é trai-la. Para nós a verdade cria a liberdade e a glória da liberdade não é fazer o que apraz, mas submeter-se, no arrojo de sua espontaneidade, à verdade soberana.” (o grifo é meu)

(ARNS, RCV, n.º 1, ano 53, jan/1959, p. 53-55)

Como se vê, ou se implanta a doutrina católica, expressão da verdade segundo Arns, ou convivemos com a desordem, que desfigura a obra da criação divina, que é o homem. E não havia meio mais eficaz para a difusão do catolicismo do que a escola. É claro que havia outras estratégias, mas a multiplicação das escolas e a formação de líderes comprometidos com o pensamento católico eram por demais propícios aos olhos da hierarquia da Igreja, que pretendia com isso neutralizar os avanços da esquerda combatendo os defensores da escola laica. Considerando o artigo citado, a defesa de um “ensino objetivo” exclui “*a priori todo dogma, toda revelação*”, o que é um contrasenso, pois a “*fé e a ciência não se opõem*” (p.55). Tal raciocínio encontra-se ancorado na fé. O seu desprezo pela escola laica e pelos movimentos de esquerda é deduzido de conclusões que o levaram a considerar a ausência de religião como “porta de entrada” do comunismo, considerado em última instância desumano pela hierarquia católica.

A ação dos intelectuais católicos ligados ao periódico em estudo buscava adaptar-se ao mundo moderno, procurando moldar-se às instituições para transformá-las, introduzindo a doutrina católica e combatendo ao mesmo tempo os interesses contrários ao projeto proposto pela hierarquia.

Retornando ao discurso liberal, percebo uma orientação semelhante quanto ao caráter da escola: a “formação da consciência”. Nos dois casos, havia implicitamente o respeito à ordem estabelecida, cabendo à escola aperfeiçoá-la e transmitir valores que legitimassem uma determinada configuração social. O elemento revelador no discurso dos renovadores era o compromisso com a formação da “consciência da nação”. A escola deveria estar imbuída do espírito de modernidade, formando homens construtores de uma ordem assentada no discurso nacional-desenvolvimentista. Dentro desse raciocínio, a escola seria o instrumento portador de uma “nova moral” capaz de transformar o homem e a sociedade. Em um artigo do jornal *Diário de Notícias*, publicado em 24 de abril de 1960, o título é elucidativo: “*O destino da escola pública é formar a consciência da Nação*”. Citando Anísio Teixeira, o jornal afirma:

“Desde que se organizou a sociedade política e civil, independente das Igrejas, fez-se indispensável fundamento leigo para as obrigações morais do homem. A escola pública é, por excelência, a formadora dessa moralidade fundada em bases leigas e comuns para toda a sociedade - afirma Anísio Teixeira.”

(*Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 24 abr/1960)

Na verdade, a idéia de “construção da nação” esteve presente na pena de inúmeros escritores. A superação do subdesenvolvimento era uma meta a ser atingida. Segundo Mota (1998), o período de construção desse quadro ideológico coincide com o período de Juscelino, embora possamos encontrar suas raízes em períodos mais distantes e frentes tão opostas, como integralistas, PC, exército, entre outros (p.156). Ainda segundo o autor, o pensamento marxista no período proferia diagnósticos sobre o Brasil projetando “etapas” a serem cumpridas em direção à “revolução burguesa”. Nesse aspecto, a escola tinha um papel a cumprir.

*“Temos, assim, que a **escola pública** ‘não é apenas a escola para o pobre, no que resultaria, se fosse apenas uma extensão da escola privada às classes menos favorecidas, mas a **escola destinada a fundar a república e a reforma da consciência nacional.** (...)”*

Por isto mesmo, a escola pública é a instituição que acompanha mais de perto o próprio desenvolvimento da nação. Nacionalismo e escola pública são termos correlatos. Um não existe sem a outra. E aí está a segunda razão da escola pública. Ela é escola nacional, destinada a formar a consciência da nação, do mesmo modo que é a escola destinada a promover a igualdade social, a igualdade de oportunidades.”

(Diário de Notícias, Rio de Janeiro, 24 abr/1960)

A mensagem do autor é transparente. A escola é o instrumento por excelência da democracia e do desenvolvimento. A proposta não era, evidentemente, mudar as relações sociais de produção, mas de qualificar e ilustrar o “povo” - conceito que elimina a noção de classe social – preparando-o para participar do processo político-social. A educação seria o mecanismo de modernização das instituições e promotora, ao mesmo tempo, de homens instruídos que poderiam superar as adversidades e os malefícios inerentes ao progresso.

No entanto, no calor das batalhas ideológicas, Anísio Teixeira era acusado de “comunista” e “totalitário” por representantes do clero e laicato católico. Nesse sentido, vejamos o que diz o jornal *A noite*:

“Acusam-no de comunista, e seus acusadores são precisamente aqueles que, consciente ou inconscientemente, jogam o Brasil nos braços do comunismo.”

(A noite. Rio de Janeiro, 14 nov/1961)

Como se vê, propor a expansão escolar, para os liberais, seria o antídoto contra a “ameaça comunista”, pois tal projeto apontava para o combate do Brasil “arcaico”, desigual

e atrasado. A modernização pressupõe a formação de homens educados dentro de uma nova mentalidade industrial, o que permitiria, por sua vez, a elevação cultural do povo, retirando-o de seu estado de “ignorância”.

“Comentando as condições do presente, disse o dr. Anísio Teixeira que, ‘se não quiser o caminho de Cuba, a América Latina deve fazer dentro de seus próprios países sua própria revolução social democrática. Este é o problema do momento. Os Estados Unidos estão dispostos a ajudar a América Latina a ajudar-se a si mesma. Porém, para isto, a América Latina deve fazer as mudanças e os sacrifícios que se tornarem necessários’.” (o grifo é meu)

(Correio Braziliense, Brasília, 18 nov/1961)

De um lado, não podemos nos esquecer de que Cuba é um divisor de águas na história do continente latino-americano, pois se transformou em uma alternativa de transformação social. Naquele contexto histórico, Cuba alimentou utopias de correntes que se empenhavam em superar a ordem vigente, e obrigou muitos setores da esquerda a reverem suas estratégias políticas, ao mesmo tempo em que propiciava discursos que propugnavam por reformas modernizantes dentro dos limites da ordem estabelecida, como é o caso do pronunciamento de Anísio Teixeira.

Dessa forma, a educação pública não se configura necessariamente como um princípio socialista, mas um freio para os possíveis desvios do sistema; é de interesse do Estado, na medida que solidifica o respeito à ordem estabelecida e promove a igualdade.

7. 4. - A DEFESA DA DEMOCRACIA, O MONOPÓLIO DO ENSINO E O TOTALITARISMO

A atividade cultural da hierarquia católica, bem como a dos intelectuais a ela ligados, construiu edifícios ideológicos robustos, alicerçados em uma concepção de mundo baseada na desigualdade, na imutabilidade humana e na suposição de um poder sobrenatural que prescreve verdades eternas. Ao definir dessa forma a ação do homem e seu desenvolvimento, nega a concepção de uma natureza humana construída historicamente, e a supõe, ao mesmo tempo, como resultado de algo exterior e independente do próprio homem. Trata-se de uma história providencialista que significa a revelação da vontade divina no plano material.

Tal concepção de história foi largamente utilizada pelas camadas dirigentes, pois assegurou e legitimou as instituições existentes como produto do plano divino realizado no mundo terreno. Tais elaborações culturais, marcadas pelo dogmatismo, acharam-se representadas em diversos espaços. Na verdade, era relativamente comum no discurso católico um elogio ressentido ao passado, visto como um repositório dos valores tradicionais, isto é, cristãos. A RCV, como sabemos, foi portadora material de uma visão de mundo empenhada em defender a preservação das tradições católicas.

Consoante a hierarquia católica, era fundamental construir uma ordem política e social pautada nos valores cristãos. Nesse contexto, torna-se inteligível a ação política da Igreja orientada pela necessidade de ampliar sua esfera de atuação na sociedade. Para alcançar tal objetivo, o projeto católico lutava por reconquistar alguns dos privilégios perdidos com a República. Dois aspectos tinham ligação direta com a esfera educativa: **a obtenção de subsídios públicos para as instituições escolares católicas e o ensino religioso nas escolas públicas**. Segundo a perspectiva católica, tais aspectos estavam, por sua vez, intimamente relacionados com a idéia de liberdade de escolha da escola por parte das famílias de acordo com suas crenças, já que o Estado agnóstico não teria crenças, de modo que, era necessário que a Igreja demonstrasse historicamente sua investidura moral, como instrumento de legitimação de seus interesses corporativos.

A Igreja não poupou esforços e argumentos em suas batalhas ideológicas pela conquista da hegemonia no campo educacional. Para muitos intelectuais ligados ao catolicismo, o simples controle estatal da educação e o fim de determinadas prerrogativas da Igreja eram suficientes para configurar o totalitarismo. **Do ponto de vista eclesiástico, a “escola única” era uma imposição identificada com os regimes totalitários**. Dentro desse ângulo de análise, é interessante observarmos as palavras de Gramsci em *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*:

*“(...) A Igreja entende por “despotismo” a intervenção da autoridade estatal leiga que limita ou suprime os seus privilégios – não muito mais; ela reconhece qualquer **poderá** de fato, e desde que ele não toque nos seus privilégios, legitima-o; se depois os seus privilégios crescem, exalta-o e proclama-o como providencial.” (o grifo é do autor)*

(GRAMSCI, 1988, p, 289)

A expressão “*regimes totalitários*”, construída em função da experiência dos regimes fascistas, foi retomada pelos católicos assumindo idéias que lembram o Estado

como expressão do massacre do indivíduo, ou da vida burocratizada. A configuração do termo dava-se pelas necessidades corporativas do clero, influenciando o debate político sobre a educação. Nesse momento, é interessante observar que os católicos não estavam sozinhos na defesa de seus propósitos corporativos. Basta recordar as palavras do Ministro da Educação do governo Kubitschek, Clóvis Salgado, citadas por Vieira:

“(...) E a escola é a maior instituição democrática. Na mão exclusiva do Estado, poderia tornar-se instrumento de opressão”.

(SALGADO apud Vieira, 1995, p. 108)

Sobre o tema, a “RCV”, através das palavras do Pe. Ebion de Lima, assim se expressou:

“O ensino livre é um assunto crônico. Muito razoavelmente anda fervilhando: Bélgica, França, Argentina... Em plenos meados do século XX, quando todos os olhos chispam de indignação às palavras fascismo e ditadura, vai-se, entretanto, engolindo beatamente a “droga” da imposição educacional, manipulada teimosamente nos ministérios das nossas repúblicas chamadas democráticas.

O ensino pode ser oficial ou particular. Pois bem, tanto um como outro deve ser livre. Quero dizer, o controle do Estado deve ser reduzido ao ‘quantum satis’ para evitar barafunda e relaxamento, sem a pretensão de atribuir-se o monopólio do bom senso. Mas essa história de governo querer estabelecer até o número de aulas de tal ou qual disciplina, e comparecer a todo ato que regula o aprendizado humano, é um erro, desses erros tabus que vegetam tiriricamente no terreno apodrecido do orgulho cego dos homens.(...)

Em matéria de ensino, a aspiração libertária é bastante sentida. E quem sabe se não será o ensino livre, nos termos que exporei, a solução para curar o espantoso marasmo intelectual da grande maioria dos estudantes de hoje, e contribuir radicalmente para levantar o vergonhoso nível geral do aprendizado escolar, carunchado de apatia e superficialidade verdadeiramente alarmantes?”

(LIMA, RCV, n.º 1, ano 51, jan/1957, p. 9-10)

Usando uma linguagem marcada pela indignação ante a suposta “imposição educacional”, que seria, em última instância, a ditadura estatal do ensino e a negação da liberdade individual, Lima apresentava sua receita para a solução dos problemas educacionais: o ensino livre. No entanto, qual o significado desse conceito para o autor? Vejamos sua resposta no transcorrer do artigo citado:

“Proposta Drástica

Uma emancipação completa da vinculação ao Estado não é ainda aconselhável, com relação ao ensino, em nosso país. Temos até hoje muito rudimentar o senso da responsabilidade cívica e uma liberação integral transportaria o problema do Estado com E maiúsculo, para o 'estado de bagunça transcendente', como diria Murilo Mendes. Entretanto, creio que um regime ideal para nós seria aquele em que o Estado afrouxasse os liames férreos que arrocham o ensino, manietado até hoje ao Ministério. Que o governo se limitasse a apenas controlar:

1° Os programas (em favor de certa uniformidade do ensino no território nacional). Seriam apresentados como roteiro mínimo, 'sem seriação', deixando por exclusiva conta dos estabelecimentos, o tempo e os métodos para desenvolvê-los.

2° A competência do ambiente edilício (quando da fundação do estabelecimento) e do magistério, exigindo comprovantes da real habilitação do corpo docente. Tudo isso sem burocracia. Mandar-se-ia um perito in loco e pronto!

3° Os três exames, sendo dois de madureza (para o ingresso no curso secundário e para o ingresso no curso superior), e um de licença, ao término do curso universitário. Tais exames seriam apenas escritos, do tipo de prova objetiva, elaborada de tal modo que implicitamente contivesse todo o programa, de forma que a porcentagem de respostas certas daria indicio ou não da maturidade do candidato, para a promoção. (...)

Esses exames de madureza seriam um freio contra o relaxamento e um atestado de eficiência dos educandários. (...)

Com tal sistema, dar-se-á o golpe de misericórdia ao nosso bacharelismo barato, ôco e pedante, de formatura e diploma, sem consistência. (...)

Para grandes males, grandes remédios. Libertemos, do estatismo que o esmaga, o ensino no país." (o grifo é meu)

(LIMA, RCV, n.º 1, ano 51, jan/1957, p. 9-11)

Além da liberdade de escolha por parte do cidadão, os católicos criticavam a suposta ingerência estatal, que era considerada excessiva no campo educacional. Tal ingerência, como observamos anteriormente, foi identificada como um pré-requisito de um suposto **Estado totalitário** em vias de construção. Conforme a orientação católica, no combate ao totalitarismo não basta apenas o subsídio estatal para as escolas confessionais, mas também a liberdade de atuação das mesmas com um mínimo de fiscalização do Estado.

Grosso modo, o discurso católico procurava desqualificar os partidários da “escola pública”, identificando suas propostas com os regimes totalitários. A configuração de uma escola pública era combatida em nome da democracia, “sistema em que devem predominar a vontade e os sentimentos da maioria da população” e contra o totalitarismo. Sendo a ‘maioria’ católica, a vontade dos mesmos deveria prevalecer; logo, o Estado deve financiar a educação católica, o que seria ‘coerente’ com os postulados liberais, pois um governo não

pode “impor às escolas sua filosofia de vida”. Nesse contexto, é interessante observar a manifestação do deputado Ataliba Nogueira (PSD-SP), um ardoroso defensor do ensino religioso, conforme transcrição de Romualdo Oliveira:

*“(...) estamos trabalhando, há 16 ou 17 anos, por uma **tendência totalitária do ensino e, mais largamente, da educação.** Quando possível, procuramos para os nossos filhos colégios particulares; às vezes com verdadeiro sacrifício. Entretanto nem ali se foge à **ação tentacular do Estado que na organização do ensino, atinge até as minúcias, abolindo iniciativas, a liberdade de ação dos particulares.***

A imprensa e o próprio episcopado reclamaram contra o fato das alunas de estabelecimentos públicos ou particulares, serem obrigadas, pela educação que o Estado ministra, a tomar parte em desfiles, seminuas, passando pelas ruas das principais cidades do Brasil, aos olhos de todos, fixados em fotografias e filmes cinematográficos. (...)

*A democracia deseja este dispositivo. Por quê? Porque diz que **a educação compete, em primeiro lugar, à família.***

*Não só por direito; É em primeiro lugar, **o dever da família.***

*É **dever dos pais educar os filhos. E foi a natureza que lhes deu esse direito.***

Tudo demonstra que é natural que o pai eduque os filhos.

Chamo a atenção para o espírito que está sendo inoculado em nosso meio educacional de uns 16 anos para cá. (...) O Estado não pode substituir-se aos pais de família na educação dos filhos. A tendência veio exatamente dos Estados antidemocráticos, que procuram modelar a infância à sua feição, ao passo que os pais perturbam tal modelação. (...)

Se desejo dar a meu filho tal educação, não pode o Estado de maneira nenhuma impor que ele seja educado de outra forma. O mesmo deve acontecer com a instrução. (...)”

(NOGUEIRA apud Oliveira, 1996, p.175-176)

A caracterização do totalitarismo identificado com o monopólio do Estado na educação foi constante dentro das hostes católicas. Das representações enumeradas por Nogueira, note-se o silêncio sobre a colaboração da Igreja com os regimes totalitários e com o Estado Novo no Brasil. Qual a razão desse silêncio? A História da Educação – como qualquer outra História – é um terreno de conflito entre diversas interpretações, cada uma delas associada a uma determinada proposta de classe. Dessa forma, faz parte do exercício do poder ocultar as diferenças e determinados fatos, decidindo o que deve ser lembrado. O silêncio sobre a colaboração do catolicismo com os regimes totalitários foi parte de uma estratégia da hierarquia católica, que procurava distanciar-se dessas experiências nos anos 50. Tratava-se, dessa forma, de escrever a história com outras tintas, apagando assim a memória da colaboração.

Nesse sentido, fica uma questão: a escola pública, universal e laica seria capaz de subordinar a sociedade civil ao Estado? Antes de serem considerados outros argumentos proferidos pela hierarquia da Igreja, é importante salientar que, quando me refiro ao conceito de totalitarismo, não admito que ele deva ser restringido à esfera exclusivamente educacional.

“O que se observa é uma combinação, em alta escala, da força (domínio) com o consenso (direção) na busca da conquista da hegemonia, para obter uma identificação entre oprimidos e governantes.”

(GERMANO, 1994, p.28)

No nazi-fascismo, por exemplo, o Estado coincide com a totalidade da atividade humana, valorizando a hierarquia e impedindo ao mesmo tempo que os mais variados setores sociais expressem o pluralismo de opiniões, sustentando-se no funcionamento do partido único. Existe uma crítica feroz ao liberalismo e à sua concepção individualista de homem, bem como a toda forma de democracia, ao mesmo tempo que se valoriza o papel das elites. O Estado totalitário procura criar uma imagem de identidade social comum que elimine as possibilidades de divergências e oposição estimulando, ao mesmo tempo, a arregimentação de indivíduos para o partido. Segundo Cambi, em sua obra *“História da Pedagogia”* (1999), a educação nos regimes fascistas se organizou nas escolas, nas associações infantis, juvenis e na imprensa, entre outros (p.577). Na Itália, por exemplo, quando ocorreu o fechamento do regime em 1925, a educação foi atingida pelo processo de fascistização, que:

“(...) abrangeu o lançamento do livro de texto único para as classes elementares (1929), o juramento também dos professores universitários (1931), a extensão do ensino religioso às escolas secundárias, com a Concordata (1929), para chegar ao ‘saneamento fascista’ da escola empreendido pelo ministro De Vecchi e depois ao Mapa da Escola do ministro Bottai (1939), após haver militarizado a vida escolar e ideologizado os programas de estudo (no sentido fascista e racista).”

(CAMBI, 1999, p. 578)

Um movimento semelhante ocorre na Alemanha no momento de ascensão das forças nazistas, mas com características muito mais militarizadas. Além da imposição de textos e programas inspirados nos princípios do regime nazista, configurou-se toda uma

estrutura educativa onde professores deveriam adaptar-se aos valores defendidos pelo Estado-partido. Por outro lado, não bastava a escola, era necessário ocupar o tempo livre da juventude programando seu tempo em associações “educativas” de caráter militar.

Aceito o raciocínio até aqui desenvolvido sobre os regimes totalitários, retornemos ao questionamento feito anteriormente: a escola pública, universal e laica seria capaz de subordinar a sociedade civil ao Estado? Nossa resposta é não. Além do mais, teria a escola forças suficientes para moldar e controlar toda a sociedade? É evidente que não. A escola por si só não é a construtora isolada da sociedade, mas também produto das relações estabelecidas entre as classes sociais que a compõem. Embora o sistema educacional tenha um papel importante de reforço da hegemonia dominante, não existe uma relação mecânica de dominação. Acreditamos ser a escola um produto de uma determinada configuração social e ao mesmo tempo fator de construção. É claro que a educação nos regimes totalitários recebeu atenção especial, procurando o enquadramento da juventude na ideologia do regime, estimulando a obediência e a hierarquia, mas isso não é o fator determinante na construção do Estado totalitário. Sobre o tema, Florestan Fernandes publicou uma série de artigos no Suplemento Literário de *O Estado de S. Paulo*, entre janeiro e fevereiro de 1960. Vejamos seu posicionamento diante da perspectiva adotada pelos defensores da escola privada:

“(...) E estão favorecendo, deliberada e organizadamente, a recuperação dos anacrônicos modelos estamentais de concepção do mundo e dos antigos padrões de dominação patrimonialista, tentando restabelecer privilégios e legitimar direitos desiguais, com base na situação econômica, social ou política de certos círculos sociais ou com fundamento em tradições que não são compatíveis com a Democracia. (...)

*Todos transacionam através da Democracia e também a sua ousadia; poucos a servem com fé, com coragem e com espírito cívico. Daí a audácia dos inimigos da Democracia e também a sua ousadia: por que não? Será **Estado Democrático** o que entendermos? Não **somos** ou pelo menos não **representamos** a maioria? Temos, portanto, o direito e até o dever de exigir o nosso quinhão, que as coisas se façam de acordo com o imperativo de nossa vontade, só assim estaremos numa **democracia!!!** (...)*

O Estado Democrático – por sua própria natureza – tolera e ampara a existência autônoma de sistemas educacionais particularistas. Chega, mesmo, a fixar-se limites extremos de acomodação, ao admitir a persistência de valores e princípios antidemocráticos, incorporados às subculturas transmitidas através dos sistemas educacionais particularistas. Contudo, seria pervertê-lo estender suas obrigações a ponto de confundir, irremediavelmente, as fronteiras existentes entre o ‘público’ e ‘privado’, o que ocorreria se ele tivesse de subvencionar também os sistemas particularistas de educação. (...) Doutro lado,

o Estado Democrático não se opõe à Família. Não disputa dela nem sequer prioridades no direito de 'educar a prole'. O que ele não pode aceitar, sem vocação definidamente suicida, é admitir o direito de sobrepor concepções particularistas aos princípios universais do Estado Democrático. (...) Portanto, embora o Estado Democrático se distinga do Estado Totalitário pela inexistência de uma filosofia educacional rígida, isso não significa que ele prescindia de um conjunto mínimo de princípios relacionados com a educação do homem.” (o grifo é do autor)

(FERNANDES, 1966, p. 383-386)

Em resumo, o que o autor procurava denunciar com sua pena era o favorecimento da iniciativa particular através dos cofres públicos; além da abdicação do Estado de um papel importante para a construção da democracia: a educação. Por outro lado, a configuração “pública, universal, laica e gratuita”, denunciada pelos católicos, não significaria, assim como não significa necessariamente o controle doutrinário dos educandos e a subordinação da “sociedade civil” ao Estado. Além disso, é preciso afirmar que o autoritarismo presente nos regimes totalitários não foi fruto de uma educação escolar, mas produto de uma determinada característica assumida historicamente pelo capitalismo.

Em suma, devemos levar em consideração a conjuntura histórica e social que permitiu a expansão do fascismo, e que o poder autoritário presente em determinados Estados jamais foi, ou é, propriedade de um indivíduo ou instituição, mas fruto de uma relação entre homens dentro de uma determinada configuração social. Não obstante, para os intelectuais católicos, a predominância do Estado na educação era sinônimo de totalitarismo.

“Neste momento surgem diversos aspectos do ensino religioso, que convém registremos em nossas colunas.

Não nos faltou a amargura de ver um irmão separado, o pastor protestante e deputado estadual fluminense, Sr. Silas Silveira, apresentar um projeto de lei acabando com o ensino religioso em todas as escolas mantidas pelo Estado. Avançou totalitariamente, investindo contra a liberdade de ensino, de que gozamos. Pediu a supressão para todos os colégios mantidos pelo Estado. Belo aliado do soviétismo!” (o grifo é meu)

(STULZER, RCV, n. ° 1, ano 51, jan/1957, p. 67)

Em abril de 1957, o tema do totalitarismo voltava a ser discutido na “RCV”. Vejamos:

“Não admira essa campanha, desfechada em todo o mundo, em torno do ensino religioso. Nesse terreno a Igreja choca-se com o Estado já totalitário, ou em projeto de sê-lo.

Enquanto a Igreja se empenha em favor da liberdade do ensino, o Estado o quer como veículo de doutrinação ideológica. O ensino religioso é apenas a tábua aonde se apontam os tiros. Mas o alvo é outro, e o stand do atirador acha-se bem caracterizado.” (o grifo é meu)

(STULZER, RCV, n. ° 4, ano 51, abr/1957, p. 287)

Tais argumentos foram comuns entre os intelectuais católicos, segundo os quais a defesa da escola pública estaria necessariamente atrelada a um sistema escolar “idêntico ao da Alemanha de Hitler e ao da Rússia comunista” (CASTRO apud Buffa, 1979, p. 44). Afinal, liberdade de ensino como bandeira ideológica e como espectro cultural era identificada com a “educação democrática” em oposição à suposta construção de um Estado totalitário no Brasil, o que seria possível através da doutrinação imposta pelo monopólio estatal da educação. A História era chamada a apresentar-se como lição, como um livro repleto de exemplos a não serem seguidos.

Ao combater a educação pública e laica, os intelectuais católicos procuravam vincular sua bandeira ao direito da família a educar seus filhos, o que não ocorreria estando a Educação nas mãos do Estado. Na verdade, o posicionamento católico em defesa da família tinha como finalidade principal, nesse momento, a manutenção da própria ordem social em oposição aos princípios de cunho socialista ou liberal. A defesa de determinados valores familiares e da criança, sobre os quais o clero entendia ter assegurados os direitos sagrados desde o dia do batismo, era um dos instrumentos do esforço global da Igreja para evitar qualquer alteração significativa da ordem social. No afã de levantar a bandeira do ensino “livre” e “confessional”, Stulzer afirma:

“A educação da criança, que deve ser intelectual, religiosa e moral nasce de uma obrigação intrínseca contráida no matrimônio. Casou, procriou, educou, eis tudo em poucas palavras. O Estado entrará em função quando ocorrer o não-cumprimento desta obrigação. Não cabendo ao Estado ter, por sua natureza, uma filosofia de vida, é lógico, não poderá querer impô-la. Cabe-lhe, isto sim, o direito de estabelecer um mínimo ideal cultural a ser atingido pelas escolas livres. (...)

Aqui no Brasil conquistamos uma importante posição, o ensino religioso, e gozamos dum ambiente que, paradoxalmente, forças adversas nos proporcionaram. Os positivistas e liberais do começo da República quiseram um Estado agnóstico. Monstruoso e abortivo, como foi este projeto, trouxe porém uma inesperada e invejável liberdade de ação para a Igreja. Afinal, a ela basta que isto se lhe outorgue para propiciar frutos, ricos e sazoados, em benefício do povo. Dai-lhe liberdade e o resto ela fará por si.

Neste abençoado regime de liberdade religiosa a Igreja fundou, por suas Ordens e Congregações, entre outros institutos, Escolas Normais, cujas alunas formam-se professoras de espírito

cristão e são lotadas, graças a seus diplomas, nas escolas públicas. Já se iniciou, e está marchando para cobrir o país todo, o plano de se aproveitar das aulas de religião, legalmente estabelecidas, no curso normal dirigido por religiosas, para se ensinar às normalistas a didática do catecismo. O ideal para nós é que o professor da classe seja o professor de religião, o que é pedagogicamente o mais acertado.” (o grifo é meu)

(STULZER, RCV, n. ° 4, ano 51, abr/1957, p. 287-288)

De acordo com a perspectiva católica, o monopólio educativo era próprio dos regimes totalitários e acarreta a subordinação do indivíduo ao Estado, o que retira a liberdade da família na escolha da educação a ser ministrada ao filho, uma vez que:

“(…) Excluídos o espiritismo, macumba, umbanda, problema quase estritamente afeto à Saúde Pública, a Igreja defende a tese certa e verdadeira de que se deve proporcionar o ensino religioso aos adeptos das minorias religiosas, embora saiba que elas estejam erradas. É um direito sagrado que lhes cabe, precisamente em virtude da Igreja que reconhece à família o direito da educação de seus filhos, obrigação esta, como frisamos, decorrente do matrimônio. Nesse ponto a Igreja é coerente com sua doutrina e coerente com o direito natural.” (o grifo é meu)

(STULZER, RCV, n. ° 4, ano 51, abr/1957, p. 289)

Um primeiro recurso para análise do trecho acima descrito poderia conduzir-nos à seguinte questão: o aparato simbólico utilizado no discurso católico implica uma recusa de outras minorias religiosas? Naturalmente que sim, e, neste caso, o autoritarismo dos propósitos católicos se manifesta na necessidade de anular outras manifestações, ainda que não o diga claramente. Na verdade, a Igreja é representada por seus intelectuais como a encarnação do poder divino na Terra. Nesses termos, a escola seria um dos instrumentos da missão evangelizadora católica pois, além de oferecer a instrução necessária ao educando, possibilitaria também o “pão espiritual”, alimento este que impediria o envenenamento da alma pelo laicismo e materialismo.

Buffa (1979, p.53) observou que tanto os defensores da escola pública como os católicos defendiam a liberdade de ensino. Mesmo que cada grupo se apresentasse com uma conotação diferente para tal conceito, havia em comum uma espécie de “messianismo pedagógico” em relação ao papel da educação. Para as correntes em conflito a escola era o caminho do progresso e da justiça social: tratava-se da formação do homem e da nação.

No entanto, é importante relembrar que os grupos não eram homogêneos em sua constituição. Entre aqueles que defendiam com veemência a escola pública, havia

intelectuais que esposavam a idéia de que a educação não possuía uma relação direta com o desenvolvimento social.

“(...) Enquanto se pensou que a escola constituía o fator por excelência do ‘progresso do gênero humano’, supunha-se que a mudança social representava os ganhos obtidos pelo homem no cultivo de sua inteligência através da educação formal. A crítica ao pensamento ilustrado mostrou o quanto havia de ilusório nesse esquema: boa parte dos avanços da civilização moderna, porventura os mais importantes, ocorreu independentemente da contribuição dos sistemas escolares, às vezes sem encontrar sua colaboração, outras vezes mesmo à revelia ou contra as concepções dominantes. Chegou-se assim, à noção de que as instituições com algum ‘atraso cultural’ e que o aperfeiçoamento das escolas respondia ao aparecimento de novas condições psico-sociais e sócio-culturais, produzidas pela mudança prévia da ordem social.”

(FERNANDES, 1966, p. 84)

Na verdade, Florestan Fernandes defendia uma escola que oferecesse aos trabalhadores os conhecimentos técnico-científicos necessários ao controle social do processo de produção, propiciando também os conhecimentos necessários para sua participação como classe dos embates político-sociais.

Por outro lado, no discurso liberal, que se apresentou como hegemônico entre os defensores da escola pública, estava presente a idéia de que a educação é a força motriz do desenvolvimento econômico e das transformações sociais, pela qual as diferenças entre os indivíduos de uma determinada sociedade são reduzidas, e que o atraso econômico se deve ao baixo nível de escolaridade da população. Tal análise estava muito próxima do discurso nacionalista produzido pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), que já abordei anteriormente, e do qual Anísio Teixeira fez parte. Para os liberais, a expansão da escola seria a solução para as nossas vicissitudes econômicas e instrumento de construção da democracia. Nesse sentido, transcreverei um pequeno fragmento de um texto de Anísio Teixeira sobre a relação entre ciência e a “aceleração do tempo histórico”:

“A nossa civilização se fez, tão complexa, difícil, contraditória e vertiginosamente dinâmica, que compreendê-la e ensiná-la se vem constituindo tremenda tarefa. Há que buscar-lhe algo como a chave de sua interpretação.

E tal chave há de ser encontrada na ciência, causa e efeito máximos da aceleração do progresso humano, e, ao mesmo tempo, via única de explicação e interpretação dos inúmeros problemas surpreendentes que a própria ciência vem criando.”

Diante da complexidade do quadro social, caberia à escola oferecer subsídios ao indivíduo para que o mesmo se integrasse na sociedade, além de ser ela o instrumento de superação do atraso, “acelerando” a história.

“Num país como o nosso, que sinteticamente pode ser caracterizado dizendo-se que pertence ao grupo das nações subdesenvolvidas, os problemas educacionais precisam ser encarados de forma global e o legislador não pode perder de vista o fato de ser a educação pública também uma técnica social através da qual se podem mobilizar recursos humanos para o desenvolvimento econômico do país e se podem inculzir e difundir os valores sociais condizentes com o desenvolvimento de uma ordem política e democrática. Assim os grandes problemas educacionais se confundem com os grandes problemas da nação.” (o grifo é meu)

(*Anhembi*, n. 81, agosto/1957, p. 555-556)

Sob o signo da racionalidade, o autor apresenta suas bandeiras de forma “neutra” e “impessoal”, inspirado supostamente na realidade dos fatos e na eficácia dos meios de ação, ocultando o lugar de onde é pronunciado. Esse ocultamento se fez apagando as contradições e divisões que se apresentavam na sociedade brasileira. No episódio em questão, os liberais lutavam em favor da escola pública como instrumento de “emancipação” do povo, mas aspiravam a uma sociedade cujos princípios não efetuassem a ruptura com o capitalismo.

Na verdade, o discurso liberal da educação é o de que esta não pode estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum credo religioso, ou ainda de um partido político. Assim, a educação deve preocupar-se com a formação do homem, dotando-o de valores intrínsecos à democracia. Repleto de abstrações, o liberalismo educacional possuía componentes éticos e pedagógicos. Tratava-se de um discurso “competente”, que indica caminhos e critérios para a ordenação da sociedade. Nos púlpitos liberais, a educação pública surge como fiadora da liberdade de consciência, bem como a liberdade de pesquisa e ensino, o que garantiria a realização da democracia e do desenvolvimento econômico não excludente. O crescimento econômico, por sua vez, seria a garantia de manutenção da ordem política e econômica. Aqui, é a idéia de racionalidade que comanda a legitimação da ordem. Disseminação da escola significa “igualdade de oportunidades” e desenvolvimento econômico, sem os riscos da desordem ou de uma ditadura. Dessa forma, a negação do totalitarismo não foi uma bandeira exclusiva dos católicos. Em um texto publicado em janeiro de 1957, a revista

Anhembi destacou o problema da intolerância religiosa na Espanha. O endereço do artigo é inequívoco. Vejamos seu conteúdo:

“Não faz muito tempo, o Vaticano divulgou um protesto, formulado em termos enérgicos, contra as perseguições de que são vítimas os católicos em algumas das Democracias Populares e nos países muçulmanos. As restrições à liberdade religiosa apontadas por aquele documento mereceram e merecerão sempre a reprovação de todos os verdadeiros democratas e é com satisfação que recebemos notícias de que a situação denunciada está em parte sendo modificada. A recente decisão do governo Gomulka, na Polônia, de permitir novamente o ensino religioso nas escolas, para os alunos que o desejarem, é fato auspicioso e que saudamos com a maior alegria, ao cabo de tantos anos de intolerância e violência.

A liberalização, porém, das relações religiosas entre os homens não pode processar-se somente em um sentido. Tanto é necessário que os católicos sejam livres de praticar sua religião em países oficialmente não católicos quanto é necessário que os não católicos sejam igualmente livres em praticar sua religião em países oficialmente católicos. Não é isso, contudo, o que se vê. Ao exemplo construtivo da Polônia opõe-se o reacionarismo e o obscurantismo da Igreja na Espanha. A intolerância de Franco em relação aos não católicos espanhóis aumenta em vez de decrescer e é do interesse do próprio Vaticano, para que a sua causa, legítima em tantos lugares, não fique irremediavelmente comprometida por uma política de dois pesos e duas medidas, que as perseguições e arbitrariedades religiosas do caudilho, em nome do catolicismo, não continuem. (...)

Não é melhor a condição dos protestantes espanhóis no setor de ensino. Escolas protestantes não há e são arbitrariamente fechadas aquelas cujos professores não possuem atestado policial de bons católicos. Medite-se bem sobre isto: atestado policial de bom católico! Por outro lado, os filhos de protestantes são obrigados a seguir, nas escolas autorizadas pelo governo, as causas da religião católica – o que representa uma coerção inqualificável.” (o grifo é meu)

(Anhembi, n. 74, jan/1957, p. 328-329)

O periódico, seguindo a tradição do pensamento liberal, tecia loas à democracia, à liberdade e à tolerância religiosa. O Estado não deve intervir, mas sim garantir o livre exercício da palavra. O recado era claro: a bandeira da intolerância e do totalitarismo estava nas mãos da Igreja. A escola era vista como instrumento de legitimação da democracia burguesa, e no seu conjunto, a Campanha de Defesa da Escola Pública trazia traços eminentemente elitistas, tal qual os defensores do privatismo educacional, embora com uma coloração diferente. Vejamos o artigo publicado pelo jornal *O Estado de São Paulo*, em 30 de junho de 1957:

“Não há problema mais sério para uma democracia que o da educação. Democracia sem educação é uma calamidade. Mas como deve ser feita a educação – em sentido geral ou em sentido

particular? Deve ser reduzida a uma classe ou deve ser estendida a todo o povo? Se a democracia é o governo do povo pelo povo e para o povo claro está que a educação deve ser generalizada.

O sr. Anísio Teixeira, uma das maiores autoridades no assunto, sustenta que a 'educação não é privilégio' (Liv. José Olympo Ed.) desta ou daquela classe. (...)

As democracias sendo, como são, regimes de igualdade social e povos unificados, isto é, com igualdades e direitos individuais e sistema de governo de sufrágio universal, observa o ilustre professor, não podem prescindir de uma sólida educação comum a ser dada na escola primária, de currículo completo e dia letivo integral, destinada a preparar o cidadão nacional e o trabalhador ainda não qualificado e além disso estabelecer a base igualitária, de oportunidades de onde irão partir todos, sem limitações hereditárias ou quaisquer outras, para os múltiplos e diversos tipos de educação semi-especializada e especializada ulteriores à educação primária. Em alguns países até a educação média, imediatamente posterior à primária, já se está tornando comum e básica. Um dia havemos de chegar lá. Mas enquanto não chegamos pensemos na educação primária como obrigatória e gratuita. Essa educação já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar. A escola primária tem que ser por excelência formadora. Sobretudo porque não estamos em condições de oferecer a toda a população mais do que ela. Não pode ser por isso uma escola de tempo parcial. A escola primária, visando acima de tudo a formação de hábitos de trabalho de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores também de tempo integral.

Tudo isso está certo. Mas é preciso evitar, com a obsessão da escola comum, que o ensino das elites venha a ser sacrificado. Se em uma democracia o ensino primário deve ser comum, completo e gratuito, não deve ser esquecida, também, a cultura superior. Tanto as massas reclamam de instrução como a direção. Ora, a direção deve caber sempre às classes que apuram a sua cultura. Não pode ser confiada apenas às massas mais ou menos instruídas.” (o grifo é do autor)

(BARRETO, *O Estado de São Paulo*, 30/06/57)

Como se vê, a escola deve expandir a instrução, ou ao menos a ilusão de que o faz, mas deve continuar segregacionista, pois o “ensino das elites” não deve “ser sacrificado”. A igualdade de todos diante da escola deve ser assegurada, ao mesmo tempo que preservadas as desigualdades de funções na sociedade. Ao que parece, a função primordial do ensino superior é a preparação e formação dos mais capacitados, com o objetivo de dirigir a construção do país em direção ao desenvolvimento econômico e social. Existe aqui uma denúncia contra o sistema educacional nos moldes em que se configurava. Para o articulista, a reestruturação da educação no Brasil teria uma caráter regenerador, à medida em que estabelece a “base igualitária, de oportunidades de onde irão partir todos”. Aqui o autor

reconhece a existência da desigualdade, porém, seu discurso se apoia em um liberalismo fundamentado na abstração de um individualismo igualitário.

Verifica-se nesse discurso, e em muitos outros produzidos por intelectuais liberais, a promessa de mobilidade social oferecida às classes populares como resultado do mérito individual. Tal raciocínio baseia-se em uma educação formalmente democrática em oposição à alternativa tradicional, representada pelos oponentes. A “igualdade de oportunidades” é ponto importante da ideologia capitalista, pois as grandes diferenças são apagadas, conflitos relativizados.

Entendo que não é propriamente incorreto, nem deixa de ser um valor altamente positivo, a idéia de liberdade, da igualdade em direitos e de que a educação é direito de todos. No entanto, tal raciocínio traz uma forte carga de ilusão, porque está separado da realidade e produz um efeito de desqualificação das desigualdades sociais. Não é possível negar que, na prática, esse igualitarismo abstrato beneficiou e beneficia as camadas economicamente privilegiadas que possuem tempo e capital para frequentar o ensino superior. Nesses termos, é importante salientar que o discurso liberal não leva em conta as condições concretas em que se desenvolve a “livre competição”, disputada por indivíduos de diferentes classes sociais.

Ao longo do texto, minha suposição do caráter elitista do discurso liberal em defesa da escola pública se confirma na medida em que tece algumas discordâncias à proposta de Anísio Teixeira, sem divergir no fundamental. Vejamos:

“Esse ponto não me pareceu bem assinalado nas conferências do prof. Anísio Teixeira. Tive, por vezes, a impressão, lendo-lhes os trabalhos sobre o assunto, que ele não dá ao preparo das elites a importância que dá ao primário. Ora, a mim me parece que o analfabetismo das massas no Brasil, tem sido menos pernicioso para a coletividade que a falta de preparo das massas superiores. O sufrágio universal, por exemplo, tem provocado tantas decepções devido à ignorância do eleitorado. Os eleitos raramente representam as elites intelectuais e raramente se mostram preparados para a tarefa de conduzir as massas. Daí o domínio freqüente das formas demagógicas e o retrocesso contínuo das nossas atividades políticas e administrativas. (...) Preparemos as nossas elites para a missão que lhes cabe se não quisermos ver retardada a marcha da nossa democracia muito embora maior difusão consigamos dar ao ensino primário. Tão errados andam, a meu ver, os que só cuidam das elites como os que só se preocupam com as massas. (o grifo é do autor)

(BARRETO, *O Estado de São Paulo*, 30/06/57)

Dentro da concepção exposta, o autor demonstra desconfiança na capacidade de organização dos setores populares, os quais deveriam ser conduzidos pelos mais preparados pela educação superior, ao mesmo tempo que supervalorizava o papel da escola no desenvolvimento econômico. Assim, me parece que implicitamente o autor defende um caráter utilitário e elitista da educação, expresso através do estabelecimento de uma relação direta com a formação das “elites”. Tal concepção de “seleção natural” entre os indivíduos justifica, em última instância, a sociedade capitalista. Nessas condições, a dominação se oculta sob o império do conhecimento, o qual é fornecido a todos pela escola. Assim, o indivíduo ocupa seu lugar na sociedade de acordo com sua “competência” - o que, por sua vez, oculta as relações de produção marcadas pela desigualdade.

Retornemos ao discurso católico. Mesmo não se definindo como porta voz do liberalismo, quando confrontado com o do Movimento em Defesa da Escola Pública, percebem-se nele pontos de convergência com seu oponente. Tanto para a hierarquia eclesiástica como para os liberais, a escola seria o instrumento de construção da nova sociedade, ao passo que forneceria aos homens a formação dentro de determinados parâmetros.

E quais seriam os parâmetros válidos para a intelectualidade católica? Segundo a Igreja, a verdadeira educação não poderia ser outra senão a cristã, em oposição ao ensino laico. Para compreendermos a defesa desses princípios pelos intelectuais católicos, é necessário levar em conta que, na construção do mundo moderno ocorre a progressiva ruptura com o pensamento medieval, através da valorização do individualismo, em oposição aos dogmas e verdades estabelecidas. É importante considerar que não podemos nos esquecer que o desenvolvimento do capitalismo, a “descoberta” do “novo mundo”, e a reforma protestante, além das novas teorias científicas no campo da física e da astronomia, determinam uma nova visão de mundo. Portanto, a Igreja não mais se configurava como instituição portadora de um conhecimento solicitado pelos diferentes setores sociais. Nessa nova sociedade que se constrói sobre as ruínas do mundo medieval, a Igreja tem que disputar a hegemonia com outras instituições e setores sociais.

Sobre a construção da ordem burguesa, vejamos os apontamentos de Marx e Engels:

“A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção – por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. A conversão inalterada do

antigo modo de produção era, pelo contrário, a condição primeira de existência de todas as anteriores classes industriais. A continua subversão da produção, o ininterrupto abalo de todas as condições sociais, a permanente incerteza e a constante agitação distinguem a época da burguesia de todas as épocas precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com o seu cortejo de representações e concepções secularmente veneradas; todas as relações que as substituem envelhecem antes de se consolidarem. *Tudo o que era sólido e estável se dissolve no ar, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são enfim obrigados a encarar, sem ilusões, a sua posição social e as suas relações recíprocas.*” (o grifo é meu)

(MARX, ENGELS, 1998, p. 8)

A bandeira da “escola livre” não tem outro objetivo senão reconstituir a antiga hegemonia cultural da Igreja. Seu oposto seria a intervenção do Estado no sistema educacional, porta de entrada do totalitarismo, na visão católica. Em maio de 1957, o tema voltava às páginas da RCV, o que, aliás, foi uma constante. Comentando as idéias de Anísio Teixeira, o editorial do periódico as classifica como “*igualitarismo socialista de uma classe só*” (p. 371). Vejamos essas idéias:

“Parece encerrar-se nesse trecho o ideal do Sr. Anísio Teixeira:

‘Efetivamente, a civilização democrática é a única que se funda no postulado de uma real igualdade humana. Não há ninguém tão desprovido de inteligência que possa ser apenas mandado pelos outros. Este é que é o nosso dogma de fé. Por mais modesta que seja a inteligência de algum vivente, pode este vivente ser educado suficientemente para participar da vida e para participar dos atos que governarem sua vida. Esta é a distinção profunda entre uma civilização baseada na aspiração profunda, ideal, profética talvez, de que é possível construir a sociedade humana como a sociedade em que todos existamos como pares, e em que, **independente** das diferenças psicológicas, **das diferenças econômicas, das diferenças sociais** e das diferenças de histórias passadas, possamos viver todos, como iguais, independentes e solidários’ (Discurso, em São Paulo, publicado pela C.B.A.I.)’

Está aí o **utópico igualitarismo socialista duma classe só**. O Sr. Anísio Teixeira envolveu-se, naturalmente lutando contra, na batalha do “subsidiarismo”, como se fala na Europa. E já nos explicamos. Ocorre na *Rerum Novarum* o estabelecimento dum princípio (atualmente chamado de “subsidiarismo”) de que um órgão superior não deve querer, por absorção, suprimir um órgão inferior ou sua função. Mas há de haver trabalho orgânico de todos os órgãos com um sentido teleofinalista.” (o grifo é meu)

(RCV, n.º 5, ano 51, maio/1957, p. 371)

Não me parece correto, no calor das batalhas ideológicas, atribuir à orientação liberal defendida por Anísio Teixeira um caráter socialista. A defesa da escola pública, embora necessária, não significa necessariamente subverter a ordem constituída e muito

menos a democratização das oportunidades econômicas. A polissemia que envolveu o termo “escola pública” nos discursos dos renovadores não pode ser confundida com aspirações socialistas, embora tal bandeira também fosse levantada por tais correntes. Basta analisar atentamente o fragmento apresentado pelo editorial. Não existe ali nenhuma menção ao “igualitarismo socialista” sugerido pelo autor. Pelo contrário, Anísio Teixeira vislumbra uma sociedade “democrática” em que *“existamos como pares, e em que, independente (...) das diferenças econômicas, das diferenças sociais (...) possamos viver todos, como iguais, independentes e solidários”*. Isso não me parece um ato de subversão revolucionária, pois despreza as vicissitudes do mundo material. Ainda segundo o texto, Anísio Teixeira:

“Desconhece os grupos naturais: Família e Igreja. Se a elas cabe a obrigação da educação, na “nova ordem” tudo fará o Estado dentro dum novo organograma. Dai decorrerão graves dificuldades calculadamente previstas pelo Sr. Anísio Teixeira para as escolas livres, ou seja particulares. (...)”

*A vingarem as idéias do Sr. Anísio Teixeira, de festejado e suposto batalhador do ensino passaria a ser seu coveiro, o pai mesmo do analfabetismo vindouro, fruto do ubertoso **neototalitarismo pedagógico**.”*
(o grifo é meu)

(RCV, n.º 5, ano 51, maio/1957, p. 371-372)

Como se vê, o tema da expansão da rede escolar era considerado crucial para os diversos atores sociais, tornando evidente que os discursos proferidos omitiam contradições próprias de seus interesses de classe. Todos os tribunos falavam em nome da “nação”, quer defendessem a escola privada, quer defendessem a escola pública. Para ambos, a escola seria a propulsora do progresso e formadora das elites dirigentes. Os dois lados negavam o totalitarismo.

*“Somos contra toda a espécie de **totalitarismo**, pela única razão por que o podemos ser: em nome da pessoa humana. E por isso mesmo, somos contra o individualismo descontrolado. Na realidade, o socialismo e o liberalismo constituem a extrema-esquerda e a extrema-direita de nosso tempo.*

Não nos é possível admitir o Estado furtando ao indivíduo a capacidade de afirmar a sua personalidade, limitada em seus direitos mais legítimos.

Dai não se infira que aplaudimos o Estado indiferente ao comportamento social, alheio ao entredoramento dos que o compõe, segundo a concepção liberal.

‘O Estado corrige o que é desordenado, supre o que falta e aperfeiçoa o que é suscetível de perfeição’. (S. Tomás, De Reg. Princ., lib. I, cap. XV).”

(SANTOS, RCV, n.º 9, ano 51, set/1957, p. 649)

Para melhor compreender a posição da Igreja é importante reconhecer o papel que exerceu durante a Idade Média. Nesse momento, o desejo de restauração da antiga unidade perdida com a fragmentação do Império Romano se expressa na difusão de um cristianismo portador da idéia de um Estado universal. Em um momento de extrema pulverização política e de descentralização do poder, a Igreja se constitui como uma grande força, na medida que detém o conhecimento.

No século XIII é possível perceber a intensificação do comércio, o desenvolvimento das universidades acompanhando o renascimento das cidades. É dentro desse contexto que é possível compreender a figura de Tomás de Aquino, teólogo que propugnava uma filosofia que estivesse a serviço da fé. Para o referido autor, o Estado se configurava como uma instituição cujo objetivo era oferecer a todos uma vida boa, virtuosa, que lhes permitisse atingir a Deus. Apesar do poder de que é investido, o Estado não possui capacidade para executar totalmente a tarefa, pois este é um problema de origem espiritual. O Estado conduz o homem até um certo ponto, quando então se exige o concurso do poder da Igreja, a qual cuidará da dimensão sobrenatural do homem. Além disso, existe uma hierarquia “natural” da ordem estabelecida e que possui uma organização divina, onde cada um representa o seu papel.

O papel hegemônico desfrutado pela Igreja foi contestado por uma série de acontecimentos históricos: tais como a Reforma Protestante, as idéias do iluminismo e a Revolução Francesa. Na tentativa de recuperar o espaço perdido, a Igreja e os intelectuais ligados a ela aplaudiram o teatro totalitário que se constituiu no pós-primeira guerra, tornando inteligível a defesa por parte do clero, de diversos regimes tirânicos que prometeram eliminar, entre outros, a democracia, o laicismo e o socialismo. O fim da Segunda Guerra obrigou a Igreja a rejeitar, ao menos retoricamente, o totalitarismo, e a incluir na sua agenda a “questão social”. Tratava-se agora de procurar recuperar o espaço perdido.

“Não se olvidem as palavras de Douglas Hyde, o ex-diretor de um dos órgãos de esquerda mais importantes do globo, ‘The Daily Worker’, explicando por que triunfa a foice e o martelo, em VOZES de junho de 1957:

“É porque o comunismo nasceu do vazio espiritual que deixara no coração de muitos a falta de cristianismo; veio assim encher a existência de milhões de seres sem fé, nem ideal, pagãos modernos, vítimas da injustiça ou do erro, vindos ao comunismo por nele verem a chama dum ideal.

Por isso é que o homem que abandona a sua fé, a nação católica que renuncia ao seu cristianismo, estão mais próximos de cair na órbita comunista’.”

(SANTOS, RCV, n.º 9, ano 51, set/1957, p. 656)

Como se vê, a “ameaça” do “espectro do comunismo” estava presente nos discursos de muitos intelectuais ligados ao clero. Muitos desses intelectuais acreditavam que a forma mais eficaz de impedir o avanço das chamadas “esquerdas” passava pela promoção de reformas que satisfizessem as aspirações populares.

Porém, seria equivocado pensar que o discurso social da Igreja fosse simplesmente uma resposta à ameaça do “comunismo”. A existência de uma suposta ameaça comunista não levava mecanicamente ao desenvolvimento de uma postura eclesiástica mais progressista. Na verdade, no final dos anos 50, alguns movimentos de caráter popular ganharam maior visibilidade política, afetando muitos líderes da Igreja. Assim, como demonstrei anteriormente, acredito que as contradições presentes em uma sociedade de classes também se manifestaram no interior do clero, modificando o trabalho pastoral entre as camadas populares.

É possível então, falar de facções dentro do clero, bem como de mudanças no interior da Igreja, tanto a nível internacional como nacional. Por outro lado, apesar da divergência entre alguns setores, tais como reformistas e tradicionalistas, ambos interpelavam o Estado no sentido de ampliar o espaço de atuação do clero, porém os primeiros buscavam um novo tipo de interlocução com o poder público. Diante de uma sociedade que se modernizava com rapidez, e da crescente secularização, buscavam-se meios mais eficientes de atingir o povo. Nesse sentido, vejamos o posicionamento da CNBB, em 1955, segundo a Revista Eclesiástica Brasileira, conforme transcrição de Freitas:

“Interessa-nos tudo o que convém à pátria. Julgamos assim de nosso dever dar uma palavra em torno do movimento nacionalista (...). Estamos ao lado de tudo o que, no movimento nacionalista, exprime valorização de nossas indústrias de base, de nossas riquezas naturais, elevação do nível de vida, recuperação de áreas subdesenvolvidas, independência econômica, aumento de capital e soerguimento político. Somos por um nacionalismo sã e equilibrado, enquanto atende às necessidades de uma soberania nacional que rejeita qualquer escravidão de tipo capitalista ou de feitio marxista.”

(Revista Eclesiástica Brasileira apud Freitas, 1998, p. 79)

A conquista dos objetivos pretendidos pela Igreja dependia de sua capacidade de conquistar aliados e pressionar o Estado. Era motivo de preocupação da hierarquia eclesiástica a “ignorância religiosa do povo”. Assim, esse espírito direcionou as atividades eclesiásticas na defesa da escola privada, na esperança da revitalização do catolicismo que passava pela escola. Na verdade, vários projetos sociais da Igreja eram empreendidos em colaboração com o Estado. Na década de 1950, por exemplo, setores da Igreja no Nordeste colaboraram com o Estado na implantação de programas de desenvolvimento para a região, consubstanciados na criação da SUDENE. Outro exemplo ilustrativo que expressou uma “guinada ao popular” foi o desenvolvimento de um programa de educação de base através do rádio (Movimento de Educação de Base – MEB).

Contudo, a “guinada popular” da Igreja não implicou necessariamente o comprometimento com uma transformação social radical. A negação do conflito de classes ainda continuava presente nos discursos de muitos intelectuais católicos.

“Capitalismo materialista e Marxismo encontram na negação da Divindade e da vida de além-túmulo o fundamento comum do qual emana a mola real que impulsiona a luta e o ódio de classe: o desejo insaciável de se esgotar até o fundo da taça de prazeres oferecida por uma vida que, julgam, terá seu ponto final na lápide tumular.”

(GIORDANI, RCV, n.º 5, ano 52, maio/1958, p. 360)

O tema de uma suposta via alternativa, que seria a cristã, que negaria tanto o capitalismo como o socialismo, tornou-se uma argumentação astuciosa de defesa da ordem constituída. A Igreja defendia a escola privada como tendo uma função pública, em nome da autoridade moral legitimada por sua história pregressa e da liberdade da família em escolher a educação a ser dada a seus filhos. Nesse contexto, ocorre o entrelaçamento de alguns temas, que também eram comuns aos renovadores: *educação e liberdade; educação e democracia*. Sem o desenvolvimento dessas instituições o mundo mergulharia no obscurantismo, sinônimo de comunismo ou totalitarismo para os católicos, ou de atrasado para os liberais. Vejamos mais uma vez o posicionamento católico:

“Em 1954, A. Collette formulou a questão nos termos do seguinte dilema: ‘O ensino é função privada ou social’ e respondeu pela última, argumentando que a escola substituiu a família, para favorecer a adaptação da criança à coletividade. A família não estaria equipada para tanto, nem poderia adaptar-se sempre tão rapidamente às novas condições de vida. O seguinte passo na argumentação seria esse: o

governo é que indica o grau de evolução da sociedade, logo é ele que prepara as escolas para sua tarefa. **Realmente assim é quando o Estado pretende dirigir o destino de cada indivíduo, desde à infância; assim é quando o Estado assume o papel de consciência coletiva. Mas a tal Estado teremos que aplicar o qualitativo de comunista e ditatorial.** A Declaração dos Direitos do Homem (de 10.12.1948) Art. 26. 5º, já defendera a prioridade do direito dos pais na escolha do gênero de educação a dar aos filhos e o Protocolo Adicional da Convenção Européia (de 20.03.1952) Art. 2, explicava: 'O Estado... respeitará o direito dos pais de assegurar esta educação e este ensino, em conformidade com as convicções religiosas e filosóficas dos pais'. **Os socialistas esquecem-se que, pela sua natureza, o Estado se coloca a serviço do homem: primeiro da pessoa e só depois da sociedade humana.** Nas tarefas que a pessoa pode realizar, o Estado só há de exercer sua função supletiva. Em nosso caso, o bem comum lhe outorga a missão de definir um certo número de condições para que todos consigam educar-se dignamente, 'certo grau de cultura intelectual, moral e física, que, em vista das condições de nosso tempo, é realmente exigida pelo bem comum' (Pio XI, *Divini Illius Magistri*). ”

(ARNS, *RCV*, n.º 1, ano 53, jan/1959, p. 52-53)

Como se vê, a recusa da escola pública, universal e laica se fazia em nome da “liberdade” de consciência em oposição ao comunismo, identificado pelos católicos como um regime ditatorial. Nesse sentido, entendo que os católicos concebem o Estado como uma instituição abstrata, desprovida de uma base social de sustentação e de historicidade, em que as relações econômicas injustas são creditadas à “ganância” de um determinado indivíduo desprovido da piedade cristã e a ditadura ao poder onipotente e onipresente de um determinado personagem. Aqui, a escola seria apenas um instrumento de opressão ditatorial nas mãos do Estado. De fato a hierarquia católica não soube – ou não pôde – avaliar corretamente a verdadeira natureza do papel do Estado. Na verdade, a “vontade” do Estado representa no fundo um reflexo das lutas de classe em um determinado estágio do desenvolvimento das forças produtivas. Não existe ditadura sem hegemonia. Vejamos os apontamentos de Marx:

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.”

(MARX, 1997, p. 21)

Para as correntes majoritárias dentro do catolicismo os problemas terrenos resolveriam-se idealisticamente pela cristianização da sociedade, que deveria seguir a doutrina oficial da Igreja, única fonte de conduta verdadeira. Com isso perde-se o sentido da

atuação política, pois elimina, ao menos simbolicamente, as contradições de uma sociedade hierarquizada, remetendo para o plano “espiritual” e “individual” os males surgidos de uma sociedade antagônica. Ainda dentro desse raciocínio, o Estado não era visto pelos católicos como portador das necessidades econômicas de uma determinada classe pois, por sua natureza, “se coloca a serviço do homem”. Nesses termos, a harmonia social seria conquistada pela cristianização das instituições. Em uma crítica dirigida a Florestan Fernandes em julho de 1962, em um momento posterior à promulgação da L.D.B. de 1961, a *RCV* demonstra uma visão idealista de Estado.

“Este cavalheiro, que defende a ferro e fogo, a entrega da mocidade, por bloco, ao redil do Estado, e ardidamente não esclarece que o Estado não tem doutrina, pois não tem cabeça, que a doutrina do ‘Estado’, e que a dos donos do Estado é a de meia dúzia de felizes cidadãos privados, tão privados quanto os outros, pois só assim num regime que estrangula conseguiram ser o soba da tribo calcada, este cavalheiro, que tem esta concepção antropofágica de subordinação do humano, é quem vem acusar o Pe. Júlio Maria de pretender dobrar a Nação ao talante da Igreja!!!

Já Hitler fez assim, faz agora o mestre Castro. Nesta pegada vai o Florestan Fernandes. Cria o inimigo lá fora, para que não vejam que tu és o de dentro! (Cartilha fascista, página dois, terceiro parágrafo, in-fine... Vimo-la nas mãos de um dos pelegos de cinema da UNE...)”

(RAMOS, *RCV*, n.º 7, ano 56, jul/1962, p. 540)

O desejo de desqualificação é construído de forma artilosa. Em um determinado momento o autor associa imagens totalmente díspares de Fidel Castro e Adolf Hitler como se ambos fossem faces de uma mesma moeda autoritária, da qual Florestan Fernandes seria tributário. Em outra passagem, Florestan é acusado de possuir uma postura contrária à liberdade republicana. Vejamos:

“Contra a república está ele, que pretende despojá-la do atributo de liberdade, sem a qual não existe! O inimigo é ele, que a quer trocada, desejando voltar – é ele que volta! – desejando voltar ao absolutismo de Luís XIV.”

(RAMOS, *RCV*, n.º 7, ano 56, jul/1962, p. 542)

Como se vê, implícito na exposição do autor, a Igreja não possui um sentimento nostálgico de retorno ao passado. A liberdade, um atributo do regime republicano, é apresentada como uma antiga bandeira católica, uma vez que:

“Não vivemos a sonhar com freios e bridões. Se queremos o direito de escolha para os nossos filhos, concretizamo-la para os outros. Nosso trabalho, pela democracia e pelo Brasil, não é subterfúgio, nem lorota, com o que se esconde a conspiração contra o regime”.

(RAMOS, RCV, n.º 7, ano 56, jul/1962, p. 544)

Ao mencionar o trabalho do clero pela “democracia e pelo Brasil”, o autor pretende demonstrar que seus oponentes, os defensores da escola pública, trabalham pela destruição da liberdade e dos princípios democráticos, o que prejudicaria o Brasil, e dissolveria a “Nação”. *“É que os reacionários não podem falar em Brasil, pois o passado brasileiro os condena: reclama! Então, acabe-se com o Brasil!”* (p. 544).

Na verdade, são poucos os intelectuais que se assumiam como verdadeiramente reacionários, pois é muito mais fácil, até para os mais veementes combatentes pela manutenção da ordem estabelecida, posicionarem-se como defensores de uma “reforma social”.

7.5. - VOZES EM DEFESA DA PROPRIEDADE E DA DESIGUALDADE

Considerando os objetivos propostos desse trabalho, é necessário realizar de forma um pouco mais detalhada o rastreamento e análise dos textos publicados sobre a defesa da propriedade e desigualdade, além das distinções entre o “público e privado” na questão educacional, em um contexto marcado pela discussão das diretrizes e bases da educação. Intelectuais e inúmeros setores da sociedade, como a imprensa, empenharam-se na defesa de uma determinada configuração escolar. O conceito de “escola pública” tornou-se uma expressão polissêmica na pena de autores diversos.

Antes de analisarmos o posicionamento católico sobre o tema, é interessante levar em consideração a crise financeira que muitas escolas privadas atravessavam, depois de um longo período de prosperidade. Segundo Cunha (1982), durante o primeiro governo de Vargas (1930 a 1945) a iniciativa privada cresceu com subsídios do Estado. Em 1945, segundo o autor, a iniciativa privada era responsável por 77% das matrículas no ensino médio (p.119). A inflação, a deterioração dos salários, a transferência de alunos para as escolas públicas que cresciam, levaram à diminuição das taxas de lucro daqueles estabelecimentos. Esses fatores acarretaram a união de interesses entre as instituições privadas e católicas na defesa de subsídios públicos, em nome da liberdade de escolha por

parte das famílias. Por isso, entre outras razões de ordem corporativa, a Igreja reivindica para si o adjetivo de instituição pública. Proclamar-se somente como instituição privada significaria recusar o financiamento público.

No que diz respeito ao conteúdo das intervenções da imprensa católica, mais especificamente, a “RCV”, é possível observar uma orientação ideológica, ou seja, estava voltada para a legitimação de um projeto ético-religioso, ao mesmo tempo que combatia as mensagens contrárias aos seus interesses corporativos. Foi comum em suas páginas, repletas de justificativas simbólicas de seus verdadeiros interesses, considerar o homem destituído de sua historicidade e independente do mundo material. No entender do episcopado católico, as questões sociais são, antes de tudo, fruto da moral corrompida e da ausência da religião. Nesse caso, deveriam ser resolvidas através da caridade e piedade cristãs. Ainda dentro dessa perspectiva, a História para os intelectuais católicos possui uma finalidade: realização de valores transcendentais, a esperança da salvação e o retorno à eternidade.

A defesa da escola católica, ou privada, foi um bom exemplo de como toda uma produção simbólica foi utilizada a serviço dos interesses corporativos da Igreja. Dentro dessa perspectiva, o projeto católico deveria estar em consonância com a defesa da propriedade privada, entendida como um direito natural do homem, em que a desigualdade é explicada em função do trabalho e da competência de cada homem e as desigualdades naturais são solucionadas mediante as ações de filantropia e caridade.

Essa é a linha argumentativa do texto, de autoria de F. M. Gomide, publicado pela revista em fevereiro de 1954, utilizando S. Tomás de Aquino (*Suma Contra os Gentios*) para justificar o caráter “natural” da desigualdade entre os homens. O título do texto já é elucidativo: *“Hierarquia orgânica ou Igualitarismo Socialista?”*. Vejamos alguns trechos de seus apontamentos:

“(...) Vemos, nessa argumentação de S. Tomás, que a criação, por refletir a perfeição divina, apresenta-se numa multiplicidade ordenada de seres. Os entes inferiores a serviço dos superiores. Existe uma estratificação de hierarquias nessa ordem das partes no todo.(...)”

A hierarquia orgânica vale não só para o plano natural como também para o plano sobrenatural. Isto se evidencia a partir da argumentação de S. Tomás, pois o princípio segundo o qual Deus manifesta sua perfeição infinita em sua obra, é um princípio universal que vale no plano da graça, já que esta é também obra de Deus. A Igreja como ensina S. Paulo, é o corpo místico de Cristo, imagem essa que mostra bem o caráter orgânico da ordem e hierarquia de jurisdição, a pluralidade de famílias religiosas no seio da hierarquia, a multiplicidade de associações religiosas de leigos, toda essa multiplicidade e diferenciação

atestam a riqueza de vida dentro da Igreja. (...) Uns são chamados a servir a Deus na vida religiosa em tal ou qual ordem ou Congregação religiosa, outros são chamados para servir a Deus no matrimônio, outros na vida de celibato no mundo. (...) Na Igreja gloriosa existe também hierarquia, quando Nosso Senhor diz que na casa de Seu Pai há várias moradas. S. João Evangelista no Apocalipse fala da árvore da vida da qual participarão os eleitos. Ora, a árvore é um organismo. A descrição que o apóstolo do Apocalipse dá de suas visões da Igreja gloriosa, sugere a idéia de estratificação hierárquica entre os bem-aventurados.

Há certos católicos cujo pensamento não vibra em ressonância com esta doutrina, fruto da razão natural e da revelação divina. Está na lógica da sã filosofia, na Revelação, no magistério da Igreja, que a obra de Deus é múltipla e ordenada.(...)”

(GOMIDE, RCV, n.º 1, ano 48, jan/1954, p. 37-38)

Antes de prosseguirmos a leitura do texto, convém um breve comentário sobre a utilização discursiva de imagens que marcam a identidade católica. Partindo do princípio de que as pessoas são diferentes e por isso devem ocupar lugares e funções diversas na sociedade, o autor sentencia: *“Os entes inferiores a serviço dos superiores”*. Nesse caso, existe uma hierarquia “natural” revelada por Deus, o que deve significar sua aceitação pelos católicos. Ou seja, como não é uma convenção entre os homens, não pode ser modificada, pois o mundo foi organizado a partir da transcendência divina. Assim, é da responsabilidade divina as diferenças existentes entre os homens. Tal discurso silencia os conteúdos históricos da desigualdade e dissimula as relações de dominação vigentes.

“Em primeiro lugar, como foi visto, a hierarquia orgânica na criação é uma imagem da perfeição divina, e, por conseguinte, na medida em que as coisas são diferenciadas e ordenadas, que elas são perfeitas. Quer dizer, a fim de a sociedade ser um todo orgânico, é necessário que haja multiplicidade ordenada. Deve existir portanto propriedade grande, média e pequena. Sabe-se por outro lado que a propriedade é fruto da livre atividade humana. Mas as capacidades livres dos homens são diversas, o que implica na diversidade de posse da propriedade. A existência de diferenciação no valor da propriedade resulta do fato natural da organicidade da sociedade humana.” (o grifo é meu)

(GOMIDE, RCV, n.º 1, ano 48, jan/1954, p.39)

A imagem da hierarquia e da pluralidade de funções, que o autor oferece, legitima um modelo de sociedade e nega, ao mesmo tempo, a luta de classes e todo o mecanismo de exploração dos trabalhadores. Ainda no mesmo documento, o autor transcreve um trecho da encíclica *“Rerum novarum”*, de Leão XIII, com o intuito de justificar seus argumentos.

“Vejam os que diz Leão XIII na encíclica ‘Rerum novarum’ ao tratar da questão social: ‘O erro capital na questão presente é crer que as duas classes são inimigas natas uma da outra, como se a natureza tivesse armado os ricos e os pobres para se combaterem mutuamente num duelo obstinado. Isso é uma aberração tal, que é necessário colocar a verdade numa doutrina contrariamente oposta, porque, assim como no corpo humano os membros, apesar de sua diversidade, se adaptam maravilhosamente uns aos outros, de modo que formam um todo proporcionado e que se poderá chamar simétrico, assim também, na sociedade, as duas classes estão destinadas pela natureza a unirem-se harmoniosamente e a conservarem-se em perfeito equilíbrio’.” (o grifo é meu)

(GOMIDE, RCV, n. ° 1, ano 48, jan/1954 p. 39)

A citação do autor não é gratuita, pois a imagem do corpo humano é muito elucidativa. Chama atenção para a construção da imagem de um corpo único, onde todos os membros estão presentes, e que, *“apesar da diversidade, se adaptam maravilhosamente uns aos outros, de modo que formam um todo”*. Aqui, a Igreja seria o prolongamento do corpo de Cristo entre os homens unidos pelos sacramentos e pela solidariedade. Nesse corpo não existem contradições, mas harmonia. Assim, dentro da ordem hierárquica defendida pelo autor, não existe autonomia dos “membros” em relação ao todo e demarca um espaço social entre o corpo e a cabeça. A igualdade dos diversos membros sociais reside somente no fato de todos os homens serem filhos do mesmo Deus criador. No entanto, negar a desigualdade entre os membros do corpo resultaria em própria destruição. Em síntese, existe um lugar hierárquico que cada um ocupa na sociedade, e a solução dos problemas sociais passa pela aceitação das orientações dadas pela Igreja, instituição portadora das verdades teológicas reveladas.

É válido dizer que a utilização da imagem do corpo humano como recurso de explicação da sociedade não é nova. Lenharo, em *A sacralização da política*, demonstra magistralmente a utilização desse recurso. Hobbes, por exemplo, como lembra Lenharo, utiliza a imagem bíblica do Leviatã, animal monstruoso e cruel, mas que protege os peixes menores de serem engolidos pelos mais fortes. É esse gigante que representa a imagem do Estado, que é composto pela carne de todos os que a ele delegaram o cuidado de os defender. O apóstolo Paulo, em sua 1ª Carta aos Coríntios, 12, 12-16, Tomás de Aquino, Pio XII, entre outros, também foram lembrados pelo autor.

Expressando os interesses dos grupos sociais dominantes, ao pedir respeito à ordem estabelecida, o texto é marcado por alguns traços de liberalismo econômico, como veremos a seguir. Antes, porém, é necessário esclarecer o emprego do conceito de

“liberalismo econômico”, cujo principal teórico foi Adam Smith, que defendia a chamada “economia de mercado”. Ou seja, Smith considerava a existência de leis inerentes ao próprio mercado – tais como oferta e procura – que teriam a capacidade de regular a produção e o consumo, sem a interferência do Estado. É justamente isso que o texto trata: a defesa da propriedade privada. Existe uma aproximação com as teorias formuladas por John Locke, segundo a qual o indivíduo precede ao surgimento da sociedade e do Estado. Segundo Locke, os homens viviam inicialmente em “estado de natureza” e se reuniram para a elaboração de um pacto que legitima o poder. Fruto do referido pacto, o Estado é o resultado do “consenso” entre os associados, tendo como missão assegurar a liberdade individual, a segurança dos cidadãos e a propriedade. Sobre o tema da propriedade, Locke entende que a mesma é anterior à sociedade; portanto, é um direito natural do indivíduo e não pode ser violado pelo Estado. Nesse caso, é necessário recorrer a Mello, no intuito de tentar esclarecer a teoria da propriedade em Locke:

“O homem era naturalmente livre e proprietário de sua pessoa e de seu trabalho. Como a terra fora dada por Deus em comum a todos os homens, ao incorporar seu trabalho à matéria bruta que se encontrava em estado natural, o homem tornava-se sua propriedade privada, estabelecendo sobre ela um direito próprio do qual estavam excluídos todos os outros homens. O trabalho era, pois, na concepção de Locke, o fundamento originário da propriedade.”

(MELLO, 1999, p. 85)

Dentro dessa perspectiva, é interessante ressaltar de forma bastante sintética, que diferentes teóricos liberais postulam, além da defesa da propriedade privada, que os homens nascem com potencialidades e motivações diferentes. É, pois, a partir das vocações e méritos individuais que o indivíduo adquirirá sua posição na sociedade. Outra reivindicação desses teóricos é a liberdade individual, condição necessária para o crescimento do homem na sociedade. Feitos esses esclarecimentos, vejamos o encaminhamento do articulista da RCV sobre o tema da propriedade:

“(...) A propriedade é fruto da atividade livre do homem. Mas os homens, se bem que sejam iguais em natureza, são diversos em capacidade de trabalho, de pensar, de querer, o que significa que a atividade livre é característica para cada indivíduo. (...) A negação da propriedade é um autêntico atentado contra a livre iniciativa do ser humano. O igualitarismo socialista se opõe à liberdade humana, pois a diversidade da propriedade particular traz o cunho da personalidade humana. Igualitarismo e

liberdade são termos absolutamente opostos. Exemplo dessa destruição da liberdade do ser humano encontramos atualmente na China comunista.(...)

E há católicos que embarcam nesse navio furado do igualitarismo socialista do século vinte. Diz a Sagrada Escritura do Livro dos Provérbios, nos Salmos, no Eclesiástico, no Livro de Isaías, que o começo da sabedoria está no termos de Deus. Pois bem, se falta sabedoria nesses católicos é exatamente porque falta o verdadeiro temor de Deus. Nesses católicos o termos de Deus é virtude fraca, o que se verifica quando eles não obedecem às diretrizes que vêm da Santa Sé. Quem não obedece a Santa Sé não obedece a Deus, pois o mesmo Deus disse ao seu colégio apostólico: “Quem vos ouve a mim ouve. (Lc 10, 16)” (o grifo é meu)

(GOMIDE, RCV, n. ° 1, ano 48, jan/1954, p. 40-41)

Como se vê, no pensamento conservador católico a idéia de socialismo surge como algo artificial, pois nega o que é substancial na humanidade criada por Deus. Na busca de uma alternativa para a sociedade nacional, muitos intelectuais católicos ligados ao periódico não pouparam esforços para impedir a luta de classes, denunciando as doutrinas socialistas. Assim, o texto como produção ideológica reflete com clareza as batalhas ideológicas dos anos 50, tecendo críticas ao “igualitarismo socialista”, identificado com a ausência de liberdade. A concepção individualista defendida pelo autor, além da desigualdade como algo positivo, há uma consonância entre o texto e a concepção de Locke, segundo a qual “*é na realidade o trabalho que provoca a diferença de valor em tudo quanto existe*” (LOCKE *apud* Mello, 1999, p.86).

Ao levantar a bandeira da liberdade, o autor dissimula intenções ideológicas do discurso, pois fala em nome dos “interesses gerais”, ao mesmo tempo que omite as origens democráticas do socialismo⁴⁵. No pensamento católico, a propriedade privada e a liberdade ligam-se intimamente, sendo esta última o ponto de partida e chegada, espaço onde se alicerçam as relações possíveis entre os homens. Nesse sentido, o autor defende a diversidade de propriedades como sendo algo natural, operando em um terreno que não permite a dúvida: o terreno da fé. Qualquer contestação à ordem natural “revelada” significaria desobediência, cuja consequência seria o comunismo materialista e a perseguição religiosa. O universo simbólico contido no texto representa uma justificativa das

⁴⁵ Na verdade, o movimento socialista em suas origens defendeu a ampliação da democracia e da liberdade, fato negado pela propaganda a serviço do capital, que utilizou em diferentes momentos o conceito de socialismo como sinônimo de ausência de liberdade. É portanto lógico retornar à fonte e perceber as origens democráticas do socialismo: “(...) o primeiro passo na revolução operária é a passagem do proletariado a classe dominante, a conquista da democracia pela luta.(...) E em lugar da velha sociedade burguesa, com suas classes, surge uma associação em que o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos.” (MARX,ENGELS, 1998, p. 29-31)

desigualdades e da ordem estabelecida. Tal concepção torna-se um obstáculo à emancipação política dos trabalhadores, à medida que justifica as formas pelas quais se reparte o produto do trabalho. Justificada as “diferenças naturais entre os homens” em função da livre iniciativa e das diferenças de capacidade entre os mesmos, o mesmo raciocínio era aplicado à educação.

“Se as manifestações da livre iniciativa dignificam o ser humano – afirmação que são de sua atividade a que deseja conferir um cunho de perenidade, quase titânico desafio ao tempo nivelador, quando não destruidor de tudo aquilo que é passageiro, - sente-se o homem mais homem, e saboreia a doçura espiritual de seu labor quando esse, sobrepujando a materialidade, paira nos alcândores da inteligência e se expande nas relações externas que constituem o patrimônio cultural da humanidade ou para ele contribuem.”

(FANTIN, RCV, n.º 4, ano 52, abr/1958, p. 269)

O autor considerava a “liberdade de ensino” como instrumento fundamental de manutenção da “liberdade de crença” (p.273). Assim, a educação deveria ser privada para atingir o público, pois a missão clerical estava “acima da política”. Para a hierarquia eclesiástica, a difusão da educação católica era um meio de exercer uma maior influência sobre a sociedade e de desenvolver um quadro de líderes leigos com objetivo de defesa do catolicismo.

“Está errada a concepção e a praxe hodierna das Nações que burlando por primeiras os cânones de Constituições democráticas, com o fito de formar o caráter nacional do povo e fomentar a cultura, arrogam-se o direito de doutrinar (o que compete exclusivamente à Igreja), de ensinar as ciências e artes (coisa própria das Universidades e dos Institutos superiores, dos Corpos científicos e Organismos docentes), confundindo conceitos que são, embora harmônicos, diversos. Daqui a invasão indevida das consciências, das inteligências, burocratizando a educação em todas as manifestações.(...)”

Ora, uma ingerência definitivamente excessiva e discricionária do Poder Civil não só tolhe ao professorado e a quantos patrocina o ensino a liberdade de movimentos, como estandardiza o próprio processo educativo, contribuindo para o atraso mental, pedagógico, didático, científico, empobrecendo assustadoramente a cultura que nos foi legada.” (o grifo é meu)

(FANTIN, RCV, n.º 4, ano 52, abr/1958, p. 277-278)

A liberdade de ensino era, em última instância, a preservação do legado cultural de nosso passado e a possibilidade de superação dos obstáculos ao desenvolvimento nacional. Em contrapartida, a universalização da escola pública, para os católicos, significaria o

empobrecimento cultural, bem como o “atraso” científico⁴⁶. Embora houvesse divergências quanto ao caráter público da escola, havia algo em comum entre os defensores da escola pública e da escola católica: o entrelaçamento dos temas educação e desenvolvimento econômico. O tema “educação” era subtraído da área pedagógica, pois o desenvolvimento era uma questão de “interesse nacional”.

“Teve grande repercussão a acusação feita ao Prof. Anísio Teixeira no sentido de que ele estaria promovendo o laicismo do ensino pelo fato de ser partidário da ‘escola pública universal e gratuita’, como solução para o problema da educação no Brasil.

Ninguém pode ignorar a gravidade desse problema. Segundo o mais recente estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 1º de julho de 1957, havia no nosso País 22.276.352 analfabetos, entre a população de 10 anos e mais de idade. Apenas 21.021.553 sabiam ler e escrever.

Isso quer dizer que o índice brasileiro de analfabetismo é de 51,65%, um dos mais elevados entre as nações civilizadas. Tal porcentagem nos coloca em posição humilhante, no momento em que o Brasil pretende se projetar no cenário internacional, como potência política industrial.” (o grifo é meu)

(ABRANCHES, *Jornal do Brasil*, 15/03/1958)

Apostando no futuro da industrialização, muitos intelectuais trilharam o raciocínio exposto acima, ou seja, subordinavam a questão educacional à economia. Bastaria resolver o problema educacional para o Brasil adentrar no seletor grupo das nações industrializadas. Tal raciocínio não avaliava corretamente a verdadeira situação da economia brasileira. O processo de industrialização pode ser associado em um primeiro momento ao peso econômico representado pela produção cafeeira, que criou em torno de si um conjunto de indústrias de bens de consumo. Por outro lado, o período que se inicia com a crise mundial de 1929 representa um novo modelo econômico, marcado pela forte intervenção do Estado na esfera econômica, com objetivos industrializantes.

Tal etapa, genericamente denominada de “substituições de importações”, não significou a superação das relações de dependência. Se por um lado, no período anterior a 1930, o Brasil necessitava de empréstimos externos para enfrentar as crises periódicas do setor cafeeiro, então a grande locomotiva da economia, por outro lado, no período posterior, era constituída pelos capitais externos, que aparecem na figura de investimentos e

⁴⁶ Além dos intelectuais “tradicionais”, a RCV também abrigou os intelectuais orgânicos da burguesia, para a qual “desenvolvimento” significava acumulação ampliada do capital. No entanto, no debate educacional predominaram as manifestações dos “intelectuais tradicionais”.

financiamentos freqüentes. Segundo Ianni (1988), *“a história da industrialização no Brasil é ao mesmo tempo a história das relações com os países que desempenham papéis dominantes”* (p.30). A expansão escolar levaria à superação das estruturas de dependência e à implantação de um modelo de desenvolvimento industrial autônomo? É evidente que não. A escola não constrói, sozinha, as relações produtivas; pelo contrário, ela é fruto dessas relações. Havia no debate um clima de esperança na possibilidade de desenvolvimento via expansão escolar.

“O Presidente da República, que tanto vem realizando no campo do desenvolvimento econômico, bem poderia inscrever o programa educacional como a meta número um, pois, como dizia Miguel Couto, o maior problema brasileiro continua sendo a educação do povo. Quer a solução propugnada pelo Prof. Anísio Teixeira, quer esteja em um dos vários projetos de lei que se arrastam pelas duas Casas do Legislativo, é imprescindível atacar o problema com realismo e espírito público, evitando lutas ideológicas estéreis, que só favorecem os inimigos da democracia.” (o grifo é meu)

(ABRANCHES, *Jornal do Brasil*, 15/03/1958)

Como se vê, tal discurso despolitiza o debate ao transformar a questão educacional em mais um problema de “interesse nacional”, à medida que transforma a escola em portadora do desenvolvimento econômico. A questão deve ser resolvida *“evitando as lutas ideológicas estéreis”*, pois o desenvolvimento é de interesse de todos. Com esse tipo de recurso simbólico, construía-se a imagem de uma sociedade que poderia superar suas vicissitudes via educação. As injustiças presentes deviam-se ao atraso econômico e cultural gerados pela ausência de educação. Vejamos mais uma manifestação nesse sentido:

“Encontra-se em situação caótica e catastrófica o ensino, de todos os graus, no Brasil. (...)

O quadro é desolador. As coisas não podem ficar assim, se o país não quiser arruinar, por apatia, indiferença e espírito de casta.

O remédio está no programa educacional do professor Anísio Teixeira, que foi em boa hora chamado para dirigir o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. (...)

Não desejamos ficar ao lado dos inimigos do ensino e da ilustração no Brasil. A Operação Anísio Teixeira tem de ser realizada. Para tanto, todas as forças responsáveis da Nação tem que apoiá-lo em sua tarefa difícil. Queiram ou não queiram, a Razão vencerá.” (o grifo é meu)

(*Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 16 /04/1958)

Diante da complexidade do quadro social, caberia à escola oferecer subsídios ao indivíduo para que o mesmo se integrasse na sociedade, além de ser aquela o instrumento de superação do atraso, “acelerando” a história. Nesse sentido, a universalização da escola pública representaria a possibilidade de ruptura com o passado e o atraso econômico, além de significar uma mudança de mentalidade.

“A educação para o desenvolvimento, a educação para o trabalho, a educação para produzir substituirá a educação para a ilustração, para o ornamento e, no melhor dos casos, para o lazer.

Além disso, a educação ajustada às condições culturais brasileiras se fará autêntica e verdadeira, identificando-se com o País e ajudando a melhor descobri-lo, para cooperar, como lhe cabe, na grande tarefa de construção da cultura brasileira, a flor mais alta da sua civilização” (o grifo é meu)

(TEIXEIRA, 1999, p. 74)

O “remédio” de nossos males está na educação, como também afirmavam os católicos. Se a “Razão” é o guia dos reformadores, o “Transcendente” guia os católicos em direção à nova sociedade. Na verdade, os artífices do debate em questão procuravam construir a imagem de uma sociedade harmônica, onde os conflitos ideológicos podem ser suprimidos pela boa vontade de todos.

“Já foi aqui afirmado: as teses de que se acusa Anísio Teixeira jamais foram por ele sustentadas. Reduzem-se praticamente a duas: a) que prega o monopólio estatal da educação, forma de socialismo; b) que, em consequência é inimigo da educação privada, e, portanto, das instituições religiosas que a praticam, o que redundaria no laicismo absoluto do ensino.

É a seguinte a frase em que ele vazaria todo esse pensamento: ‘Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente poderiam oferecê-la aos que tivessem posse (ou a protegidos) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais do que para removê-las.’ É um trecho retirado do livro ‘A educação não é privilégio’ (1957), à página 80. Se analisarmos ser idéia preconcebida a sentença, veremos a justeza do conceito. ‘Obrigatória, gratuita e universal’ são três caracteres do tipo de escola a que se está se referindo. E qual pode ser esse tipo? A escola pública. É só a ela que visa na passagem citada, porque seria uma tolice referir-se à escola particular como passível de ser ‘obrigatória, gratuita e universal’. Essas são qualidades da escola pública e nunca particular, que não pode ser obrigatória, gratuita e universal. Por isso que assim se caracteriza a escola pública é que ela é democrática, enquanto a particular é e sempre será uma escola de classes, discriminando ricos e pobres, e freqüentemente brancos e pretos, judeus ou protestantes. Nas escolas públicas as diferenças desaparecem, por isso pode ser obrigatória, gratuita e universal. (...)

Mas vamos, sem prevenção, sobretudo, às páginas 113 a 116 do mesmo livro. Não poderá restar dúvida. Aí está o desmentido formal: ‘Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos

que todos tem direito à educação pública e somente os que quiserem é que poderão procurar a educação privada'. A escola pública não é nenhum fantasma, é somente a escola mantida com recursos públicos e esta 'não é uma invenção socialista ou comunista, mas um daqueles singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista e democrática do século dezenove.' Nessas páginas, define os fins democráticos da escola pública – harmonização das classes – e demonstra que respeita a educação particular – 'os que quiserem é que poderão procurar a educação privada' pois esta não é nem pode ser gratuita." (o grifo é meu)

(COUTINHO, Afrânio, *Última hora*. Rio de Janeiro, 27/04/1958)

Como se vê, não existe nesse discurso nenhum apelo à subversão da ordem. Muito pelo contrário. Aqui, a escola comum seria o instrumento de ascensão dos indivíduos mais capacitados e de dinamização das instituições capitalistas. As propostas caminhavam em direção à conciliação de interesses das partes em conflito, na medida em que a Igreja advogava um discurso de defesa da ordem, assim como o movimento renovador:

"(...) não advoga o estatismo socialista, nem o monopólio estatal de educação; tão pouco repudia a contribuição do poder privado, leigo ou eclesiástico. É apenas crente na educação pública, que deseja melhorada e obrigatória, universal e gratuita, ao lado da particular. E defender a educação pública não quer dizer repudiar o ensino privado. Podem cooperar, em harmonia e em proveito do bem comum."

(COUTINHO, Afrânio. *Última hora*. Rio de Janeiro, 27/04/1958)

Tal raciocínio não está muito distante da "liberdade de ensino" defendida pelos católicos, e está muito longe de ser inimigo da educação privada. Embora divergentes quanto ao projeto de configuração escolar, havia uma finalidade comum entre as partes em conflito: a manutenção da ordem. Segundo Cunha (1982), isto se deve ao fato de a burguesia não ser homogênea. *"Cada fração dessa classe tem políticas diferentes e espera coisas diferentes da escola"* (p. 125).

No meu entendimento, o discurso liberal não era, como ainda não é nos dias de hoje, capaz de admitir plenamente que a liberdade contratual jamais será livre enquanto não tiverem as partes contratantes o mesmo peso político-econômico. A igualdade decorre necessariamente das condições materiais iguais entre os indivíduos.

8.0. - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, em 2001, em tempos de hegemonia do discurso neoliberal, diante de um processo de reestruturação produtiva em curso, onde se questiona a presença do Estado em diferentes setores da sociedade, volta-se a atribuir à educação um papel importante na organização econômica da sociedade. Sob a orientação dos setores identificados com o pensamento neoliberal a privatização, incluindo a dos direitos sociais, ganha um papel de destaque no cenário político brasileiro.

Nesse quadro, parece-me bastante útil recuperar os debates sobre o público e privado na educação nos anos 50 e 60 do século XX pois, além de ser um debate extremamente atual, o entendimento dos problemas da escola pública no Brasil requer o reconhecimento da força exercida pelos grupos hegemônicos em favor do privatismo, o que contribuiu para a contenção da escola pública.

Sob a ótica dos discursos predominantes dentro do movimento de defesa da escola pública, a educação surgia como panacéia para todos os males que afligiam a sociedade: o subdesenvolvimento e as diferenças sociais. Isso não significa desconsiderar as correntes e perspectivas diferenciadas dentro do movimento renovador. É óbvio que a posição da corrente liderada por Florestan Fernandes não pode ser identificada com o liberalismo, pois tratava-se, como foi demonstrado, de uma posicionamento estratégico.

No entanto, em virtude da correlação de forças, prevalece o discurso liberal no movimento renovador sobre o papel da escola pública, que mascarava a divisão de classes na sociedade e justificava as desigualdades sociais, metamorfoseadas em diferenças individuais. Segundo muitos intelectuais ligados ao movimento da escola nova, a difusão da ciência através da escola resolveria as contradições sociais, incrementando a produção e solucionando os problemas do desenvolvimento desigual. Nesses termos, o critério de seleção segundo o liberalismo educacional seria a “natureza individual” que, trabalhada pela escola, desenvolveria as potencialidades de cada um, e alimentaria o bem estar social. Em outras palavras, cada um possuiria um papel na produção da sociedade.

Isso posto, é importante esclarecer ainda que o discurso liberal também se prestou para a defesa da escola privada, sendo utilizado inclusive pela corrente conservadora do clero católico. Em diferentes momentos levantou-se a necessidade de assegurar a “liberdade de escolha” ou a economia para os cofres públicos através da expansão da rede privada de ensino.

Por outro lado, embora pareça suficientemente claro, é importante salientar que, na verdade, o discurso educacional no âmbito do catolicismo não foi homogêneo, como não foram homogêneas as suas formas de expressão. Ao longo deste trabalho, procurei analisar a evolução e os conflitos internos da Igreja no transcorrer do século XX. De um lado, foi possível verificar a atuação do catolicismo e seu empenho em formar quadros intelectuais para o trabalho de defesa de seus interesses e difusão de seus princípios e valores. Essa operação, que remonta aos anos 20, liga-se aos projetos de cristianização da educação e de defesa da escola privada, sendo auxiliada nessa tarefa por grupos empresariais interessados em ampliar suas possibilidades de lucro. Essa corrente do catolicismo, que via na escola um espaço privilegiado para a formação espiritual dos homens e, por consequência, da sociedade, prestou inúmeros serviços de auxílio na justificação de projetos autoritários.

No entanto, apesar do discurso conservador de apelo à ordem prevalecer nos púlpitos católicos, verificou-se o surgimento de uma esquerda católica, que teve em alguns dos seus segmentos os defensores da escola pública, e até do socialismo. Mesmo que as autoridades governamentais e do episcopado afirmassem o contrário, as divisões no interior do clero e as críticas ao Estado autoritário eram evidentes. O envolvimento da JUC com a UNE – entidade que defendeu a escola pública -, e o processo de surgimento da AP é um fato emblemático. Nesse aspecto, foi possível observar que o engajamento político dos católicos progressistas era inseparável de seus valores morais, que por sua vez eram respaldados por concepções teológicas diferenciadas da doutrina tradicional da Igreja. Porém, diante da correlação de forças dentro da Igreja, o que prevaleceu foi o discurso privatista no âmbito da educação. Naquele momento, os defensores da escola privada argumentavam que o crescimento da rede privada ampliaria o acesso à escola e democratizaria a educação no Brasil.

Na verdade, muitos intelectuais, ligados por laços umbilicais aos interesses das classes dominantes, ao abordarem a questão educacional como princípio necessário da democracia, reconheceram as vicissitudes do sistema, mas nunca questionaram a estrutura social. A escola defendida pelos grupos em conflito, em que pese as diferenças existentes, destinava-se justamente a adequar os indivíduos a determinados papéis estratificados no interior de uma sociedade profundamente desigual. Suas sugestões giravam, e ainda giram, em torno de medidas paliativas. No passado, católicos levantaram a bandeira da caridade. Hoje a burguesia, através da mídia, vende o “Ano Internacional do Voluntariado”, patética idéia missionária-assistencialista, pois fetichiza a miséria. A ordem econômica e política não

pode ser questionada ou subvertida. Tal qual o discurso conservador católico, que divide o mundo entre o bem e o mal, não há liberdade de escolha ou questionamentos, pois a escolha já foi feita: ou escolhe-se o caminho indicado pelos sacerdotes religiosos ou, por que não dizer, do mercado; ou o homem se perde no pecado e na irracionalidade “estatizante”, conforme os “profetas” do neoliberalismo.

Como classe social, nunca foram precisos os conceitos de público e democracia para a burguesia. Tais conceitos eram e continuam a ser indefinidos, o que esconde seus interesses de classe. A ação propagandista dos setores ligados, direta ou indiretamente, ao grande capital no passado, enfatizaram a “ameaça comunista”, que serviu de justificativa para o golpe militar, assim como a difusão da idéia de que qualquer serviço que se obtém por via privada (pago) é de qualidade superior ao que o Estado oferece. Dessa forma, os direitos sociais, e entre eles a educação, transformam-se em uma mercadoria como outra qualquer, vendida no mercado. Tudo passa a ser regido em nome da sacralidade do mercado, entendido como instância democrática por excelência, solução para o enfrentamento das grandes vicissitudes com os quais o Brasil se defronta.

É inquestionável que a ideologia privatista ganhou força com o regime militar, que se constituiu em nome da racionalidade do mercado⁴⁷. Os setores que colaboraram com o golpe fizeram parte ou tinham perspectivas políticas e ideológicas muito próximas dos grupos que criticaram a suposta ameaça de “estatização da educação” no período que precedeu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em dezembro de 1961. Foi esse fato que favoreceu, decididamente, os interesses privatistas, por transferir para os conselhos de educação, tanto o federal como os estaduais, competências antes concentradas nos detentores dos cargos executivos. Os componentes desses conselhos, em muitos casos comprometidos com os interesses empresariais e confessionais, eram nomeados livremente pelo Presidente da República e pelos governadores de Estados. Sobre o tema, Marilena Chauí assim se posicionou em uma entrevista recente à revista *Caros Amigos*:

“O que fez a ditadura? Ela reprime a classe trabalhadora, reprime a esquerda e tira todo e qualquer poder da classe média, que entretanto é sua base de sustentação. Então ela introduz várias formas de compensação para a classe média, e uma das coisas que ela introduziu como compensação foi a

⁴⁷ O discurso hegemônico no período em questão ocultou os interesses do grande capital, utilizando-se de uma expressão mais sedutora: a “defesa da democracia”.

promessa de abertura da universidade como forma de ascensão social e prestígio. Por que ela faz essa promessa, e por que ela cumpre? Porque o Conselho Federal de Educação, durante todo o período da ditadura, foi dirigido pelos donos das escolas particulares. Então, o primeiro ato foi destruir a escola pública de 1.º e 2.º graus, sob o argumento de que os professores eram subversivos. Na verdade, é porque isso garante a ampliação da rede das escolas particulares, cujos proprietários são os membros do Conselho.(...)” (o grifo é meu)

(CHAUI, As Grandes Entrevistas de Caros Amigos, n.º 3, Abril de 2001)

Como se vê, na luta pelo espaço escolar, os privatistas tiveram importante colaboração do regime militar, que proporcionou a expansão do ensino privado, através de recursos transferidos às escolas privadas, sob a forma de bolsas de estudos para “alunos carentes”, entre outros, como a ampliação da isenção fiscal para as escolas privadas, o que ampliava suas possibilidades de lucros. Na verdade, o projeto levado adiante pela ditadura estava preocupado em desmobilizar os grupos mais atuantes do movimento estudantil, calar as vozes daqueles que discordavam dos rumos impostos e formar mão-de-obra para o mercado de trabalho. Dessa forma, enquanto o setor educacional público se deteriorava, a escola privada consolidava seu espaço na sociedade. Assim, ao mesmo tempo que o capitalismo brasileiro se modernizava, o que prevaleceu foi uma orientação política que inibia os investimentos do Estado na educação pública, rebaixando a qualidade de ensino para as camadas populares. No entanto, longe de ser uma contradição, foi fruto da forma como se organizou a vida político-econômica no Brasil, pois servia aos interesses dos grupos economicamente hegemônicos.

As graves carências, as profundas contradições de classes do atual estágio do capitalismo põem em relevo a necessidade de denunciar suas mazelas não somente no estrito mundo da produção, mas em todas as instâncias da sociedade, inclusive a instituição educacional. Sabemos que uma grande massa dos excluídos, sob a batuta do capitalismo, não é necessária ao funcionamento da produção, à exploração dos instrumentos do lucro, e para o pequeno número que detém os poderes econômicos. No entanto, é possível verificar ainda hoje a transformação da escola em um mito: instituição de “correção” das desigualdades. Não bastasse esse engodo, a educação foi transformada em um serviço que é oferecido pelo mercado, como um grande negócio rentável e de alto interesse. Aos olhos de quem entende a educação como um direito isso parece assustador.

Pelo que foi dito até aqui, ganha sentido a defesa da escola pública e a luta pela não abdicação do Estado de seu papel de provedor de bens públicos. Educação não é um serviço

prestado, mas um direito que deve ser assegurado. Como indivíduos, seremos incapazes de transformar profundamente as estruturas vigentes. Portanto, é necessário fortalecer os agentes comprometidos com a escola popular no âmbito da sociedade civil, com o objetivo de exercer/ampliar o controle sobre o Estado. O fortalecimento das organizações de professores, dos movimentos estudantis e outras entidades afins, são fundamentais para a construção de uma nova sociedade. Assim, em lugar da defesa da privatização, o que se torna imprescindível é a necessidade de denunciar as práticas que ajudam a manter os privilégios presentes em nossa sociedade, sem nos esquecermos que a instituição escolar é reflexo das relações materiais de produção.

Por outro lado, é necessário ter clareza que o conflito público-privado na educação não será extinto por decreto. Tal fenômeno social é uma manifestação concreta da correlação de forças entre as diferentes classes e frações de classes que ocultaram, e ainda ocultam, através do discurso ideológico, tanto os interesses empresariais, quanto confessionais, como é o caso das escolas católicas. Dessa forma, fica para os setores progressistas a tarefa de conquistar trincheiras dentro da sociedade civil na luta pela escola pública e popular, que negue a seletividade e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Afinal, a história é um campo aberto de possibilidades no âmbito de suas determinações estruturais. Nesses termos, a educação que se processa na luta política, que se trava nas diferentes arenas sociais, tem um significado muito mais amplo, pois é aí que os indivíduos adquirem uma compreensão mais clara do processo histórico e educacional.

INSTITUIÇÕES CONSULTADAS:

Arquivo Edgard Leuenroth – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH),
Universidade Estadual de Campinas.

Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa Histórica (CDAPH) - Instituto
Franciscano de Antropologia, Universidade São Francisco, Bragança Paulista.

Endereço eletrônico: www.prossiga.br/

Biblioteca virtual Anísio Teixeira.

www.prossiga.br/anisioteixeira/

FONTES PRIMÁRIAS

1. A noite

Os cães ladram e Anísio Teixeira passa, *A Noite*, Rio de Janeiro, 14/11/61

2. Anhembi

Intolerância religiosa na Espanha, *Anhembi*, n.º 74, janeiro de 1957, p. 328-329.

Geração brasileira atual, *Anhembi*, n.º 62, janeiro de 1956, p. 303.

Grandezas e misérias da luta pela escola pública, *Anhembi*, n.º 116, junho de 1960,
p. 427

FERNANDES, Florestan, Defesa da escola pública e sua significação, *Anhembi*, n.º
128, março de 1961, p. 258.

LOBBOS, João Eduardo R. Villa. A luta pela escola pública e seu significado
histórico, *Anhembi*, n.º 117, agosto de 1960, p. 563-564.

TEIXEIRA, Anísio, Variações sobre o tema da liberdade humana, *Anhembi*, n.º 90,
maio de 1958, p. 470.

3. As grandes entrevistas de Caros Amigos

CHAUÍ, Marilena, Todo mundo tem de viver uma grande paixão e uma possibilidade de revolução, *As grandes entrevistas de Caros Amigos*, n.º 3, abril de 2001, p. 9.

4. Correio da Manhã

Apoio, *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 16/04/58.

5. Correio Braziliense

Educador brasileiro elogia a Aliança para o Progresso, *Correio Braziliense*, Brasília, 18/11/1961.

6. Diário de Notícias

Desvio de recursos para a escola particular vem retardar democratização, *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 30/04/1960

O destino da escola pública é formar a consciência da nação, *Diário de Notícias*, 24/04/1960.

7. Jornal do Brasil

ABRANCHES, Carlos A. Dunshee. 51% de analfabetos, *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 15/03/1958.

8. Jornal do Dia

DIDONET NETO, João. Ajuda oficial às escolas particulares, *Jornal do Dia*, 18/03/1960.

9. O Estado de S. Paulo

BARRETO, Plínio. Da educação, *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 30/06/1957

10. Paz e Terra

Apresentação, *Paz e Terra*, ano 1, n.º 1, julho de 1966, p. 3.

FELIX, Moacir, Paz e terra, *Paz e Terra*, ano 1, n.º 1, julho de 1966, p. 5-6.

D. Marcos diz a estudantes que dirigentes do Brasil não representam a nação, *Paz e Terra*, ano 1, n.º 2, setembro de 1966, p. 285.

VAZ, Henrique C. de Lima, O absoluto e a História, *Paz e Terra*, n.º 2, ano 1, set/1966, p. 62.

11. Revista de Cultura Vozes

A educação no Brasil, *RCV*, Petrópolis, ano 61, agosto de 1967, p. 758-759.

ADAMO, Vicente, Governar pelo diálogo, *RCV*, Petrópolis, ano 62, junho de 1968, p. 568-569.

ALCÂNTARA, Brás de, Em duas colunas, *RCV*, Petrópolis, ano 59, abril de 1965, p. 301.

ALCÂNTARA, Brás de, Em duas colunas, *RCV*, Petrópolis, ano 59, julho de 1965, p. 545.

ALCÂNTARA, Brás de, Em duas colunas, *RCV*, Petrópolis, ano 59, outubro de 1965, p. 778-779.

ARNS, Paulo Evaristo, A questão escolar, *RCV*, Petrópolis, ano 53, janeiro de 1959, p. 51-59.

ARNS, Paulo Evaristo, A mensagem do Vaticano II sobre a educação cristã, *RCV*, Petrópolis, ano 60, fevereiro de 1966, p. 86-88.

AUGUSTO, Bernardo. Política, em maiúsculas, *RCV*, Petrópolis, ano 58, março 1964, p. 202.

AUGUSTO, Bernardo. Política, em maiúsculas, *RCV*, Petrópolis, ano 58, junho de 1964, p. 439-440.

CÂMARA, Hélder, Ação não violenta na América Latina, *RCV*, Petrópolis, ano 62, agosto de 1968, p. 701.

CELAM, Planejamento da educação cristã, *RCV*, Petrópolis, ano 62, janeiro de 1968, p. 84.

Departamento de Educação do Conselho Episcopal Latino-Americano, ano 62, maio de 1968, p. 481.

Documento final do Seminário sobre a missão da Universidade Católica na América Latina, *RCV*, Petrópolis, ano 62, janeiro de 1968, p. 95.

Idéias e Fatos, Rebate contra o Diretor do I.N.E.P., *RCV*, Petrópolis, ano 51, maio de 1957, p. 371-372.

- Idéias e Fatos, Cego, Surdo e Iludido, *RCV*, Petrópolis, ano 58, maio de 1964, p.381.
- Idéias e Fatos, E agora, João?, *RCV*, Petrópolis, ano 58, maio de 1964, p. 387-388.
- FANTIN, Otorino, Salvar a liberdade de ensino para salvar a cultura humana, *RCV*, Petrópolis, ano 52, abril de 1958, 269-278.
- GIORDANI, Mário C., O professor Católico em face do ensino de História, *RCV*, Petrópolis, ano 52, abril de 1958, p. 253.
- GIORDANI, Mário C., O professor Católico em face do ensino de História (II), *RCV*, Petrópolis, ano 52, maio de 1958, p. 359-361
- GIORDANI, Mário C., O professor Católico em face do ensino da História, *RCV*, Petrópolis, ano 52, junho de 1958, p. 433-447.
- GOMIDE, M. Hierarquia orgânica ou igualitarismo socialista?, *RCV*, Petrópolis, ano 48, janeiro de 1954, p. 37-41.
- LAUFER, Frederico, Ensino público ou particular? Uma perspectiva história, *RCV*, Petrópolis, ano 56, fevereiro de 1962, p. 123-127.
- LIMA, Ebion, A crise educacional brasileira, *RCV*, Petrópolis, ano 51, janeiro de 1957, p. 9-11.
- PIMENTEL, Mesquita, Cinquenta anos de Vozes, *RCV*, Petrópolis, ano 50, dezembro de 1956, p. 584.
- PIMENTEL, Mesquita, As três chaves da educação sexual, *RCV*, Petrópolis, ano 51, março de 1957, p. 161.
- Por um desenvolvimento integral do homem, *RCV*, Petrópolis, ano 61, maio de 1967, p. 465.
- RAMOS, Aberlado, O que defendemos, *RCV*, Petrópolis, ano 55, janeiro de 1961, p. 8.
- RAMOS, Abelardo, O que 'eles' querem, *RCV*, Petrópolis, ano 55, março de 1961, p. 198.
- RAMOS, Abelardo, Que será do Florestan, sem a "Diretrizes"?, *RCV*, Petrópolis, ano 56, julho de 1962, p. 540-544.
- RAMOS, Aberlado, O MEC bolcheviza, *RCV*, Petrópolis, ano 58, fevereiro de 1964, p. 146.
- SANTOS, M. Machado, Inepta a campanha atual contra intervencionismo do Estado. *RCV*, Petrópolis, ano 51, setembro de 1957, p. 649-656

STULZER, Aurélio, Momento do ensino religioso, *RCV*, Petrópolis, ano 51, janeiro de 1957, p. 67.

STULZER, Aurélio, Ensino religioso, disciplina remunerada, *RCV*, Petrópolis, ano 51, abril de 1957, p. 287-289.

TORRES, João Camilo de Oliveira, Causas da Crise, *RCV*, Petrópolis, ano 51, fevereiro de 1957, p. 143-144.

TORRES, João Camilo de Oliveira, Conceito de Conservadorismo, *RCV*, Petrópolis, ano 57, janeiro de 1963, p. 3-5.

VALIATI, Deolindo Caetano, Os educadores religiosos em órbita conciliar, *RCV*, Petrópolis, ano 62, janeiro de 1968, p. 88-89.

ZILLES, Urbano, O cristão e a técnica, *RCV*, Petrópolis, ano 59, abril de 1965, p. 277-278.

11. Última Hora

AFRÂNIO, Coutinho. Educação pública e particular, *Última Hora*, Rio de Janeiro, 27/04/58.

BIBLIOGRAFIA:

ALMEIDA, Maria Herminia Tavares. Dilemas da institucionalização das ciências sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, Sérgio. *História das ciências sociais no Brasil*. v.1, São Paulo: Vértice/ FINEP/IDESP, 1989, p.188-216.

AMADO, Wolmir Therezio. *A Igreja e a questão agrária no Centro-Oeste do Brasil - 1950-1968*. Goiânia: Ed. UCG, 1996.

ARNS, Paulo Evaristo. *O que é Igreja*. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. *Brasil Nunca Mais*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BASBAUM, Leôncio. *História sincera da república: de 1930 a 1960*. 6. ed., São Paulo: Alfa-Omega, 1991.

BEOZZO, José Oscar. *A Igreja do Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Boaventura, Edivaldo M. A educação na Assembléia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, Osmar. (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.

- BORGES, Vavy Pacheco. Anos trinta e política: História e Historiografia. In: FREITAS, Marcos Cézar de. *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.
- BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: Escola pública e Escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- BUFFA, Ester & NOSELLA, Paolo. *A educação negada – introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CAMBI, FRANCO. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CAMPANHOLE, Adriano, CAMPANHOLE, Hilton Lôbo. *Todas as constituições do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1971.
- CAPELATO, Maria Helena Rolim. Estado Novo: novas histórias. In: FREITAS, Marcos Cézar de (org.) *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.
- CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Uma introdução à história*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CARDOSO, Fernando Henrique. *As idéias e seu lugar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CARONE, Edgard. *A república liberal I. Instituições e classes sociais (1945-1964)*. São Paulo: Difel, 1985.
- CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. *Nasce a nação: Roland Corbisier, o nacionalismo e a teoria da cultura brasileira*. Tese de Doutorado. Campinas, UNICAMP/FE, 1993.
- CARR, Edward Hallett. *Que é história?* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- CHAUÍ, Marilena, FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. *Ideologia e mobilização popular*. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- CHAUÍ, Marilena. Folha de S. Paulo, 6/07/1977.
- CHAUÍ, Marilena. Produtos de 64. In: *Retrato do Brasil*. São Paulo, Editora Política, v. 4, p. 45-46.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: Um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. 8. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- _____. *A universidade crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- _____. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira – católicos e liberais*. São Paulo: Cortez, 1988.
- DE DECCA, Edgar. *O silêncio dos vencidos*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DIAS, Romualdo. *Imagens da ordem – a doutrina católica sobre autoridade no Brasil (1992-1933)*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- FARIAS, Damião Duque de. *Em defesa da ordem: Aspectos da práxis conservadora católica no meio operário em São Paulo (1930-1945)*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- FÁVERO, Osmar. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67: contrapontos. In: *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Educação no Brasil nos anos 60 – o pacto do silêncio*. São Paulo: Loyola, 1988.
- FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.
- _____. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- FREITAS, Marcos Cezar. (Org.) *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.
- _____. *Álvaro Vieira Pinto: a personagem histórica e sua trama*. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. *Da micro história à história das idéias*. São Paulo: Cortez, 1999.
- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985*. São Paulo: Cortez, 1994.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- GONZÁLEZ, Horácio. *O que é subdesenvolvimento*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- GORENDER, Jacob. *A burguesia brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. *Combate nas Trevas. A esquerda brasileira: das ilusões à luta armada*. São Paulo: Ática, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 6. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- _____. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

- HORTA, José Silvério Baía. A constituinte de 1934: comentários. In.: FÁVERO, Osmar. (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- IANNI, Octavio. *O colapso do populismo no Brasil*. 4.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- JAPIASSÚ, Hilton e Marcondes, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- KINZO, Maria D'Alva Gil. Burke: a continuidade contra a ruptura. In: WEFFORT, Francisco C. *Os clássicos da política*. vol. II São Paulo: Ática, 1999.
- LEBRUN, Gérard. *O que é poder*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- LEITE, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia*. São Paulo: Ática, 1992.
- LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- LIMA, Gonzaga de Souza. In.: *Evolução política dos católicos e da Igreja no Brasil – Hipóteses para uma interpretação*. Petrópolis: Vozes, 1979, p. 118/144.
- LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. São Paulo: Loyola, 1981.
- LÖWY, Michael. *Marxismo e teologia da libertação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- MAINWARING, Scott. *Igreja Católica e política no Brasil – 1916-1985*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MALATIAN, Teresa Maria. *Os cruzados do Império*. São Paulo: Contexto, 1990.
- MANNHEIN, Karl. *Sociologia da Cultura*. São Paulo: Edusp, 1974.
- MARANHÃO, Ricardo., MENDES, Antônio Jr. *Brasil história – a era Vargas*. São Paulo: Hucitec, 1989.
- _____. *Brasil História – colônia*. São Paulo: Hucitec, 1991.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. (Org.) *Família, mulher, sexualidade e Igreja na História do Brasil*. São Paulo: Loyola, 1993.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Cortez, 1998.
- MARX, Karl. *O 18 brumário e cartas a Kugelmann*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

- _____. *O capital*. Col. Os economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MELLO, Leonel Itaussu Almeida. John Locke e o individualismo liberal. In: WEFFORT, Francisco C. *Os clássicos da política*. vol. I São Paulo: Ática, 1999.
- MENDES, Candido. *Memento dos vivos: a esquerda católica no Brasil*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1966.
- MERCADANTE, Paulo. *A consciência conservadora no Brasil*. Rio de Janeiro: Saga, 1965.
- MICELI, Sérgio. *Intelectuais e Classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo: Difel, 1979.
- MORAES, Dênis de. *A esquerda e o golpe de 64*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.
- MORAES, Reginaldo. *Celso Furtado: O subdesenvolvimento e as idéias da Cepal*. São Paulo: Ática, 1995.
- MORAIS, João Francisco Regis de. *História e pensamento na educação Brasileira*. Campinas, SP: Papirus, 1985.
- MOTTA, Carlos Guilherme (org.) *Brasil em perspectiva*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1973.
- _____. *Ideologia da cultura brasileira: 1933-1974*. São Paulo: Ática, 1994.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira República*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1974.
- NASCIMENTO, Milton Meira. Rousseau: da servidão à liberdade. In: WEFFORT, Francisco C. *Os clássicos da política*. vol. I São Paulo: Ática, 1999.
- NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *A ajuda externa para a educação brasileira na produção do "mito do desenvolvimento": da Usaid ao Bird*. Tese de Doutorado. Campinas, UNICAMP/FE, 1998.
- NOSELLA, Paolo. *Qual o compromisso político: ensaios sobre a educação brasileira pós ditadura*. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 1998.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. As ciências sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, Sérgio. *História das ciências sociais no Brasil*. v. 2, Sumaré/ FAPESP, 1995, p. 233-308.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela. A educação na Assembléia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, Osmar. (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. (Org.) *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Autores Associados, 1998.

- PAIVA, José Maria de. *Colonização e catequese, 1549-1600*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo – desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- _____. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.
- PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In.: FÁVERO, Osmar. (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- PRANDINI, Fernando. PETRUCCI, Victor A. DALE, Romeu. (Org.) *As relações Igreja-Estado no Brasil*. vol. II. São Paulo: Loyola, 1987.
- REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Varhagen a FHC*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 14. ed., São Paulo: Autores Associados, 1995.
- RIDENTI, Marcelo. *O fantasma da revolução brasileira*. São Paulo: Editora Unesp, 1993.
- ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar. (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas, Autores Associados, 1996.
- ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- ROMANO, Roberto. *Brasil: Igreja contra Estado*. São Paulo: Kairós, 1979.
- ROUX, Jorge. *Álvaro Vieira Pinto: nacionalismo e terceiro mundo*. São Paulo: Cortez, 1990.
- SADER, Eder. *Marxismo e teoria da revolução proletária*. São Paulo: Ática, 1986.
- SANFELICE, José Luís. O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência. In: LOMBARDI, José Claudinei. *Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- _____. *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 1964*. Tese de Doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1985.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- _____. *A nova lei da educação*. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- _____. *Política e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1988.

- _____. Educação, cidadania e transição democrática. In: COVRE, Maria de Lourdes M. *A cidadania que não temos*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 73-83.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra/EDUSP, 1984.
- SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SIGRIST, José Luiz. *Fenomenologia da consciência universitária cristã no Brasil*. Tese de Doutorado. Rio Claro, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1973.
- SOUZA, Luiz Alberto Gómez de. *A JUC: os estudantes católicos e a política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- SPINDEL, Arnaldo. *O que é Comunismo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 19.ed., São Paulo: Cortez, 1995.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 2. ed., São Paulo: Nacional, 1976.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.
- TOLEDO, Caio Navarro de. *O Governo Goulart e o golpe de 64*. 2. ed., São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. *ISEB: fábricas de ideologias*. 2. ed., São Paulo: Ática, 1982.
- TREVISAN, Leonardo. *O pensamento militar brasileiro*. 2. ed., São Paulo: Global, 1987.
- VIDAL, Diana Gonçalves. *Na batalha da educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929 –1971)*. Bragança Paulista: Edusf, 2000.
- VIEIRA, Evaldo. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- XAVIER, Maria Elizabete S. P. Xavier. *Poder político e educação de elite*. 2.ed., São Paul: Cortez, 1990.
- _____. *Capitalismo e Escola no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- WARDE, Mirian Jorge. *Liberalismo e educação*. São Paulo, PUC, Tese de Doutorado, 1984.
- WEFFORT, Francisco C. Marx: política e revolução. In: WEFFORT, Francisco C. *Os clássicos da política*. vol. I São Paulo: Ática, 1999.
- WEREBE, M.J.G. *Grandezas e misérias do Ensino no Brasil: 30 anos depois*. São Paulo: Ática, 1994.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE