

Névio de Campos
Gerardo Garay Montaner
(Orgs.)

Os
Intelectuais
em
contextos
Nacionais e
Internacionais

Campos,
Fronteiras
e Disputas



Esta obra expõe um conjunto de textos que abordam um tema candente desde o final do Oitocentos, a saber: os intelectuais. Esse termo, como já muito se escreveu, ganhou força no contexto francês do final do século XIX. No entanto, certa concepção a respeito do exercício da atividade mental ou reflexiva se fez presente em diferentes experiências humanas, como sublinham Norberto Bobbio em **Os intelectuais e o poder** e Jacques Le Goff em **Os intelectuais na Idade Média**. Apesar disso, este livro contempla estudos que recobrem os séculos XIX e XX, privilegiando análises que retratam o problema dos intelectuais e as fronteiras do campo intelectual, dos intelectuais e Estado, dos intelectuais e Igreja Católica, dos intelectuais e intervenção política. Cada autor organiza seu texto ao seu modo, sem existir uma definição teórico-metodológica única. Porém, todos os capítulos têm os intelectuais como elemento comum, isto é, são estudos sobre os intelectuais que transitam entre contextos nacionais e internacionais. Há em todas as partes certa preocupação com o problema das fronteiras, dos campos e das disputas.



Os intelectuais em contextos nacionais e internacionais
Campos, fronteiras e disputas

Os intelectuais em contextos nacionais e internacionais

Campos, fronteiras e disputas

Organizadores
Névio de Campos
Gerardo Garay Montaner



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

Arte de capa: Марьян Блан | [@marjanblan](https://www.instagram.com/marjanblan) - [instagram.com/marjanblan](https://www.instagram.com/marjanblan)

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

CAMPOS, Névio de; MONTANER, Gerardo Garay (Orgs.)

Os intelectuais em contextos nacionais e internacionais: campos, fronteiras e disputas [recurso eletrônico] / Névio de Campos; Gerardo Garay Montaner (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

460 p.

ISBN - 978-65-5917-085-2

DOI - 10.22350/9786559170852

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Intelectuais; 2. Nacional; 3. Internacional; 4. Campos; 5. Fronteiras; I. Título.

CDD: 140

Índices para catálogo sistemático:

1. Escolas Filosóficas Específicas

140

Sumário

Apresentação11

Névio de Campos

Gerardo Garay Montaner

Parte I

Intelectuais e as fronteiras do campo intelectual

1 19

Internacionalização dos campos intelectuais no período entre as duas guerras mundiais: fatores profissionais e políticos

Gisèle Sapiro

2 62

Missão Francesa na USP e internacionalização do campo científico

Névio de Campos

3 94

Intelectuales y política en la década del 60: anotaciones sobre la “generación crítica”

Antonio Romano

4 122

Jacob Holzmann: um intelectual mediador no interior do Brasil nas primeiras décadas do século XX

Ana Flávia Barboza Garcia

Maria Julieta Weber Cordova

Parte II

Intelectuais e Estado

5 149

O ensino religioso e a laicidade nas escolas públicas do Brasil nos debates do Supremo Tribunal Federal (2017-2018)

Federico Alvez Cavanna

6.....	171
Relações de Flávio Suplicy de Lacerda com as Forças Armadas no Brasil	
Eliezer Felix de Souza	
7.....	199
Fernando de Azevedo e a educação pública no Brasil	
Breno Pereira Machado	
8	227
Padre Leonel Franca e o Ensino Superior Católico no Brasil	
Natália Cristina de Oliveira	

Parte III
Intelectuais e Igreja Católica

9.....	255
Intelectuais católicos e o advento republicano: a presença de clérigos e leigos como fundamento e meio de ação da igreja romana no Brasil	
Oriomar Skalinski Junior	
10	275
Intelectuales católicos en Uruguay en la segunda mitad del siglo XX: presencia y relaciones con los frailes dominicos de Toulouse	
Susana Monreal	
11.....	302
Everardo Backheuser e a pedagogia nova católica no Brasil	
Bianca Neves Prachum	
12	329
Dom Hélder Câmara e as novas direções da Igreja Católica no Brasil (1952-1964)	
Marieli de Oliveira Ávila	

Parte IV
Intelectuais e intervenção política

13	355
José Rodrigues Vieira Netto: o discurso proibido sobre as quatro liberdades e a defesa dos direitos humanos na ditadura militar	
Regis Clemente da Costa	
14	382
Escuela antidogmática y lucha contra la ignorancia: intelectualidad obrera y magisterio en la primera mitad del siglo XX, Uruguay	
Gerardo Garay Montaner	
15	402
Mariana Coelho e sua atuação no campo intelectual paranaense e brasileiro	
Dyeinne Cristina Tomé	
16	430
Debates sobre o voto feminino na imprensa: uma pauta internacional nas páginas do <i>Diário dos Campos</i> - Ponta Grossa, Paraná	
Karina Regalio Campagnoli	
Autores	457

Apresentação

Névio de Campos
Gerardo Garay Montaner

Esta obra¹ expõe um conjunto de textos que abordam um tema candente desde o final do Oitocentos, a saber: os intelectuais. Esse termo, como já muito se escreveu, ganhou força no contexto francês do final do século XIX.² No entanto, certa concepção a respeito do exercício da atividade mental ou reflexiva se fez presente em diferentes experiências humanas, como sublinha Norberto Bobbio em seu livro **Os intelectuais e o poder**. Assim sendo, os estudos sobre os intelectuais extrapolam o período em que apareceu essa terminologia, como bem sinaliza a conhecida obra **Os intelectuais na Idade Média**, de Jacques Le Goff. Se o conceito de intelectual está profundamente ligado à experiência francesa, em outros lugares variadas expressões ganharam visibilidade e testemunharam a relação entre os intelectuais e o mundo social, como nos esclarece o artigo de Carlos Eduardo Vieira (2008), que explora esse debate à luz dos conceitos de *intelligentsia* e intelectuais. Apesar da expansão dos estudos que remetem a diferentes contextos e períodos da história, a noção de intelectual originária da França é que essa personagem “[...] não se define mais apenas pelo que ela é, por uma função, um

¹ É resultado do Projeto de Pesquisa “História, intelectuais e educação no Brasil e Uruguai” que integra pesquisadores da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Estadual do Paraná e Universidade da República do Uruguai e conta com financiamento do CNPq (Edital Universal), registrado sob n. 421976/2018-7 (Auxílio Financeiro). Igualmente é resultado do intercâmbio com a Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (EHESS), notadamente com o Centro Europeu de Sociologia e de Ciência Política (CESSP), ambos na França, onde Névio de Campos desenvolveu pós-doutorado sob a supervisão de Gisèle Sapiro.

² Pode-se obter uma síntese desse processo na introdução do livro **Les intellectuels en France: de l'affaire Dreyfus à nos jours**, de Pascal Ory e Jean-François Sirinelli, assim como na introdução do **Dictionnaire des intellectuels français**, organizado por Jacques Julliard e Michel Winock.

estatuto, mas pelo que faz, pela sua intervenção no terreno político, compreendido no sentido de debate sobre a cidade”. (ORY; SIRINELLI, 2002, p. 9, tradução nossa).

Este livro se conduz por diversos contextos geográficos e históricos, privilegiando abordagens de experiências brasileiras, uruguaias e europeias que recobrem diferentes momentos do século XX. Se no final do século XIX os grupos das letras foram batizados de intelectuais em razão de disputas e querelas específicas de seus países, em particular na França do afamado caso Dreyfus, nas décadas posteriores à Primeira Guerra Mundial as pautas sobre os intelectuais assumiram dimensões para além das fronteiras nacionais, como podemos acompanhar no primeiro capítulo, em que Gisèle Sapiro apresenta como os intelectuais estabeleceram instituições que redundaram no que ela denomina de internacionalização do campo intelectual.

Para ampliar o sentido das fronteiras do campo intelectual, outros três capítulos discutem aspectos que podem ajudar a observar as proporções desse espaço social. Se Sapiro desenvolve como a internacionalização do campo intelectual é marcada pelas dimensões política e profissional, Névio de Campos explora como essas duas facetas se apresentavam na experiência da missão francesa na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, quando professores estrangeiros vieram ao Brasil sob o apanágio de uma política estatal expansionista, mas também interessados na propagação e defesa de uma comunidade científica sem fronteiras nacionais. Na sequência, Antonio Romano examina uma dimensão própria dos intelectuais críticos que, no contexto uruguaio dos anos de 1960, construíram uma imagem de autonomia em relação aos demais espaços sociais. Tratava-se do estabelecimento de uma fronteira simbólica, isto é, de pertencimento às instituições culturais que davam a tais personagens a capacidade de criticar as principais organizações tradicionais, como a Igreja e o Estado. Nesse capítulo podemos perceber as estratégias de definição de fronteiras entre as atividades dos intelectuais e as ações dos agentes da Igreja e do Estado, o

que remete ao sentido originário no caso Dreyfus, mas principalmente ao modelo representado por Jean-Paul Sartre (intelectual total). O nacional e o internacional são categorias fecundas para tratar dos intelectuais, mas precisam ser aproximadas dos aspectos específicos que movem os intelectuais, como Ana Flávia Barboza Garcia e Maria Julieta Weber Cordova fazem ao estudar uma personagem do interior do sul do Brasil, que procurava aclimatar em suas ações as exigências cosmopolitas e as demandas culturais e simbólicas de seu particular espaço de intervenção.

Pela ótica desses quatro primeiros capítulos, podemos observar as complexas dimensões do campo intelectual, o que exige do pesquisador o manejo das categorias nacional e internacional de maneira associada aos dados empíricos.

O seguimento desta obra privilegia algumas relações específicas dos intelectuais. Em primeiro lugar, quatro textos abordam diferentes formas de interação dos intelectuais com o Estado. De modo geral, pode-se sustentar que todos discutem os comportamentos ou as estratégias de certos personagens que estabeleceram algum tipo de interlocução com agentes do campo político. Federico Alvez Cavanna trata de uma querela recente ocorrida no Brasil, ao retomar e discutir os posicionamentos dos ministros do Supremo Tribunal Federal em relação à centenária disputa em torno da presença do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. Em seguida, num período que remonta a meados do século passado, Eliezer Felix de Souza mostra as relações entre o professor, reitor e ministro Flávio Suplicy de Lacerda e as instituições que apostavam na prevalência do pensamento e das práticas sociais autoritárias, resultando no apoio à ditadura civil-militar e no intenso combate aos movimentos estudantis. No contexto entre 1920 e 1950, Breno Pereira Machado recupera analiticamente parte dos embates de Fernando de Azevedo em defesa da educação pública no Brasil, mostrando como ele dialogava com o ideário republicano francês e projetava um modelo de ensino público, estatal, laico e gratuito. Por último, Natália Cristina de Oliveira analisa a atuação do padre Leonel Franca a fim de detalhar as estratégias

empregadas por ele para aproximar a Igreja Católica e o Estado, redundando numa série de medidas que beneficiaram os interesses dessa instituição religiosa, notadamente o apoio estatal para a criação da Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Se no plano das representações ou autorrepresentações se observa uma defesa da autonomia das atividades dos intelectuais, esses quatro capítulos testemunham os emblemáticos comportamentos dessas figuras, ao se associarem aos mais variados agentes do campo político na tentativa de transformar suas ideias ou projetos em políticas de Estado.

A disputa no campo intelectual assume as mais variadas facetas, como evidencia o conjunto de capítulos que tratam dos intelectuais e a Igreja Católica. Não consiste na figura do intelectual autônomo, como poderia indicar o conceito de campo desenvolvido nos estudos de Pierre Bourdieu. Ao contrário, os textos evidenciam como essa instituição religiosa catalisou diversas personagens, seja do clero, seja do laicato católico, com o fim de assumir posições de liderança cultural e política em prol dos interesses da instituição, transformando-os em interesses coletivos. Nesse horizonte aparece a abordagem de Oriomar Skalinski Junior ao se ocupar da constituição do que chama de intelectuais católicos no prelúdio da República. Para os católicos, República e Religião não eram conceitos antitéticos, embora assim o testemunhasse a experiência francesa. De modo semelhante, mas retratando um contexto posterior, Susana Monreal apresenta como os frades dominicanos se instalaram em Montevidéu, na expectativa de estreitar as relações entre a Igreja Católica e o mundo secular. A autora situa seu estudo na segunda metade do século XX, quando uma fração católica estava associada aos quadros da doutrina social da Igreja. Além das particularidades atinentes ao lugar da Igreja Católica no Brasil e no Uruguai, devemos considerar que os textos de Skalinski Junior e Susana Monreal cobrem posicionamentos diferentes dessa instituição. No caso do Brasil, o autor explora as posições da alta hierarquia tendo por referência o episcopado. No caso do Uruguai, a autora analisa as ações de uma ordem religiosa. Essas duas experiências

da Igreja Católica podem ser aproximadas dos capítulos de Bianca Neves Prachum e Mariele de Oliveira Ávila. De um lado, Bianca Prachum mostra as estratégias reformadoras do católico Everardo Backheuser, cuja ação poderia expressar uma transição da Igreja da neocrisandade à Igreja reformista, para usar as tipologias empregadas por Scott Mainwaring (1989). De outro, Mariele Ávila, ao se ocupar de dom Hélder Câmara, circunscreve-se à fração da esquerda católica, novamente utilizando uma expressão de Mainwaring.

Na última parte desta obra, os autores examinam as intervenções políticas dos intelectuais que recortam o período entre o final do século XIX e a década de 1960. De um lado, podemos obter informações sobre a relação entre intelectuais e gênero, em particular no capítulo de Dyeinne Cristina Tomé, que delinea alguns aspectos da trajetória de Mariana Coelho para mostrar a participação e atuação dessa personagem no campo intelectual paranaense e brasileiro; bem como no texto de Karina Regalio Campagnoli, que assinala como a agenda feminista internacional reverberou no **Diário dos Campos**, um jornal do interior do Paraná, notadamente os posicionamentos em torno do voto feminino. De outra parte, é possível acompanhar certos modos de intervenção no campo intelectual – por meio de um personagem brasileiro, José Rodrigues Vieira Netto, filiado ao Partido Comunista e pertencente ao quadro docente da Universidade Federal do Paraná; e por meio do argentino-uruguaio, Otto Niemann, professor e autor de diversos artigos e obras, membro do movimento anarquista. Regis Clemente da Costa utiliza o discurso intitulado **Sobre as quatro liberdades** para evidenciar a crítica de Vieira Netto ao regime autoritário brasileiro e a defesa dos direitos humanos. E Gerardo Garay Montaner, por sua vez, apresenta como Niemann associou-se, estrategicamente, aos aparatos estatais do Uruguai para promover seu ideário de escola antidogmática e a escolarização dos trabalhadores.

Enfim, cada capítulo se organiza a seu modo. Não há uma definição teórico-metodológica única. No entanto, todos têm os intelectuais como elemento comum, isto é, são estudos sobre os intelectuais que transitam

entre contextos nacionais e internacionais. Há em todas as partes certa preocupação com o problema das fronteiras, dos campos e das disputas. Assim, sem a pretensão de conduzir a sentidos definidos pelos organizadores, esperamos despertar o desejo de leitura desta obra a fim de gerar outros horizontes interpretativos e profícuos debates entre os estudiosos dos intelectuais.

Referências

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder**: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1997.

JULIARD, Jacques; WINOCK, Michel. **Dictionnaire des intellectuels français**: les personnes, les lieux, les moments. Paris: Seuil, 2002.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

MAINWARING, Scott. **Igreja Católica e a política no Brasil (1916-1985)**. Tradução de Heloisa Braz de Oliveira Prieto. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ORY, Pascal; SIRINELLI, Jean-François. **Les intellectuels en France**: de l'affaire Dreyfus à nos jours. Paris: Armand Colin, 2002.

VIEIRA, Carlos Eduardo. *Intelligentsia* e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, v. 8, n. 1, p. 63-85, 2008.

Outubro 2020.

Parte I

Intelectuais e as fronteiras do campo intelectual

Internacionalização dos campos intelectuais no período entre as duas guerras mundiais: fatores profissionais e políticos ¹

Gisèle Sapiro

Introdução

A segunda metade do século XIX e o início do XX foram marcados pela multiplicação de congressos científicos e profissionais internacionais, bem como pela formação de sociedades, tais como a Associação Literária e Artística Internacional (Association Littéraire et Artistique Internationale), pela defesa do direito autoral, o Conselho Internacional de Pesquisa (Conseil International des Recherches), pela cooperação nas ciências exatas e naturais, a União Internacional das Academias (Union Internationale des Académies) pela cooperação nas ciências históricas, o Instituto de Direito Internacional (Institut de Droit International), a Academia de Direito Internacional de Haia, o Instituto Internacional de Bibliografia de Bruxelas (Institut International de Bibliographie de Bruxelles).² Depois de uma interrupção, devida ao conflito mundial, esse movimento foi retomado de forma articulada aos objetivos políticos,

¹ Este capítulo é uma tradução da versão francesa intitulada *L'internationalisation des champs intellectuels dans l'entre-deux-guerres: facteurs professionnels et politiques* que está no livro: SAPIRO, Gisèle (Org.). *L'espace intellectuel en Europe: de la formation des États-nations à la mondialisation. XIX-XXI siècle*. Paris: La Découverte, 2009. Tradução de Nívio de Campos (PPGE/UEPG). Revisão técnica de Francisco Roberto Szezec Innocência e Cristiane Gonçalves Bachmann. O financiamento da revisão técnica contou com recursos do CNPq, notadamente do Projeto de Pesquisa registrado sob n. 421976/2018-7 (Auxílio Financeiro).

² Para mais informações sobre os congressos científicos, sugerimos consultar Anne Rasmussen (1995).

passando a institucionalizar-se de modo progressivo e desigual, como evidenciam os boicotes de universitários, escritores e artistas alemães aos congressos internacionais até 1926. Após o Acordo de Locarno (1925), estabeleceram-se contatos permanentes entre o Escritório Nacional das Universidades e Escolas Francesas (Office National des Universités et Ecoles Françaises – ONUF) e a instituição alemã correspondente (DAAD).³

A internacionalização da vida intelectual no período entre as duas guerras foi estimulada por dois fatores: políticas internacionais e organização profissional. Esta discussão oferece uma exposição bastante esquemática, mas que, mesmo assim, poderá servir de base a pesquisas mais aprofundadas. A experiência da Primeira Guerra Mundial suscitou um movimento de reação aos excessos do nacionalismo. Tal vontade de pacificação estimulou tanto o projeto de cooperação intelectual, desenvolvido pela Liga das Nações com a fundação do Instituto Internacional de Cooperação Intelectual, cuja discussão será objeto da primeira seção deste texto, quanto o internacionalismo militante à Romain Rolland. Se o segundo se inscreve na tradição dreifusista (*dreyfusard*), como demonstra Christophe Charle (2009), o primeiro, que é frequentemente negligenciado na história intelectual, ancora-se no movimento de profissionalização das atividades intelectuais que acompanhou o processo de nacionalização, resultando em estratégias de associação intelectual, cujo modelo se difundiu a partir da França.

Organização profissional e as relações intelectuais internacionais

Após a Primeira Guerra Mundial, dois órgãos assumiram a articulação das aspirações e reivindicações das profissões intelectuais: a Confederação Internacional dos Trabalhadores Intelectuais e a Comissão de Cooperação Intelectual da Liga das Nações, que criou o Instituto

³ *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico), que foi criado em 1925. (N. do T.)

Internacional de Cooperação Intelectual. Essas duas instâncias buscavam reagrupar as diferentes profissões intelectuais e as organizações nacionais que tinham como princípio de internacionalismo uma representação de base nacional. Elas favoreceram a difusão mundial de um modelo de organização intelectual que circulou dos países dominantes ou centrais aos países dominados e periféricos e obedeceu a variáveis como tamanho, antiguidade, fontes materiais e intelectuais (desenvolvimento do sistema escolar, da imprensa e do mercado editorial). França e Inglaterra exerceram um papel central nesse movimento, mas as condições específicas das “pequenas nações” conferiam-lhe dinamismo, pois desejosas de compensar a ausência de poder material pela performance na ordem intelectual, apoiavam-se em uma elite predisposta à internacionalização, devido à sua posição subjugada dentro do sistema-mundo e sua submissão constante às influências estrangeiras, como observava o ministro tchecoslovaco de Assuntos Exteriores, Edvard Benès, durante sua conferência na Universidade de Londres, após a guerra.⁴

O nascimento da Confederação dos Trabalhadores Intelectuais (Confédération des Travailleurs Intellectuels - CTI), depois da Primeira Guerra Mundial, está inserido no longo movimento de profissionalização que estava associado ao desenvolvimento do setor terciário; à ascensão das profissões intelectuais e liberais, que eram resultantes da crescente escolarização; da divisão do trabalho especializado, que forçava os diferentes profissionais a investirem na sua organização e representação; no controle de acesso à profissão e nas condições de seu exercício; na cooperação e disciplina internas.

Na Europa, o Estado cumpre um papel maior na organização das profissões. Diferentemente da tradição liberal anglo-americana, na qual prevalecia o modelo burguês do empresariado, nos Estados burocráticos e autoritários, como nos impérios francêss, alemão e habsburgo, uma parte dos serviços intelectuais, tais como o ensino, foi assimilada à função pública, permitindo-lhe escapar das restrições do mercado e impedindo

⁴ Informação indicada por Etienne Lajti (1928).

que interesses particulares se impusessem sobre o interesse geral, embora sem deixar de existir um certo controle ideológico.⁵

Na França, onde as corporações foram abolidas da condição de monopólios pela Revolução (a Lei Le Chapelier de 1791 aboliu os privilégios) (KAPLAN, 2001), o modelo anglo-americano foi reconhecido pelo legislativo republicano, ao autorizar o direito à associação: a lei de 21 de março de 1884 autorizava as associações profissionais; a de 1898 regulava os auxílios mútuos; depois, a de 1.º de julho de 1901 proclamava a liberdade de associação. Mas essa condição trazia algum questionamento às profissões liberais, e ainda mais aos professores, que eram funcionários públicos: os interesses corporativos poderiam sobrepor-se aos interesses dos clientes, onde o desinteresse deveria ser a base da ética profissional?

Na França, depois da Primeira Guerra Mundial, a liberdade de associação se estendeu a todas as profissões, inclusive à docente. À medida que ocorria a liberalização do direito à associação e o desenvolvimento das sociedades mutualistas, ligadas à crescente especialização, houve multiplicação de organizações locais, culminando no reagrupamento de iniciativas esparsas, com base nos interesses da profissão em seu conjunto. Seguindo o exemplo de advogados e médicos, as novas profissões, como jornalistas e engenheiros, procuraram também se organizar⁶: a associação dos jornalistas foi criada em 1918 para defender seus interesses morais e materiais – pois suas condições de trabalho eram degradantes –, e passou a exercer uma função semelhante à do Conselho da Ordem dos Advogados.⁷

A situação da organização profissional era debatida, desde o fim do século XIX, na tentativa de se chegar a uma terceira via entre o capitalismo e o socialismo, entre o liberalismo e o estatismo.⁸ Essa saída foi defendida

⁵ Para mais informações, consultar Christophe Charle (1995), Hannes Siegrist (2004), Gisèle Sapiro (2006), Gerald Geison (1984), Geoffrey Cocks e Konrad Jarausch (1990), Maria Malatesta (1995).

⁶ Ver Pierre Guillaume (1995).

⁷ Conforme Christian Delporte (1995, p. 158-175 ; 1998, p. 279 sq.).

⁸ Retomo aqui, a propósito da CTI, uma parte da análise que desenvolvi no capítulo *Entre individualisme et corporatisme: les écrivains dans la première moitié du XX^e siècle* (2004) [*Entre individualismo e corporativismo: os escritores na primeira metade do século XX*].

sob as mais diferentes formas, mas todas tomavam a profissão como unidade social e jurídica relevante, rejeitando tanto o capitalismo ultraliberal quanto o associativismo revolucionário e a coletivização dos meios de produção e dos serviços. Da direita à esquerda, uma gama de soluções foi proposta, entre as quais destacamos a doutrina social católica e os reformistas da esquerda socialista radical. Os primeiros promoveram uma organização corporativa da sociedade, apoiados pelo Estado, em conformidade à doutrina social da Igreja, originária da Encíclica *Rerum Novarum* (CHOLVY; HILAIRE, 1986, p. 78-79), resultando na formação das associações de jornalistas e engenheiros católicos. A concepção do segundo grupo pode ser ilustrada pela condensação teórica sistematizada por Émile Durkheim, no prefácio à segunda edição (1902) de seu livro *A divisão do trabalho social*. (DURKHEIM, 1996). Ele defendeu a ideia de que os grupos profissionais deveriam exercer um papel de regulação da vida econômica, funcionando como sistema de coesão moral, como já faziam certas associações ao assumir as funções de ajuda mútua, trabalho educativo e organização da vida cultural. No entanto, considerava necessário, no interior de uma mesma profissão, separar associações de empregadores e de empregados, devido aos interesses antagônicos.⁹ Essa concepção reformista se encontrava, em grande parte, no projeto da CTI e, mais tarde, na política cultural da Frente Popular.¹⁰ (ORY, 1994).

Fundada em março de 1920 por Romain Coolus, então presidente da Sociedade dos Atores Dramáticos (*Société des Auteurs Dramatiques*) e amigo de Léon Blum, e por Henry de Jouvenel, diretor do *Matin* e político de centro-esquerda, a CTI buscava congregar os movimentos de profissionalização. Nascida da iniciativa de uma nova geração de intelectuais que havia retornado do fronte e estava ansiosa para criar um

⁹ Intermediárias entre o Estado e os indivíduos, as corporações poderiam assim, segundo Durkheim, tornar-se a unidade política fundamental, em substituição à divisão territorial que fundava o sistema representativo republicano.

¹⁰ A Frente Popular consistiu na aglutinação de forças progressistas, especialmente os partidos socialistas e comunistas, em 1935. As disputas entre socialistas e comunistas, na França, assumiram grande proporção, quando a Seção Francesa da Internacional Operária (SFIO), criada em 1905, retirou-se da II Internacional, em fevereiro de 1920, evento seguido da fundação da Seção Francesa da Internacional Comunista (SFIC), em dezembro do mesmo ano (Partido Comunista Francês). Em 1935, esses grupos se unem para formar a Frente Popular. (N. do T.)

grupo à altura dos sacrifícios, ela foi apoiada durante sua criação pelos “Companheiros da Inteligência” (Compagnons de L’Intelligence), um agrupamento lançado no mesmo momento pelo crítico Henri Clouard e por Alfredo de Tarde, filho do sociólogo Gabriel Tarde e defensor de uma concepção sansimoniana de organização social e da inclusão do projeto da associação intelectual ao movimento reformista centrista e tecnicista.¹¹

Essa ação de unificação dos “trabalhadores intelectuais” deve ser compreendida a partir de dois fatores. Primeiro, a luta contra a precarização e a “proletarização” que ameaçavam algumas frações intelectuais assalariadas, como jornalistas e engenheiros, assim como contra a miséria, a inflação e o desemprego, que desencadearam movimentos sociais em diferentes lugares da Europa, a partir de 1919. Essas demandas foram incorporadas pela União das Associações Internacionais (Union des Associations Internationales – UAI), criada em Bruxelas, em 1910, pelo senador Henri La Fontaine e por Paul Otlet, então secretário geral do Instituto Internacional de Bibliografia (Institut International de Bibliographie), numa tentativa de pacificação e internacionalização que prefigurou a Liga das Nações, agrupando, em 1914, 230 organizações (um pouco mais da metade do que existia naquele momento). Ela desempenhou, no pós-guerra, um papel de articulação junto ao Escritório Internacional do Trabalho e à Liga das Nações, que ainda estava em formação, na tentativa de garantir os interesses específicos dos intelectuais.¹²

O segundo fator é mais específico à França, pois tem a ver com a legitimidade nacional conquistada pela Confederação Geral do Trabalho (Confédération Générale du Travail – CGT) ao tornar-se uma interlocutora reconhecida pelo Estado e ao se constituir na Confederação Geral da Produção (Confédération Générale de la Production – CGP). Essa legitimidade a torna um polo de atração das frações intelectuais

¹¹ Em 1925, ela contava com 710 membros, renomeada de “Companheiros das Profissões Intelectuais”, que logo iria desaparecer.

¹² As relações da Confederação dos Trabalhadores Intelectuais com o Escritório Internacional do Trabalho são estudadas por Christophe Verbruggen (2007).

assalariadas mais pauperizadas, embora, no início, tenha encontrado resistência de certas federações, e até mesmo alguma rejeição. Por outro lado, a filiação a uma associação de trabalhadores causava certo mal-estar a algumas frações intelectuais mais elitizadas, que a viam como expressão da proletarização de sua profissão. Assim, quando a CGP convocou a Sociedade dos Autores Dramáticos e a Sociedade dos Homens de Letras (Société des Gens de Lettres – SGDL), houve uma recepção favorável entre os membros diretivos, porém a maioria contestou sob o argumento de que o escritor estava mais próximo ao trabalhador que ao patronato. A filiação à CGT se mostrava uma alternativa lógica, mas as lideranças da SGDL conseguiram adesão apenas de uma pequena parte dos escritores. Foi então que José Germain propôs, em nome de seus colegas, uma iniciativa de solidariedade entre todas as federações profissionais dos escritores, donde surgiu a ideia da associação intelectual. (GERMAIN, 1921, p. 3).

Essa associação revelava a vontade de revalorizar o papel social de uma “elite” intelectual que pretendia alçar-se como mediadora entre a classe trabalhadora e o patronato, obtendo assim o direito a uma representação política (no Conselho Econômico do Trabalho [Conseil Économique du Travail], por exemplo). Em contraposição à associação dos trabalhadores, identificada como simples defensora dos interesses materiais, quando não condenada por seu caráter político e subversivo, as lideranças propuseram o reagrupamento de associações de intelectuais que “universalizariam, espiritualizariam verdadeiramente os interesses particulares” e os “elevariam ao mais alto poder civilizador”, sem recair a um protecionismo ultrapassado. Na condição de porta-vozes da modernização científica e do progresso, afirmavam que:

As sociedades democráticas, divididas assim [por grupos profissionais] não desejam reconstituir os velhos quadros despóticos, mas inventar novos e flexíveis, onde a imaginação do romancista e as curiosidades do mais moderno cientista possam evoluir livremente, formando-se assim tanto distante do corporativismo das velhas confrarias profissionais, como longe do estatismo burocrático moderno. (LEROY, 1919, p. 4270).

Se a CTI é disputada em sua fração à esquerda pelos apoiadores da CGT, ela tem na sua direita os integrantes do corporativismo católico e do neocorporativismo reacionário da liga monarquista da Ação Francesa. Os intelectuais católicos, agrupados na Confederação Profissional dos Intelectuais Católicos (*Confédération Professionnelle des Intellectuels Catholiques*), fundada por iniciativa de Henri Massis e François Hepp, desejavam impor uma definição mais espiritual ao papel social do intelectual, notadamente na luta contra o materialismo. Ao promover uma concepção corporativista da organização social, eles contestam a noção de “classe intelectual”, empregada pela CTI, cujo risco seria perpetuar a luta de classes e desenvolver os “apetites sem regras opostos a outros apetites”, na ausência de uma doutrina firme sobre o “papel da inteligência”.¹³ Ao preconizar uma concepção corporativista, a Ação Francesa desenvolveu, também, uma organização mais próxima ao patronato: em março de 1920, no momento de fundação da CTI, Georges Valois criou a Confederação da Inteligência e Produção Francesa (*Confédération de l’Intelligence et de la Production Française – CIPF*), cujo objetivo seria organizar a produção sob uma base corporativa, juntando interesses do patronato e dos trabalhadores.¹⁴ Finalmente, uma terceira frente de oposição à CTI era proveniente do elitismo individualista de vários intelectuais, notadamente dos artistas, interessados na preservação de sua autonomia e distinção frente à massa de produtores culturais que vivia do seu trabalho intelectual; portanto, de um grupo suspeito em razão de práticas consideradas mercenárias.

Essas resistências não impediram que a CTI figurasse numa posição de destaque, como evidencia sua organização em doze seções: arte dramática e musical, artes gráficas e plásticas, letras, imprensa, ensino, ciência, funcionalismo público, profissões liberais, comerciários, técnicos da indústria, estudantes e a seção interprofissional “Companheiros da

¹³ Ver François Hepp e Henri Massis (1920, p. 411), bem como o ponto de vista da *Revue des jeunes* (1920, p. 195). Consultar também Hervé Serry (2004).

¹⁴ Sobre a CIPF consultar Eugen Weber (1985, p. 235 sq.) e a crítica do neocorporativismo da Ação Francesa feita por Jules Sageret (1922, p. 65 sq.).

Inteligência”. Em 1924, ela já contava com a adesão de 127 grupos profissionais, incluindo aqueles do mundo das letras, como a Sociedade dos Autores Dramáticos, a Sociedade dos Homens de Letras, a Associação Profissional dos Homens de Letras (Syndicat Professionnel des Gens de Letres), a Sociedade dos Poetas Franceses (Société des Poètes Français), a Associação Sindical dos Críticos Literários (Association Syndicale des Critiques Littéraires) e a Associação dos Escritores Combatentes (Association des Écrivains Combattants). Em 1927, tinha 145 grupos profissionais associados, contando com mais de 190 mil membros.

O primeiro princípio da CTI era a defesa dos interesses profissionais: salário mínimo, imposição de um contrato-padrão, aposentadoria, indenização mínima por demissão, pagamento de todo trabalho entregue pelos trabalhadores remunerados por encomendas, prioridade de recrutamento profissional (contra o amadorismo), luta contra o desemprego intelectual. (CHATRIOT, 2006). Além disso, ela tinha objetivos sociais. Ao reivindicar uma posição não partidária, a CTI considerava a associação profissional como “a primeira célula da nova organização do Estado”, permitindo combater o “individualismo” e recusando o princípio de associações mistas que confundia capital com trabalho, trabalho intelectual com trabalho manual.¹⁵ Sem rejeitar a noção de classes, ela se opunha ao método da luta de classes. Pretendia exercer um papel de conciliação e arbitragem, recorrendo à greve apenas em situações extremas. Por ter participado, desde sua criação, das comissões especializadas, como a Conferência do Papel convocada pelo Ministério do Comércio, e de órgãos corporativos, como a Semana do Livro, ela teve representação em vários organismos oficiais, notadamente no Conselho Econômico Nacional (Conseil National Économique), no Comitê do Alto-Comissariado para a Habitação (Comité du Haut-Commissariat du Logement) nos Conselhos Superiores de Belas Artes e de Letras (Conseils

¹⁵ Essas informações estão em “*Les Origines, les buts et les moyens d'action de la Confédération des Travailleurs Intellectuels*”, “*Statuts*”, e “*La Méthode de travail de la CTI*”, na obra de José Germain (1921). Consultar também o *Bulletin de la CTI*, n. 1, fev. 1921 (*Musée social*).

Supérieurs des Beaux-Arts et des Lettres), bem como no Fundo Nacional de Letras (Caisse Nationale des Lettres) francês.

Em seus trabalhos relativos à proteção dos trabalhadores, o Escritório Internacional do Trabalho, em Genebra, fundado nos anos 1920, apropriou-se da definição de intelectuais proposta pela Confederação Internacional dos Trabalhadores Intelectuais: “um trabalhador intelectual é aquele que retira seus meios de subsistência de um trabalho em que o esforço mental, comportando iniciativa e personalidade, sobrepõe-se ao esforço físico.” (CITI *apud* CHATRIOT, 2006, p. 79). Em 1923, a CTI se internacionalizou com a criação da Confederação Internacional dos Trabalhadores Intelectuais (CITI), integrando, em fins de 1927, confederações de onze países europeus: Áustria, Bélgica, Bulgária, Finlândia, França, Grã-Bretanha, Países Baixos, Polônia, Romênia, Checoslováquia e Iugoslávia.

Alemanha, Itália e Rússia se mantiveram distantes, apesar da existência de grupos de trabalhadores intelectuais. Na Alemanha, o *Schutzkartell deutscher Geistesarbeiter* [Sindicato dos Trabalhadores Intelectuais Alemães] agrupou quinze associações de intelectuais independentes (profissões liberais e artísticas), associações dos funcionários públicos, três associações de intelectuais assalariados de setores privados (empregados, encarregados e técnicos), dez associações de intelectuais livres e assalariados. Além disso, juntaram-se duas associações concorrentes, a *Arbeitsgemeinschaft der freien geistigen Berufe* [Associação das Profissões Liberais], e o *Gewerkschaft deutscher Geistesarbeiter* [Sindicato dos Trabalhadores Intelectuais Alemães]. Na Itália, a Federação Nacional das Associações Fascistas congregava dezesseis associações nacionais que representavam oficialmente essas profissões e contribuíram “para salvaguardar os interesses da arte, da ciência e das letras”, buscando melhorar as condições materiais, morais e sociais dos trabalhadores intelectuais. (LE MOUVEMENT..., 1928, p. 567). Na Rússia, os intelectuais eram filiados às associações profissionais de trabalhadores assalariados em diferentes domínios, como saúde, ensino e

arte. Em 1932, foi criada a União dos Escritores Soviéticos, cujo primeiro congresso ocorreu em 1934 em Kharkov, sob a presidência de Maksim Górkki, contando com a participação de numerosos escritores estrangeiros que tinham sido convidados.

A CITI trabalhou ao lado da Liga das Nações na promoção dos interesses materiais e morais dos intelectuais: proteção internacional dos títulos universitários e profissionais, projeto internacional sobre a propriedade científica, reconhecimento do direito moral dos artistas etc. Em 1928, integrou a Comissão Consultiva dos Trabalhadores Intelectuais do Escritório Internacional do Trabalho, assim como a Subcomissão dos Direitos Intelectuais da Comissão Internacional de Cooperação Intelectual da Liga das Nações.¹⁶

Embora a CTI tenha prefigurado o movimento de organização das classes médias nos anos 1930 e o quadro das associações, ela rapidamente foi ultrapassada pela Confederação das Associações Médicas (*Confédération des Syndicats Médicaux*), que aderiu à Confederação Geral das Classes Médias (*Confédération Générale des Classes Moyennes*). (CHATRIOT, 1996).¹⁷ Sua orientação reformista e dirigente, que a incluía no movimento tecnocrático, confirmou-se nos anos 1930. Essa tendência indicava a reversão das relações de força internas em favor do polo científico e técnico, notadamente dos engenheiros, em detrimento dos literatos e artistas que constituíram o primeiro grupo recrutado pela CTI. (ORY, 1994, p. 107; MARBO, 1967, p. 188).¹⁸ A institucionalização das reivindicações profissionais, no quadro do Instituto de Cooperação Intelectual da Liga das Nações, contribuiu para marginalizar seu papel em

¹⁶ Consultar *L'Œuvre de la Confédération internationale des travailleurs intellectuels. Le Congrès de 1925*, organizada pela *International Confederation of Intellectual Workers* (1925); ver também José Germain (1928).

¹⁷ Ver Pierre Guillaume (1995, p. 122-123). E sobre a organização das classes médias nos anos 1930, consultar Luc Boltanski (1982), notadamente o primeiro capítulo.

¹⁸ Camille Marbo, escritora, era esposa do matemático Émile Borel, antigo colega de Romain Coolus na Escola Normal Superior, que lhe sucedeu na presidência da CTI. Membro do Comitê da *Société des Gens de Lettres* a partir de 1927, ela liderou a "*Section des Lettres*" da CTI com Romain Coolus. Seus sucessores foram menos ativos, deixando caminho aberto aos engenheiros.

nível internacional, ou ao menos limitá-lo a questões como o desemprego intelectual e os direitos dessa categoria.

Em 1922, a criação da Comissão de Cooperação Intelectual da Liga das Nações incorpora a ideia de que as articulações intelectuais integravam as relações internacionais.¹⁹ Essa ideia não estava explícita, pois não foi planejada desde seu início, embora já se anunciasse a constituição da cultura como categoria de ação pública. Ela resultou da pressão das organizações intelectuais, mais particularmente da União das Associações Internacionais (UIA), que, interessada nessa liderança juntamente com a Liga das Nações, organizou, em agosto de 1921, um congresso internacional do trabalho intelectual. O projeto da UIA enfrentava concorrência, principalmente da Confederação Austríaca dos Trabalhadores Intelectuais. Depois de muitas discussões, esse princípio foi adotado em setembro de 1921. Para garantir seu prestígio e sua credibilidade, a comissão foi presidida por reconhecidas personalidades do mundo intelectual: o filósofo francês Henri Bergson, até 1925; o físico holandês Hendrick Lorentz, de 1925 a 1928; e o helenista inglês Gilbert Murray, de 1928 a 1946.

Em 1924, em consequência de uma iniciativa tomada pela França que, após a chegada da esquerda ao poder, refletia a migração de sua política externa da diplomacia clássica a uma concepção que situava o papel da cultura na consolidação de sua hegemonia na política de pacificação, passou a ganhar visibilidade o projeto do Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (IICI), com sede em Paris (inaugurado em 1926), cuja função seria preparar os trabalhos da Comissão de Cooperação Intelectual da Liga das Nações, acompanhar a implantação de suas decisões e recomendações, assim como trabalhar “para o progresso da organização do trabalho intelectual no mundo pela

¹⁹ Consultar Jean-Jacques Renollet (1999). Apoiamo-nos sobre esse estudo que está fundamentado nos arquivos do IICI e Orsay, bem como na sistematização da *Coopération intellectuelle*, órgão do IICI.

colaboração internacional”²⁰, vislumbrando o horizonte de uma “República Geral das Inteligências”, segundo os termos de seu diretor, Julien Luchaire. (*apud* RENOLLET, 1999, p. 74). Além disso, o IICI se empenhava em divulgar o espírito da Liga das Nações, em diferentes países. Ao constatar que a unidade do saber, ainda uma “realidade viva” no século XVIII, “tinha desaparecido sem deixar marcas no início do século XX”, em razão do abandono do latim como língua universal, do desenvolvimento de um sentimento nacionalista, do “exclusivismo nacionalista”, que foram agravados pela guerra, esse Instituto defendia a promoção de relações intelectuais internacionais, notadamente no domínio da cultura e da técnica. (ROCCO, 1928, p. 338).²¹ Ao observar que o centro das forças de reagrupamento estava nas universidades, o IICI promoveu a criação de cadeiras de relações internacionais. (ZIMMERN, 1928, p. 277).²² Em 1929, 43 delegados dos Estados acompanharam seus trabalhos, que contaram com a contribuição de 21 países.

Mas o papel e o estatuto do IICI foram rapidamente contestados pela Grã-Bretanha, que via nele – com razão – uma estratégia da França para aumentar sua hegemonia cultural e que desafiava o próprio princípio desse órgão de coordenação dos intelectuais, em benefício do papel das associações privadas. O apoio da Alemanha à França, a partir de 1926, “para contrapor-se às ambições da ciência anglo-saxã”, como relata Julien Luchaire (1928, n. p), após sua estadia em Berlim, em março de 1928, não deixa dúvida sobre a implicação crescente do governo inglês. Mas resulta diretamente de uma manobra política, engajada em colaboração com o secretariado da Liga das Nações para retirar muitas atribuições do IICI, cujas realizações não correspondiam aos seus interesses. Sob a presidência de Murray na Comissão Internacional de Cooperação Intelectual (CICI), o

²⁰ Artigo 2 dos estatutos orgânicos do Instituto de Cooperação Intelectual (1924). Disponível em: <http://www.unesco.org/archives/files/ago1sf0001f.pdf>. O Instituto era dotado de um comitê diretor, composto por cinco membros designados pela Comissão de Cooperação Internacional.

²¹ Segundo os termos do Presidente da Comissão Nacional Italiana, Alfredo Rocco, então Ministro da Justiça e Assuntos Religiosos.

²² Sobre o desenvolvimento das redes internacionais no domínio da educação, consultar Eckhardt Fuchs (2007).

IICI foi reformado para limitar suas competências e subordiná-lo diretamente à CICI, e seu diretor Julien Luchaire foi pressionado a pedir demissão. As tentativas de envolver os Estados Unidos e atrair subsídios de fundações filantrópicas geraram alguma desconfiança, principalmente devido a uma concepção divergente em relação ao papel do Estado na política cultural e em razão da sub-representação do mundo anglo-saxão. As fundações americanas promoveram, independentemente do Estado, o desenvolvimento científico e a expertise fundada na ciência, notadamente nas ciências sociais (em particular na economia). (FISHER, 1983).²³ Embora seus objetivos convergissem aos do IICI, as fundações norte-americanas também apareciam como concorrentes ao imperialismo cultural francês. Foi apenas a partir de 1936 que a Fundação Rockefeller passou a prestar apoio significativo. O governo norte-americano, por sua vez, lançou uma contraofensiva com o projeto de criação do Instituto Interamericano de Cooperação Intelectual, no interior da União Pan-americana, fundada em 1910, motivada pela concorrência em torno dos Estados da América Latina, que estavam fortemente envolvidos no IICI.

Naquele momento, a Organização de Cooperação Intelectual (OCI) era amplamente dominada pelos Estados europeus, pois eles possuíam três quarto das comissões nacionais de cooperação intelectual. Nos anos 1930, esse domínio diminuiu, de um lado, devido à retirada de Alemanha e da Itália (seguida da Áustria, após a *Anschluss*²⁴), de outro, em razão da criação de novas comissões nos países não europeus, e foi reduzido a pouco mais da metade em 1937 (o número de comissões passou de 12, em 1923, a 38, em 1930, e a 46, em 1937). No entanto, a CICI se manteve mais europeia que a Liga das Nações.

No início, o IICI compreendia seis serviços encarregados das relações universitárias: organização científica, organização literária e artística, assuntos jurídicos e econômicos relacionados à situação material e moral

²³ A autora sugere consultar o capítulo de Johan Heilbron, Nicolas Guilhot et Laurent Jeanpierre que está na obra organizada por ela (2009). (N. do T.)

²⁴ Anexação política da Áustria à Alemanha nazista, em 1938. (N. do T.)

dos trabalhadores intelectuais, questões relativas à produção e difusão de impressos (edição, tradução e imprensa) e estudos sobre a vida intelectual. Em 1926, após sua inauguração, foi adicionado o serviço de estudos cinematográficos, que deveria conduzir a uma reflexão sobre o cinema educativo, embora sua função tenha sido restringida com a criação do Instituto Internacional do Cinema Educativo, em Roma, no ano de 1928.

Esses serviços se mantiveram ligados às organizações internacionais, que se multiplicavam (às vezes sob instigação do IICI) em diferentes domínios, como foi o caso do *Pen Club*, fundado em 1921, a fim de congregiar escritores, adeptos da paz e da liberdade, para defender os valores do espírito contra o nacionalismo, assim como da Associação Literária e Artística Internacional, que trabalhava pela proteção do direito do autor, das associações profissionais (a exemplo da dos médicos ou da união internacional dos advogados, criada em 1927), sociedades científicas (como o Comité Internacional das Ciências Históricas) e academias internacionais (Academia Internacional de Direito Comparado), federações internacionais de jornalistas, bibliotecários, instrutores e estudantes. Publicaram-se estudos sobre temas de interesse, como a proteção internacional do direito do autor (1927) ou os intercâmbios universitários na Europa (1928), tentando-se produzir dados estatísticos sobre o mundo intelectual. Entre os problemas estudados pelo IICI, em fins de 1920, estão a propriedade científica, as condições materiais de circulação dos livros (o Instituto reclamava da diminuição dos direitos de aduana e estudava as questões de tradução), a elaboração de um contrato-padrão de edição, o regime jurídico das associações internacionais sem fins lucrativos, os procedimentos de identificação e autenticação das obras de arte, a cultura popular, as bolsas de pós-graduação (um projeto iniciado por Marie Curie). Outras questões abordadas diziam respeito à unificação da terminologia científica, à coordenação das bibliografias científicas, ao regime de depósito legal das publicações, à conservação dos manuscritos e impressos. Seu principal ativo residia mais nas pesquisas conduzidas sobre os domínios da vida intelectual, na organização de intercâmbios e

recomendações, e menos em realizações concretas. Mais escassos, tiveram continuidade para além da existência do Instituto: o Escritório Internacional dos Museus, criado em 1926, e o *Repertório internacional de traduções*, publicado sob o título de *Index Translationum*, os quais, a partir de 1932, foram retomados pela Unesco depois da Segunda Guerra.

O IICI abrigava, em suas instalações, várias organizações internacionais, como a Confederação Internacional dos Trabalhadores Intelectuais, a Academia Internacional de Direito Comparado, o Comitê Internacional das Ciências Históricas, a Federação Internacional das Associações Nacionais dos Professores do Ensino Secundário, a Federação Internacional das Associações Nacionais dos Mestres do Ensino Primário, o Comitê Coordenador das Grandes Associações Internacionais, a Federação Internacional das Associações dos Jornalistas, a Comissão Internacional do Cinema de Ensino e Educação, e a Sociedade Universal do Teatro. (SOCIÉTÉ DES NATIONS, 1927, p. 22).

Se o IICE oscilava entre uma concepção puramente técnica de organização da cooperação intelectual em conexão com as comissões nacionais e associações internacionais, e uma concepção mais política da tarefa da cultura na pacificação das relações entre os Estados, ele também reivindicava o “desarmamento moral” por meio da incitação à revisão dos manuais escolares, proposta por Casares, membro espanhol da CICI que visava reduzir as lacunas entre as narrativas dos fatos históricos, assegurar um lugar à história das outras nações e eclipsar as representações estigmatizadas dos países inimigos, o que gerou uma confrontação com a vontade dos Estados de conservar sua soberania no domínio da educação.

Entre os princípios do IICI figurava a defesa da autonomia dos intelectuais frente aos interesses do campo político. Em 1926, no seu discurso de inauguração, Daladier, então Ministro de Instrução Pública e Belas Artes, assegurou que o IICI “não se tornaria um órgão de ação intelectual, visando criar ou difundir uma doutrina, minar a autonomia

necessária das universidades, academias, sociedades científicas” (DALADIER, 1927, p. 7), pois seu trabalho deveria permanecer “prático”:

Criar uma organização internacional de bibliografia, unificar a nomenclatura de algumas ciências, estabelecer uma ligação durável e fecunda entre as bibliotecas de todos os países, difundir pelo mundo as grandes obras do espírito humano, proteger os trabalhadores intelectuais frente ao materialismo universal, fortemente desenvolvido pela guerra mundial que poderá reduzi-los à miséria e trazer a desesperança, bem como estabelecer relações permanentes, não apenas entre os cientistas, mas entre estudantes de todos os países, tal é o programa, bastante vasto sem dúvida, mas passível de ser realizável, pois é a partir de seu caráter técnico que a Liga das Nações concebeu o Instituto. (DALADIER, 1927, p. 7).

Em 1928, a autonomia das instituições científicas da Hungria foi citada como um modelo a ser imitado pelas outras nações (MAGYARY, 1927)²⁵, cujo significado assumiu um sentido muito concreto com advento do nazismo.

No entanto, a Organização para a Cooperação Intelectual (OCI) não desempenhou o papel de defensora dos intelectuais nos regimes autoritários, como se esperava. O princípio de não interferência nos assuntos nacionais e a concepção técnica do papel da OCI prevaleceu, permanecendo fundamentalmente intergovernamental. Assim, em 1931, ela se recusou a apoiar os professores italianos submetidos ao juramento de adesão ao fascismo. O medo de atingir os Estados-membros prevaleceu sobre o dever de defesa dos intelectuais: um projeto de publicação de livros escritos pelos alemães de origem judia, com fundos de organizações judaicas e da Fundação Rockefeller, foi abortado em 1936; devido a adesão da URSS à OCI, as comissões nacionais dos emigrantes russos e ucranianos não foram reconhecidas; os pedidos vindos da China durante a guerra sino-japonesa – por exemplo, a demanda do presidente da Universidade de Nankin pela condenação à destruição dessa instituição pelo Japão, em 1937 – não foram atendidos. Naquele ano, a comissão chilena levantou o

²⁵ Ver Etienne Lajti (1928).

problema do imperialismo cultural europeu – após o saque da Ilha de Páscoa por uma missão científica europeia –, solicitando que “as nações pudessem conservar seus tesouros artísticos que frequentemente lhes eram tomados, sob a alegação de estudos ou aprimoramento.” (RENOLIET, 1999, p. 128).

A cooperação intelectual era cada vez mais atravessada pelas tensões políticas, como testemunham as nove “Entrevistas” resultantes dos encontros organizados de 1932 a 1938, sob a iniciativa do Comitê Permanente de Letras e Artes da CICI e publicadas em sua maior parte pelo IICI. Os temas escolhidos em 1933, “O futuro da cultura” e “O futuro do espírito europeu”, e depois, em 1936, “Um novo humanismo”, visavam reafirmar o humanismo dos iluministas, segundo o qual as diferenças culturais poderiam ser transcendidas pelos valores universais e pelo papel dos intelectuais na sua difusão. Essa pretensão esbarrou no nacionalismo dos representantes alemães e italianos e na sua concepção não igualitária de civilização, segundo a qual a unidade europeia só faria sentido se combatesse a revolta dos povos da Ásia, África, e lutasse contra o Islã e a URSS.

Separado da Liga das Nações, no período da ocupação alemã na França, a pedido da nação ocupante, o IICI estava destinado a se tornar um instrumento de colaboração franco-alemã e, ainda mais, de hegemonia da cultura alemã, embora tenha entrado em hibernação. Ele foi abandonado, ao fim da guerra, em favor da Unesco, fundada em 1946 por iniciativa anglo-americana. Esse projeto difere do IICI em dois pontos principais: seu objeto não consistia mais em organizar uma pequena elite de intelectuais que guiariam o resto da humanidade, segundo uma concepção considerada elitista e aristocrática, mas em promover a aproximação das culturas a partir de um patrimônio comum; seria uma organização “exclusivamente intergovernamental, onde a comunidade intelectual só teria seu lugar no quadro do poder político” (RENOLIET, 1999, p. 128)²⁶,

²⁶ Nota do Ministério dos Assuntos Estrangeiros Franceses sobre a segunda sessão do Conselho Executivo da Unesco. Consultar Jean-Jacques Renoliet (1999), especialmente o Capítulo Quatro.

enquanto a OCI colocava em sua direção intelectuais largamente reconhecidos nos seus domínios.

No final, devido à prioridade conferida aos Estados no modo de representação (à exceção da católica e da interparlamentar, todas as comissões nacionais foram criadas no quadro estatal) e contrariamente às suas ambições universais, a Organização de Cooperação Intelectual, como grande parte das associações internacionais, reiterava a inclusão da vida intelectual no quadro nacional, em detrimento das minorias culturais ou dos excluídos, como imigrantes russos e ucranianos ou intelectuais judeus-alemães.

O internacionalismo, incorporado pelo IICI no entreguerras, não deve mascarar, no entanto, o processo de nacionalização das profissões e o fechamento dos mercados que operava, sobretudo na Europa, mesmo que tenham tomado formas diferentes, de acordo com os regimes. (JARAUSSCH, 1990; KOVACS, 1994; TURI, 1994). Limitada nos regimes autoritários com base na discriminação racista, como atestam as medidas de exclusão dos judeus de algumas profissões liberais, que precederam a instauração de *numerus clausus* na universidade, em inúmeros países da Europa Central, a competição deveria ocorrer a partir da competência do sistema de reprodução escolar, estabelecido nos regimes liberais da Europa Ocidental, embora, na realidade, fosse relativizada em favor da nacionalidade e da reprodução social.²⁷ As mulheres foram vítimas das medidas para limitar a competição, notadamente nos regimes fascistas e autoritários (como no regime de Vichy).²⁸ As diferentes formas de nacionalização, assim como as vias do internacionalismo, ganhavam contornos de erudição nas representações elaboradas pelos intelectuais.

²⁷ Na França, três leis aprovadas entre 1933 e 1935, com o apoio das associações profissionais, restringiram o exercício da profissão médica e advocatícia aos estrangeiros e “naturalizados”, restando a esses últimos o impedimento por dez anos. (NOIREL, 1999, p. 141-149).

²⁸ Sobre os debates da entrada das mulheres nas profissões intelectuais, consultar Juliette Rennes (2007).

A politização do campo intelectual

Embora o nascimento dos “intelectuais”, no momento do Caso Dreyfus, tenha sido determinado pela conjuntura e por fatores nacionais (CHARLE, 1990), sua mobilização política, no contexto entre as duas guerras mundiais, operou-se, largamente, em torno das questões internacionais. As categorias e os esquemas de pensamento que se empregaram nas inúmeras controversas, querelas e polêmicas que agitaram o mundo intelectual, revelam o que Pierre Bourdieu (1980) chama de mitos científicos, isto é, construtos científicos fundados sobre representações míticas, como a oposição entre Norte e Sul. Sistematizado na teoria dos climas de Montesquieu, o mito científico da superioridade das “raças” nórdicas conheceu um triste avatar no *L’Essai sur l’inégalité des races humaines* (1855) [*Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*] de Arthur de Gobineau, que teve grande sucesso na Alemanha. A oposição que se afirmava no início do século XX, entre um Ocidente regido pelo princípio “masculino” de ordem e autocontrole e um Oriente regido pelo princípio “feminino”, cuja expressão seria o romantismo, alimentava-se da mesma construção mítica. Edward Said (1997)²⁹ mostra que esse “Oriente” é antes de tudo uma construção ocidental. Mais que uma entidade geográfica estável, pois pode englobar um conjunto variado (do Oriente Extremo ao Próximo, mas também à África do Norte, ou até mesmo a toda a África), esse construto tem uma função tanto de espelho invertido de um Ocidente que é produto do imaginário de si mesmo, como de uma justificativa erudita para o seu colonialismo. O líder da Ação Francesa, Charles Maurras, que defendia o “nacionalismo integral”, escreveu em 1905 [obra reeditada em 1927]:

[a mulher] descobriu, desde as origens, a estética do Caráter, à qual se opôs mais tarde a estética da Harmonia, inventada e conduzida pelos gregos à

²⁹ Edições brasileiras: SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Tradução: Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990; SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

perfeição, porque a inteligência masculina era dominante entre eles. Os gregos fizeram do sentido geral e racional do belo o princípio de toda a sua civilização que Roma e Paris deram continuidade. Os outros povos, do Oriente e Ocidente, isto é, todos os bárbaros, fixaram-se no princípio do Caráter, tal como o sentimento feminino o tinha revelado. (MAURRAS, 1927, p. 221).

A experiência da guerra e do recrudescimento nacionalista que a acompanhou foi o primeiro fator de internacionalização do campo intelectual. Embora tenha reforçado as posições nacionalistas, o conflito foi associado a um enfrentamento ideológico que alimentaria os intercâmbios intelectuais europeus pós-guerra, gerando a oposição entre França e Alemanha ambas as quais pretendiam exercer a hegemonia cultural sobre a Europa.³⁰ O peso da nacionalização da vida intelectual é tal que essas representações, mesmo ao circular de um país a outro, assumem seu sentido pleno apenas à luz das querelas e disputas específicas do campo intelectual de recepção. No entanto, como veremos, os esquemas de percepção importadas podem orientar ou modificar as categorias avaliativas que estão enraizadas na tradição nacional.

O conflito entre França e Alemanha foi notavelmente retraduzida no debate das ideias entre “*Kultur*” [cultura] e “civilização”, servindo de elementos axiológicos para unificar os sistemas de oposição das representações das duas culturas, dando-lhes um alcance universal.³¹ A noção de cultura nasceu no século XVI para qualificar o enriquecimento do espírito por meio de exercícios intelectuais. Já no final do século XVIII, os pensadores alemães deram ao conceito um sentido relativista, opondo-o à acepção de civilização, na tentativa de afirmar sua identidade nacional perante a hegemonia francesa. Segundo Norbert Elias (1982), a burguesia intelectual alemã tinha se afirmado, no final do século XVIII, contra a aristocracia e a sociedade de corte que haviam adotado o modelo francês, denunciando o caráter superficial das maneiras civilizadas, e opondo-lhes

³⁰ A autora afirma privilegiar uma abordagem sobre a posição francesa nessa disputa. (N. do T.)

³¹ Sobre o conceito que designa as noções que permitem articular os sistemas de classificação heterogêneas, consultar Gisèle Sapiro (2004).

a “*Kultur*”, que estaria fundada nos conhecimentos profundos, e a “*Bildung*”, que seria sinônimo de formação e perfectibilidade de si mesmo. Essa oposição constituiu a cultura nacional alemã. Ao contrário da ideia de desenvolvimento histórico único que estabelecia uma hierarquia entre os povos, o termo “*Kultur*”, definido notadamente por Herder, significava o gênio próprio de cada povo. Ligado à emergência de uma esfera intelectual que se diferenciava, progressivamente, da esfera religiosa ao reivindicar a autonomia da razão, ele integrava, ao mesmo tempo, o advento dos Estados-Nação.

Essa noção foi reativada por Nietzsche no fim do século XIX e retomada por Thomas Mann, em 1914, para denunciar, como fizeram inúmeros intelectuais alemães, a ideia de civilização em nome da qual a França promovia a guerra. Thomas Mann se referia a Dostoiévski que, nos seus *Écrits [Escritos]* (1977), caracterizou a Alemanha por seu “protesto”, sua recusa a associar-se à tradição político-imperial romana, a qual sobreviveu na Europa Ocidental através do catolicismo romano, depois da Revolução Francesa. Segundo Mann, “o Imperialismo da civilização é a última forma do pensamento de unidade romana, contra a qual a Alemanha protesta.” (MANN, 1975, p. 52). Para ele, a civilização se identificava à democracia, à política, à literatura, sendo que a música e a poesia melhor simbolizavam a cultura. Sua defesa da cultura contra a civilização ocidental (França, Inglaterra, Estados Unidos, aos quais se juntava a Rússia, como membro da Entente), que denunciava seu materialismo e suas visões imperialistas por conter um caráter abertamente nacionalista, foi criticado por Romain Rolland (1915, p. 90) no seu ensaio pacifista, publicado em plena guerra, *Au-dessus de la mêlée [Acima do confronto]*.

Após a guerra, a profecia de Oswald Spengler sobre o declínio do Ocidente foi reverberada na França por Paul Valéry, no seu célebre artigo de agosto de 1919, intitulado “Crise do espírito”: “nós, civilizações,

sabemos que somos mortais”.³² Ao reafirmar a superioridade da civilização europeia, Valéry diagnosticava uma crise intelectual mais grave que a crise econômica – originada do uso da ciência e da técnica a serviço da destruição, ao invés de servir à civilização, e da hesitação entre tradição e inovação, ordem e desordem, após o modernismo ser concebido como a busca da originalidade, da diversidade e da mistura (de opiniões, ideias, estilos) levados ao extremo –, que chegou ao limite em 1914. Ele dizia que “a ideia de cultura, inteligência, obras magistrais tem uma ligação muito antiga [...] com a ideia de Europa”. Ele reconhecia que outras partes do mundo tiveram “civilizações admiráveis”, sem deixar de dizer que “nenhuma parte possuía essa singular propriedade física: a mais intensa potência emissiva associada ao mais intenso poder de absorção. Tudo veio à Europa e tudo veio dela. Ou quase tudo”. Diante disso, questionava-se se a Europa iria “guardar sua preeminência em todos os gêneros” ou se ela se tornaria “o que é na realidade, isto é, um pequeno cabo do continente asiático.” (VALÉRY, 1919, p. 331). Segundo Valéry, a difusão da cultura, o acesso a ela e ao saber por um número de indivíduos cada vez maior, aliados à democracia, conduziram, inevitavelmente, à perda da preeminência da Europa. De sua análise resultava a assertiva de que o meio para conter essa ameaça seria a preservação do que distinguia qualitativamente a Europa: cessar a difusão da cultura. (MEHLMAN, 1995).

O artigo de Valéry era uma resposta ao historiador da literatura Ernest Robert Curtius, que tinha alertado a França quanto ao risco que a onda do orientalismo lhe representava, pois havia tomado a Alemanha depois da derrota na Primeira Guerra.³³ De Spengler, que dizia ter descoberto as leis do desenvolvimento histórico a que toda cultura estaria submetida, do nascimento à morte, até a moda vivida pelo Conde Hermann Keyserling, fundador da Escola da Sabedoria de Darmstadt, as

³² Nesse artigo, Valéry agrupa duas cartas publicadas na revista inglesa *Athenaeum*, em 11 de abril e 2 de maio de 1919.

³³ Sobre o debate suscitado por essa onda de orientalismo nos meios intelectuais dos anos 1920 e seus aspectos subjacentes, consultar Michel Trebitsch (1998).

doutrinas orientais tiveram um grande sucesso nos meios intelectuais alemães.

Elas seriam importadas para a França, ao menos nos primeiros anos depois da guerra, pela esquerda intelectual em reação ao processo de monopolização da noção de “Civilização” (no singular) pela direita católica e nacionalista. Essa noção, na sua acepção universalista, tinha servido, ao longo do século XIX, para justificar a colonização. Palavra de ordem da propaganda francesa, durante a Grande Guerra, ela foi apropriada tanto pela direita como pela esquerda intelectual (Maurras e Romain Rolland). Mas a direita lhe deu um sentido nacionalista estreito que rompia com a tradição dos iluministas.³⁴ Reunidos sob a bandeira do “Partido da Inteligência” em torno da Ação Francesa, fundada em 1904 por Charles Maurras, cuja posição no campo intelectual tinha sido fortalecida pela guerra, essa direita intelectual reivindicava sua herança greco-latina e cristã – tendo a França como guardiã –, e também a do universalismo da Igreja Romana, na tentativa de fundamentar seus objetivos imperialistas e condenar o internacionalismo da esquerda intelectual.³⁵

O internacionalismo, representado pelo apelo de Henri Barbusse à formação de uma internacional revolucionária e pela “Declaração de independência do espírito” redigida por Romain Rolland, expressa-se em dois textos-manifestos que apareceram em 1919. Ao condenar os intelectuais por colocarem a arte e a ciência a serviço dos governos, Rolland exortava para se honrar a única ‘verdade’, em solidariedade ao “Povo – único, universal [...] o Povo de todos os homens, todos igualmente nossos irmãos”. Ao nacionalismo da Ação Francesa, ele opunha um internacionalismo humanista que se aproximava do “Panhumanismo” do

³⁴ Nas suas memórias, Romain Rolland registrou: “assim, todas as nossas energias empregadas para salvar essas grandes ideias [a formação de uma internacional do espírito], no meio da guerra, tiveram efeito contrário, pois após a guerra, elas foram usurpadas pelos nossos piores adversários, que tinham percebido as energias deletérias e se apressaram a capturá-las. Durante a guerra, eles já não tinham capturado o Direito, a Liberdade e a Civilização?.” (ROLLAND, 1935, p. 17).

³⁵ “Pour un parti de l’intelligence”, *Le Figaro*, 19 juillet 1919, *apud* ROLLAND, 1935, p. 43-46.

escritor indiano Rabindranath Tagore e do pacifista Mahatma Gandhi.³⁶ Em 1923, Romain Rolland, ao lançar a *Revue Europe* nas edições Rieder com René Arcos, dizia:

Hoje, nós dizemos Europa porque nossa vasta península, entre o Oriente e o Novo Mundo, é a encruzilhada onde se encontram as civilizações. Mas é a todos os povos que nos dirigimos [...] na esperança de ajudar a dissipar os trágicos mal-entendidos que atualmente dividem os homens. (ROLLAND, 1923, n. p.).

Dividida entre o polo nacionalista e o polo internacionalista, a *Nouvelle Revue Française*, a revista literária mais prestigiosa do pós-guerra e que se constituía um dos lugares de diálogo intelectual europeu no período entreguerras, buscava “fazer cessar os constrangimentos que a guerra ainda exercia sobre as inteligências”³⁷, como escreveu seu diretor Jacques Rivière (1919, p. 4), quando ela reapareceu em 1919. Rivière fazia do desinteresse da ordem do pensamento e da criação um dever patriótico para salvaguardar o prestígio da França. A reivindicação de autonomia do pensamento em relação à propaganda nacionalista e, em sentido mais geral, em relação à política, generalizou-se naquela época entre uma fração do campo intelectual que resistia às tentativas de redução das questões culturais aos interesses políticos.³⁸ Ainda mais que, no polo heterônimo do campo intelectual, muitos homens de letras e ensaístas não hesitavam em pôr seus escritos a serviço de causas políticas ou em tratar de questões da atualidade para assegurar sua presença na cena mediática.

Em razão da mudança das questões nacionais e internacionais, notadamente com a aproximação franco-alemã e a aliança eslavo-japonesa contra a hegemonia anglo-americana, os debates sobre Oriente e Ocidente foram transferidos para o noticiário do cotidiano político, abrindo um

³⁶ *Déclaration d'indépendance de l'esprit* [Declaração de independência do espírito], publicada em *L'Humanité*, no dia 26 de junho de 1919, e aqui reproduzida do livro de Jean-François Sirinelli (1990, p. 42).

³⁷ Ver também Gisèle Sapiro (1999, p. 142 *et seq.*).

³⁸ O célebre ensaio de Julien Benda, *La Trahison des clercs*, publicado pela Editora Grasset em 1927, é o exemplo mais claro. Lembramos que Benda fazia parte da equipe da NRF. Edição brasileira: BENDA, Julien. **A traição dos intelectuais**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Peixoto Neto, 2007.

verdadeiro mercado editorial. A identificação entre bolchevismo e asiatismo, de um lado, entre germanismo e asiatismo, de outro³⁹, fundava a retórica que fazia da França a depositária dos valores universais do Ocidente, enraizados na civilização greco-latina e no catolicismo romano. A conjuntura política da Revolução de 1917 alimentou a inquietação da direita francesa, ainda mais porque o comunismo reivindicava o progresso técnico e da ciência moderna, apresentando-se como uma etapa do progresso da civilização ocidental, o que levou os conservadores russos “a retomar o caminho do Oriente e buscar a regeneração nas profundezas fecundas da noite mongol”, de acordo com os termos de Serge de Chessin publicados na conservadora *Revue des Deux Mondes*. (CHESSIN, 1926, p. 662). A direita intelectual pretendia demonstrar que o bolchevismo era, ao contrário, o ressurgimento do misticismo asiático inerente ao nacionalismo eslavo, constituindo uma ameaça à tradição europeia. Indagava-se: o comunismo não buscava, na falta de sucesso no Ocidente, difundir-se nos países do Oriente, convocando os povos oprimidos à revolta contra o imperialismo ocidental? No sudeste da Ásia, as consequências da Revolução de 1917 começavam a ser sentidas, com o movimento revolucionário chinês e o crescimento das reivindicações nas colônias da Indochina.⁴⁰ “A ponte duradoura entre Europa e Ásia, da qual podia orgulhar-se a Terceira Internacional, era a rota do Ocidente aberta, sob uma camuflagem ideológica, para a ação dos vândalos contra a civilização”, continuava Serge de Chessin. E ainda mais: “a revolução social será asiática, ou não será. Que mais podemos concluir disso, senão a natureza antieuropeia do bolchevismo?.” (CHESSIN, 1926, p. 672-673). Esse tema foi, igualmente, tratado por Henri Massis no ensaio *Défense de l'Occident [Defesa do Ocidente]*, publicado em 1927. O crítico católico, que já era conhecido pelos seus ataques contra André Gide, ao condená-lo por

³⁹ Massis se apoia, por exemplo, em Schopenhauer, que associou a filosofia kantiana ao idealismo asiático. Ele enxerga uma aproximação entre o Oriente e a Alemanha na “filosofia do Uno”, dissolvendo as oposições e sustentando que o Ocidente não se caracterizaria pela “distinção”, sobre a qual se fundaria o desenvolvimento. (MASSIS, 1925, p. 36).

⁴⁰ Em 1924, Abel Bonnard publicou na Revista *En Chine*, um relato da viagem que fez em 1920-1921, o qual terminou com a ameaça representada à França pelo espírito de rebelião incipiente. Consultar o artigo de Maurice Landowski (1926) que trata do chefe do governo revolucionário do Sul, na cidade de Cantão.

seu imoralismo, e por questionar a concepção de ser humano de origens protestantes e ligações eslavas (especialmente em Dostoiévski), denunciava nesse ensaio “o novo assalto do Oriente contra a herança latina.” (MASSIS, 1927, p. 113-114).⁴¹

Em 1924, em defesa da onda orientalista que chegava à França, apareceu o livro de René Guénon, *Orient et Occident* [*Oriente e Ocidente*], que consistia num debate intelectual engajado em torno desse tema, cujos argumentos foram expostos durante uma vasta enquete conduzida pelos *Cahiers du Mois*, no número especial de fevereiro de 1925, consagrado aos “Apelos do Oriente”, que contou com a participação de 116 intelectuais franceses e estrangeiros. As respostas à enquete evidenciam um questionamento à ideia da existência de uma única civilização. À exceção de Henri Massis e do escritor católico-nacionalista Henri Ghéon, todos os demais reconheciam a existência de outras civilizações. A grande maioria deles não enxergava no processo de intercâmbio com as culturas orientais nenhum risco à civilização ocidental e suas artes. Alguns, como André Gide, Paul Claudel, Henri Barbusse e o filósofo Léon Brunschvicg, consideravam que a influência entre civilizações era desejável e não prejudicial em situação alguma. Para muitos deles, a influência do “Oriente” era menos perigosa que a da América do Norte, onde prevalecia o materialismo e o maquinismo. A influência oriental comportava, no entendimento deles, aspectos salutares, como a revalorização do idealismo, do espiritualismo, da sabedoria contra o materialismo, o progresso, a vida prática, a ganância e a aceleração do tempo.

Outros, tais como o escritor nacionalista Jean Schlumberger e o crítico Edmond Jaloux, na esteira de René Guénon, viam no Oriente uma garantia à conservação de uma origem social hierarquizada, em oposição à mobilidade social e ao ideal igualitário que prevaleciam nos países democráticos. Anuncia-se, nesse ponto, a transformação do debate e da redistribuição das posições entre a direita e a esquerda em torno dessa questão. Ao indicar o crescimento do poder norte-americano, aspecto que

⁴¹ Ver o livro de Pierre Daye (1926) e a resenha sobre este feita por P. F. (1926).

alimentava cada vez mais as profecias de catástrofe proferidas pelos intelectuais europeus⁴², sobressaía dos debates que os temores residiam na americanização e na industrialização dos países do Sudeste da Ásia, como mostra a conclusão de um dos redatores da revista:

Os povos orientais estão se europeizando, até se americanizando, tomando nosso maquinismo, nacionalismo, nossa imbecil loucura política, nosso dualismo filosófico e moral, nossos métodos científicos. Há uma crise ocidental do Oriente, que me parece mais “perigosa” que a crise oriental do Ocidente [...]. (BERGE, 1925, p. 337).

Em reação ao discurso dominante sobre a supremacia da civilização ocidental, uma nova geração de escritores franceses, os surrealistas à André Malraux, manifestava interesse pelas culturas orientais que fundamentavam seu anticolonialismo, gerando ainda maior temor na direita intelectual. Em 1925, o mito do Oriente serviu para “catalisar a revolta surrealista.” (BONNET, 1980, p. 417).⁴³ É sob a bandeira do Oriente que ocorreu a reaproximação entre os surrealistas e os animadores da revista *Clarté*, os quais assinaram, em julho de 1925, juntamente com o grupo “Filosofias”, a petição lançada por Barbusse contra a guerra no Marrocos, conferindo ao mito surrealista do Oriente um significado político anticolonialista e inaugurando a atração dos surrealistas pelo comunismo.⁴⁴ “Hoje, é do Oriente que vem a luz”, escrevia André Breton em sua resposta à enquete dos *Cahiers du mois*, na qual explicitava sua posição contra o fanatismo de Henri Massis. (1925, p. 250).⁴⁵

A condenação da Ação Francesa por Roma, em 1926, resultou numa reorganização das posições do campo intelectual. Um católico como Jacques Maritain que, ao lado de Massis, condenava a onda orientalista,

⁴² Consultar, por exemplo, *Les Scène de la vie future*, que o romancista Georges Duhamel (2003) publicou em 1930.

⁴³ Ver Norbert Bandier (1999, p. 193-206).

⁴⁴ O manifesto “*Aux travailleurs intellectuels. Oui ou non condamnez-vous la guerre?*” [Aos trabalhadores intelectuais. Condenam ou não a guerra?], foi publicado em *L'Humanité* de 2 de julho de 1925. Nós usamos a reprodução que está na obra de Jean-François Sirinelli (1990).

⁴⁵ Resposta de André Breton à enquete “*Les Appels de l’Orient*”, MASSIS, 1925, p. 250 e 251, respectivamente.

ouviu mais atentamente a corrente ecumênica e refletiu sobre formas de evangelização que respeitassem as culturas autóctones.⁴⁶ Mas, sobretudo, a publicação do livro de René Guénon *Oriente e Ocidente*, em 1924, e os debates estabelecidos ao longo de 1925, assim como a tradução em francês de *Journal de voyage d'un philosophe* [*Diário de viagem de um filósofo*] de Hermann Keyserling, deram aos intelectuais conservadores o vislumbre de outros aspectos das doutrinas orientais que a esquerda não tinha apresentado, particularmente seu tradicionalismo e sua justificativa de uma ordem hierarquizada. Tomemos o exemplo de René Guénon. Se seu relativismo cultural e seu irracionalismo o tornaram suspeito, seu tradicionalismo, sua condenação do racionalismo cartesiano, da especialização, da crença utilitarista no progresso, do materialismo moderno em nome do princípio espiritual superior, bem como sua visão utópica de uma sociedade ordenada e hierarquizada sob a dominação de uma elite intelectual que não teria sofrido “deformação” de uma educação especializada, apenas poderiam seduzir os detratores do modernismo e da democracia. (GUÉNON, 1924, p. 185).⁴⁷ Do mesmo modo, Keyserling explicava, no seu diário de viagem, o que rejeitava do Ocidente, cuja maior expressão seriam os Estados Unidos, pois nele o materialismo e o igualitarismo aniquilavam as diferenças tradicionais entre as classes e os modos de vida. (KEYSERLING, 1994, p. 714).

Em 1931, a *Revue Latinité*, com subtítulo *Revue des pays*, que reclamava tanto da crítica da *Revue Critique* [dirigida por Maurras] quanto da *Nouvelle Revue Française* (esta criticada por recair no individualismo e na anarquia após a guerra)⁴⁸, lançou uma enquete para saber como se dava a influência de André Gide sobre os autores franceses e estrangeiros, motivada pelo aniversário de sessenta anos do autor dos

⁴⁶ Maritain desenvolve esse aspecto em “Sur la Chine” [*Sobre a China*], anexo à obra *Primaute du spirituel* (1927) [*Primazia do espiritual*]. Ver Philippe Chenaux (1999), especialmente o capítulo seis.

⁴⁷ Sobre os aspectos desses debates, ver Roland Lardinois (2007), especialmente o capítulo seis.

⁴⁸ Explicação de seu diretor, Jacques Raynaud, no texto “Latinité. Note préliminaire”, publicado em *Latinité. Revue des Pays d'Occident*, n. 1, janvier 1929, p. 7.

Nourritures.⁴⁹ Através de Gide estavam em luta as definições de humanismo, classicismo e dos valores ocidentais. Seus defensores faziam dele a própria encarnação, na tradição francesa, dos valores humanistas, clássicos, europeus, até mesmo universalistas, aos quais os grupos ligados a Barrès e Maurras, fechados no seu particularismo nacional, não podiam aspirar.⁵⁰ A posição dos adversários partia, em grande medida, da argumentação maurrassiana. Assim, Camille Mauclair (1931, p. 109), para quem o sucesso no exterior “de um homem que é mais francês por seu modo de ser”, indica “esse ódio, dissimulado ou confesso, que conjuga as forças alemãs-judaicas-eslavas contra a latinidade, e busca, a partir de 1918, a revanche da *Kultur* contra o espírito mediterrâneo”. Seu sucesso era “o próprio indício de nossa necessária defesa moral”, sendo Gide decretado “o pior dos ‘maus mestres’ desse tempo de decadência moral.” (MAUCLAIR, 1931, p. 109). Mauclair não acreditava que o tivesse definido tão precisamente, pois, no ano seguinte, ao radicalizar sua posição contra todas as expectativas, Gide se declarou favorável ao comunismo.

A “Defesa do Ocidente”, associada à “Cruzada antibolchevique”, continuou sendo o tema unificador da direita intelectual, na França dos anos 1930. É sob o título “Pela defesa do Ocidente” que apareceu, em 4 de outubro de 1935 no *Journal des Débats* e no *Le Temps*, um manifesto redigido por Herni Massis contra as sanções da Liga das Nações à Itália fascista, após invasão da Etiópia. Segundo esse manifesto, a noção ocidental de “homem” justificava “a obra colonizadora”, e as sanções da Liga das Nações à Itália, “sob pretexto de proteger a África independente de um amálgama de tribos incultas”, não era apenas “um crime contra a paz, mas um ataque irreversível contra a civilização do Ocidente, ou seja, contra o único futuro desejável que, tanto ontem como hoje, estava aberto

⁴⁹ Obra escrita por André Gide, publicada em 1897. Edição brasileira: GIDE, André. **Os frutos da terra**. Tradução: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1982. (N. do T.)

⁵⁰ Ver as respostas de Jean Cassou, Drieu La Rochelle e François Porché, publicadas sob o título “André Gide défenseur de l’Occident ?”, em *Latinité. Revue des pays d’Occident*, n. 1, janvier 1931, p. 101-107 e 120-123.

ao gênero humano”.⁵¹ *Occidente* será ainda o título do periódico quinzenal lançado em 1937, durante a guerra espanhola, pelo Ministério de Propaganda de Franco, contando com a participação de muitos escritores franceses para preparar o reconhecimento diplomático do Estado nacional pela França. Sem um acordo sobre a definição do novo “Occidente”, divididas entre a noção de “latinidade” promovida por Maurras e a ideia de superioridade da “raça” ariana que Hitler desejava impor, as diferentes frações da direita se aliaram para afirmar seu apoio aos regimes autoritários, notadamente ao fascismo italiano, ao franquismo, ao salazarismo e ao nacional-socialismo. Existia uma continuidade direta entre esse tema do período anterior à guerra e sua apropriação pela extrema-direita durante e após a Segunda Guerra Mundial.⁵²

Na trincheira oposta, a palavra de ordem dos intelectuais antifascistas era a “defesa da cultura”. Esse foi o tema do congresso realizado em 1935, sob o patrocínio de André Gide, na *Mutualité*, quando nasceu a Associação Internacional dos Escritores pela “defesa da cultura”, graças à união da esquerda radical, socialista e comunista.⁵³ Esse evento foi resultante de uma proposição de Gide, sem dúvida como resposta à “defesa do Ocidente”, de seu velho inimigo Henri Massis.

Dois anos antes, em Madri, sob iniciativa da Comissão de Cooperação Intelectual da Liga das Nações, ocorreu o congresso que evocava com mais intensidade “o futuro da cultura”.

O futuro da cultura, mesmo no interior das unidades nacionais, está eminentemente ligado ao desenvolvimento de seus elementos universais que, por seu turno, depende da organização da humanidade como unidade moral e jurídica... É do choque do intercâmbio de ideias entre os pensadores contemporâneos que deve surgir a verdade que ajudará o mundo enfrentar a

⁵¹ O “Manifesto dos Intelectuais Franceses pela defesa do Ocidente” foi publicado, simultaneamente, no *Le Journal des Débats* e no *Le Temps*, em 4 de outubro de 1935 (novas assinaturas nos dois jornais são publicadas no dia 5 de outubro). O texto do manifesto utilizado, neste capítulo, está em Sirinelli (1990, p. 92-94).

⁵² *Défense de l'Occident* [Defesa do Ocidente] é, também, o título da revista fundada em 1952 por Maurice Bardèche, cunhado do escritor de extrema-direita Robert Brasillach, condenado à morte e executado em 1945 pela “*intelligence avec l'ennemi*” [seção do código penal francês que estabeleceu o crime contra a nação, o Estado e a paz civil. Brasillach foi fuzilado aos 35 anos, em razão de servir à Alemanha nazista, no período de ocupação da França].

⁵³ Consultar Pascal Ory (1994, p. 188 *sq.*) e Wolfgang Klein (1988, p. 44).

crise espiritual pela qual está passando. (SOCIETE DES NATIONS , 1933, n. p.).

Essa frase é cheia de sentido no contexto do advento do nazismo, que erigia o racismo biológico a doutrina de Estado e empreendia um trabalho de destruição do patrimônio cultural por meio de queima de livros e da repressão da “arte degenerada”. Compreendemos, nesse contexto, os sentidos da ideia de “defesa da cultura” para os intelectuais antifascistas que constituíam um Comitê de Vigilância.⁵⁴

É interessante observar essa noção de “cultura”, utilizada por Thomas Mann numa perspectiva nacionalista vinte anos antes, substituindo a acepção de civilização – quando esta era controlada pela direita intelectual –, termo cujo uso no singular era cada vez mais criticado pelos antropólogos e orientalistas, em razão de seu etnocentrismo e pressuposto evolucionista. (BÉNÉTON, 1975). A antropologia norte-americana havia substituído esse conceito, mesmo em seu uso no plural, pela ideia de “cultura(s)”, com um sentido mais relativista, opondo às teses evolucionistas a ideia de transformação das culturas por empréstimos mais ou menos acidentais. Desde meados do século XIX, as ciências humanas nascentes tinham estabelecido o conceito de cultura para designar, contra as explicações naturalistas que tendiam a sustentar os comportamentos humanos com base em pressupostos biológicos (raças, instintos, necessidades, hereditariedade) e do meio (teoria do clima), uma ordem de fenômenos e um domínio de saber distintos daqueles das ciências da natureza. Na Alemanha, as “ciências da cultura” lembravam que seu objeto era igualmente um sujeito, dotado de faculdade reflexiva, o que implicava na necessidade de usar o método interpretativo e de questionar o próprio sujeito do conhecimento. Elas abrem caminho ao estudo da representação do mundo, a qual Ernst Cassirer engaja em uma perspectiva histórica, trazendo à luz formas simbólicas específicas de uma época. É também pelas categorias de percepção que se interessa a

⁵⁴ Ver Nicole Racine (1966; 1977).

antropologia cultural americana, iniciada por Franz Boas, porém com o propósito de buscar um denominador comum nas diferentes culturas – uma tarefa que também foi compartilhada pela linguística estrutural, ao se interessar pela “língua”, isto é, pelas estruturas comuns em detrimento da “fala”. Na França, a sociologia durkheimiana fez isso, ao contrapor o caráter *sui generis* dos fatos sociais ao reducionismo biológico ou psicológico. Sua abordagem funcionalista dos fatos culturais foi retomada pela antropologia britânica (Alfred R. Radcliffe-Brown e Bronislaw Malinowski, em particular). A antropologia estrutural de Lévi-Strauss realizou, após a Segunda Guerra Mundial, a síntese da tradição empírica anglo-saxã e do aporte da escola sociológica francesa, centrando-se, como incitavam Émile Durkheim e Marcel Mauss, sobre o estudo das formas de classificação. Na França do período entreguerras, o uso do termo “cultura” no sentido de uma civilização particular se generalizou. Com sua dupla acepção, universalista (humanista) e relativista (antropológica), substituiu o termo civilização, cuja conotação evolucionista tinha se tornado rígida e problemática com os usos dele feitos pelas ideologias da desigualdade, notadamente pelo nacionalismo integral de Charles Maurras. Em 1946, André Malraux no seu discurso sobre “o homem e a cultura”, pronunciado na Sorbonne, sob a égide da Unesco, disse:

Há vinte cinco anos nasceu o pluralismo; e a ideia antiga de civilização – associada ao progresso nos sentimentos, na moral, nos costumes e nas artes – foi substituída pela nova ideia de culturas, isto é, de que cada civilização em particular tinha criado seu sistema de valores, os quais não eram os mesmos e nem, necessariamente, permaneciam os mesmos. Por exemplo, há uma grande diferença entre a cultura egípcia e a nossa, um corte entre o que eles pensavam e o que nós entendemos ser o essencial. Essa ideia de culturas, como mundos fechados, foi aceita pela maioria da Europa no período entre as duas guerras. Sabemos que ela nasceu na Alemanha. E por mais frágil que tenha sido, vagamente substituiria a antiga ideia linear e imperialista que carregava o termo civilização. (MALRAUX, 1996, p. 154-155).

Nesse mesmo período, entretanto, a Europa se tornou um dos casos emblemáticos de luta ideológica. À ideia de “encruzilhada” das civilizações,

elaborada no âmbito do internacionalismo pacifista de Romain Rolland, o nacional-socialismo opôs uma concepção da Europa fundada na suposta superioridade da “raça ariana”, justificando assim o plano de extermínio dos judeus e ciganos. Em dezembro de 1941, ocorreu na cidade de Weimar, o Primeiro Congresso dos Escritores Europeus. Alguns meses antes, em artigo publicado pela Revista *Fontaine*, em Argel, sob o título “A lição de Ribérac”, o poeta e escritor Aragon, que tinha migrado do surrealismo ao Partido Comunista, expôs as bases ideológicas da resistência literária à ocupação alemã na França. De um lado, ele lembrava que a unidade francesa encontrava sua fonte na “fusão do Norte e do Sul”, o amor provençal e a lenda celta, produzida por Chrétien de Troyes, prova “que não há raça francesa, mas uma nação francesa, constituída da fusão harmoniosa das raças nesse extremo-ocidente”. De outro, que a cultura europeia possuía suas raízes francesas que tinham contribuído para sua unificação literária e pacificação, como evidencia a homenagem prestada por Dante, em *O Purgatório*, a Arnaud Daniel, um cavaleiro de Ribérac que praticava arte fechada⁵⁵ e foi inventor da sextina (cuja origem costumávamos situar na Itália), assim como o comportamento cortês, que “invadiu poeticamente a Europa”, e a ampla recepção das obras de Chrétien de Troyes. (ARAGON, 1979, p. 300).⁵⁶ A segunda antologia de *L’Honneur des poètes*⁵⁷ [*A honra dos poetas*] apareceu nas edições Minuit, clandestinamente, em 1944, simbolicamente intitulada *Europa*.

Considerações finais

Nesta análise das condições de internacionalização da vida intelectual na Europa, no período entreguerras, procuramos mostrar a importância de dois tipos de fatores: institucionais e hermenêuticos. Os marcos de

⁵⁵ Arte fechada se refere à forma própria da sextina em que há um número específico de versos e de rígido esquema estrófico, rítmico e rimático, (N. do T.)

⁵⁶ “*La Leçon de Ribérac ou l’Europe française*”, foi publicada em junho de 1941, na revista *Fontaine*, e republicada em *L’Euvre poétique* (1979).

⁵⁷ Trata-se de uma coletânea, organizada por Paul Éluard, contendo um conjunto de manifestações de poetas ligados à Resistência. (N. do T.)

atuação dos intelectuais enquanto grupo no cenário internacional revelam duas dimensões: a constituição de um espaço de intercâmbio formal de base nacional, e a formação de um espaço de representações culturais e geopolíticas. Esses dois espaços transnacionais são objetos de concorrências desiguais, cujos modelos circulam amplamente do centro para a periferia, sendo que os primeiros estão empenhados numa dura luta pela hegemonia cultural, como mostram os exemplos da França e da Grã-Bretanha, no primeiro caso, e da França e Alemanha, no segundo. No entanto, embora se requeira um estudo mais aprofundado e uma análise das mediações entre esses dois níveis, tais exemplos indicam a importância das clivagens políticas, que constituem a base das alianças entre os grupos de intelectuais de diferentes países: a ascensão de um internacionalismo pacificador contra a devastação do nacionalismo, embora este último contasse com o apoio de parte dos intelectuais aos regimes autoritários e fascistas. A esse respeito, é notável que a maleabilidade das representações, redefinidas à exaustão para se ajustarem às novas circunstâncias, só se compara à facilidade com que as coalizões se faziam e eram desfeitas. Essas lógicas típicas do campo político, que indicam seu poder sobre o campo intelectual após a Primeira Guerra Mundial e o aparecimento de discursos intelectuais como justificativas eruditas a serviço da universalização das paixões, suscitam, todavia, reivindicações de autonomia que emanam do campo intelectual, começando pela recusa do recurso ao interesse nacional como critério de julgamento das produções culturais. Ao mesmo tempo, foi nesse período, sob o efeito da profissionalização das atividades intelectuais e da circulação internacional dos modelos de organização, como vimos na primeira parte deste capítulo, que a noção de cultura, no sentido que inclui a literatura, as belas-artes e o cinema, tornou-se uma categoria de intervenção pública. Na França, a Frente Popular lançou as bases de uma política cultural fundada sobre o reconhecimento de certa autonomia dos campos de produção cultural, tornando-se oficial apenas em 1959, com a criação por Malraux do

Ministério de Assuntos Culturais (ORY, 1994; DUBOIS, 1999), exemplo que foi seguido por muitos países.

Essa história não termina no fim da Segunda Guerra. Nós podemos segui-la com a reapropriação da noção de “cultura”, no contexto do combate intelectual contra o comunismo, como no Congresso para a Liberdade da Cultura⁵⁸ (financiado pela CIA, como descobriram mais tarde seus membros) que reivindicava também a noção de “Ocidente”. (GRÉMION, 1995). Paralelamente, a noção de “Ocidente” ressurgia, ligada à de “civilização”, em torno das guerras de descolonização. A resposta dos signatários do “Manifesto dos Intelectuais Franceses” à “Declaração sobre o Direito à Insubmissão na Guerra da Argélia”, conhecido como “Manifesto dos 121”, em nome dos valores do “Ocidente” e da “missão civilizatória” do exército francês⁵⁹, evidencia a permanência dessas operações axiológicas na retórica da direita. É nessa época, durante a Guerra da Argélia⁶⁰, que Aragon descobriu as fontes árabes da cultura europeia, merecendo sua homenagem em *Le Fou d’Elsa*.⁶¹ (ARAGON, 1963).

Referências

ARAGON, Louis. **Le fou d’Elsa**. Paris: Gallimard, 1963.

ARAGON, Louis. **L’Œuvre poétique**. v. 9. Paris: Livre Club Diderot, 1979.

BANDIER, Norbert. **Sociologie du surréalisme (1924-1929)**. Paris: La Dispute, 1999.

BENETON, Philippe. **Histoire de mots: culture et civilisation**. Paris: PFNSP, 1975.

BERGE, François. Le cahier de la rédaction. **Les Cahiers du Mois**, fév. 1925.

BOLTANSKI, Luc. **Les Cadres: La Formation d’un groupe social**. Paris: Minuit, 1982.

⁵⁸ Congresso criado em 1950. Em 1966, foi revelado que contava com financiamento da CIA. (N. do T.)

⁵⁹ Os dois manifestos estão em Sirinelli (1990).

⁶⁰ Guerra de Independência da Argélia (1954-1962). (N. do T.)

⁶¹ Elsa Triolet, refere-se à sua esposa, escritora russa. (N. do T.)

BONNET, Marguerite. L'Orient dans le surréalisme: mythe et réel. **Revue de Littérature Comparée**, n. 216, p. 411-424, oct.-déc. 1980.

BOURDIEU, Pierre. Le Nord et le Midi: contribution à une analyse de l'effet Montesquieu. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 35, p. 21-25, nov.1980.

BULLETTIN DE LA CTI, n. 1, février 1921 (Musée social).

CASSOU, Jean; DRIEU LA ROCHELLE, Pierre; PORCHE, François. André Gide défenseur de l'Occident?. **Latinité: Revue des pays d'Occident**, n. 1, p. 101-107, 120-123, jan. 1931.

CHARLE, Christophe. Intellectuels, *Bildungsbürgertum* et professions au XIX^e siècle: Essai de bilan historiographique comparé (France, Allemagne). **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 106-107, p. 85-95, mars 1995.

CHARLE, Christophe. **Naissances des intellectuels**. Paris: Minuit, 1990.

CHARLE, Christophe. Les intellectuels en Europe dans la seconde moitié du XIX^e siècle: essai de comparaison. In: SAPIRO, Gisèle (Org.). **L'espace intellectuel en Europe: de la formation des États-nations à la mondialisation, XIX^e-XXI^e siècle**. Paris: La Découverte, 2009. p. 69-109.

CHATRIOT, Alain. La Lutte contre le "chômage intellectuel": l'action de la Confédération des travailleurs intellectuels (CTI) face à la crise des années 1930. **Le Mouvement Social**, n. 214, p. 77-92, jan.-mars 2006.

CHATRIOT, Alain. **La Notion de "chômeur intellectuel" et l'action de la CTI: Confédération des Travailleurs Intellectuels en France pendant les années 1930**. Mémoire de maîtrise, Université de Paris I, 1996.

CHENAUX, Philippe. **Entre Maurras et Maritain: Une génération intellectuelle catholique (1920-1930)**. Paris: Cerf, 1999.

CHESSIN, Serge de. La moralisation de l'Asie. **Revue des Deux Mondes**, [s.n.], 1^{er} fév. 1926.

CHOLVY, Gérard; HILAIRE, Yves-Marie. **Histoire religieuse de la France contemporaine: 1880-1930**. Toulouse: Privat, 1986.

CLOUARD, Henri; DE TARDE, Alfredo. Programme des compagnons de l'intelligence. **La Documentation Catholique**, n. 62, p. 489-492, 1^{er} avr. 1920.

COCKS, Geoffrey; JARAUSCH, Konrad. **German Professions, 1800-1950**. New York: Oxford University Press, 1990.

DAYE, Pierre. **Moscou dans le souffle d'Asie**. Paris: Perrin, 1926.

DALADIER, Edouard. Inauguration de l'Institut international de coopération intellectuelle. In: SOCIETE DES NATIONS. **Travaux de l'Institut international de coopération intellectuelle pendant l'année 1926**. Paris: Presses Universitaires de France, 1927.

DELPORTE, Christian. Les Journalistes dans l'entre-deux-guerres: Une identité en crise. **Vingtième Siècle**, p. 158-175, juillet-septembre 1995.

DELPORTE, Christian. **Les journalistes en France (1880-1950)**: Naissance et construction d'une profession. Paris: Seuil, 1998.

DUBOIS, Vincent. **La politique culturelle** : Genèse d'une catégorie d'intervention publique. Paris: Belin, 1999.

DUHAMEL, Georges. **Scènes de la vie future**. Paris: Mille et Une Nuits, 2003.

DURKHEIM, Émile. **De la division du travail social**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

ELIAS, Norbert. **La civilisation des mœurs**. Paris: Calmann-Lévy, 1982.

FISHER, Donald. The Role of Philanthropic Foundations in the Reproduction and Production of Hegemony: Rockefeller Foundations and the Social Sciences. **Sociology**, v. 17, n. 2, p. 206-233, May 1983.

FUCHS, Eckhardt. The Creation of a New International Networks in Education: the League of Nations and Educations Organizations in the 1920's (2007). **Paedagogica Historica**, v. 43, n. 2, p. 199-209, 2007.

GEISON, Gerald. **Professions and the French State, 1700-1900**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1984.

- GERMAIN, José. **La CTI, son histoire, ses principes, ses règlements**. Paris: Renaissance du Livre, 1921.
- GERMAIN, José. **Le syndicalisme de l'intelligence**: Organisation du travail intellectuel depuis la guerre. Paris: Librairie Valois, 1928.
- GRÉMION, Pierre. **Intelligence de l'anticommunisme**: Le Congrès pour la liberté de la culture à Paris 1950-1975. Paris: Fayard, 1995.
- GUÉNON, René. **Orient et Occident**. Paris: Payot, 1924.
- GUILLAUME, Pierre. L'émergence des professions intellectuelles. In: GUILLAUME, Pierre (Org.). **Regards sur les classes moyennes: XIX^e-XX^e siècles**. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 1995. p. 117-127.
- HEPP, François; MASSIS, Henri. Les intellectuels catholiques devant le syndicalisme intellectuel I. **La Revue des Jeunes**, v. 24, n. 10, p. 411, 25 mai 1920.
- INTERNATIONAL CONFEDERATION OF INTELLECTUAL WORKERS. **L'Œuvre de la Confédération Internationale des Travailleurs Intellectuels**: Le Congrès de 1925. Paris: Imprimerie J.-J. Durand, 1925.
- JARAUSCH, Konrad. **The Unfree Professions**: German Lawyers, Teachers and Engineers, 1900-1950. New York: Oxford University Press, 1990.
- KAPLAN Steve. **La fin des corporations**. Paris: Fayard, 2001.
- KEYSERLING, Hermann. **Journal de voyage d'un philosophe**. Paris: Bartillat, 1996.
- KLEIN, Wolfgang. **Commune** : Revue de défense de la culture (1933-1939). Paris: Éditions du CNRS, 1988.
- KOVACS, Mária. **Liberal Professions and Illiberal Politics**: Hungary from the Habsburgs to the Holocaust. Washington, D.C.; New York: Woodrow Wilson Center Press: Oxford University Press, 1994.
- LAJTI, Etienne. Les petites nations et la coopération intellectuelle. **Bulletin des Relations Universitaires**, n. 2, p. 63-71, 1928.

LANDOWSKI, Maurice. Sun-Yat-Sen, fondateur de la République chinoise. **Revue des Deux Mondes**, [s.n.], p. 800-823, 15 avril 1926.

LARDINOIS, Roland. **L'Invention de l'Inde**: Entre ésotérisme et science. Paris: CNRS Éditions, 2007.

LE MOUVEMENT d'organisation des travailleurs intellectuels. **Revue Internationale du Travail**, n. 20, 1928, p. 555-579.

LEROY, Maxime. La Confédération Générale des Intellectuels. **La Renaissance Politique, Littéraire, Economique**, n. 24, 22 nov. 1919.

LES INTELLECTUELS ne sont pas une classe. **La Revue des Jeunes**, v. 25, n. 13, p. 195, 10 juil. 1920.

LUCHAIRE, Julien. In: **IICI Archives. D.IV.11**: Congrès des Races, 4 March 1928.

MAGYARY, Zoltán. **A magyar tudomány-politika alapvetése [Bases da organização do trabalho científico na Hungria]**. Budapest: Imprimerie Hongroise de l'Université, 1927.

MALATESTA, Maria (Org.). **Society and Professions in Italy, 1860-1914**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

MALRAUX, André. **La politique, la culture**. Paris: Gallimard. 1996. (Collection Folio Essais)

MANN, Thomas. **Considérations d'un apolitique**. Paris: Grasset, 1975.

MARBO, Camille. **À travers deux siècles**: souvenir et rencontres 1883-1967. Paris: Grasset, 1967.

MASSIS, Henri. Mises au point. **Les Cahiers du Mois**, n. 9-10, p. 36, fév.-mars 1925. (Les Appels de l'Orient).

MASSIS, Henri. **Défense de l'Occident**. Paris: Plon, 1927.

- MAUCLAIR, Camille. Réponse à l'enquête sur André Gide. **Latinité. Revue des pays d'Occident**, n. 1, janvier 1931, p. 109.
- MAURRAS, Charles. **L'Avenir de l'intelligence**: Suivi de Auguste Comte, Le Romantisme féminin, Mademoiselle Monk, L'Invocation à Minerve. Paris: Flammarion, 1927.
- MEHLMAN, Jeffrey. Craniometry and Criticism: Notes on a Valéryan Criss-Cross. In: MEHLMAN, Jeffrey. **Genealogies of the Text**: Literature, Psychoanalysis, and Politics in Modern France. New York; Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 11-32.
- NOIRIEL, Gérard. **Les origines républicaines du régime de Vichy**. Paris: Hachette, 1999.
- ORY, Pascal. **La belle illusion** : Culture et politique sous le signe du Front populaire – 1935-1938. Paris: Plon, 1994.
- P. F. Un grand reportage: Moscou dans le souffle d'Asie. **Candide**, n. 119, p. 4, 24 juin 1926.
- RACINE, Nicole. L'Association des écrivains et artistes révolutionnaires (AEAR.): La revue "Commune" et la lutte idéologique contre le fascisme (1932-1936). **Le Mouvement Social**, n. 54, p. 29-47, jan.-mars 1966.
- RACINE, Nicole. Le Comité de vigilance des intellectuels antifascistes, 1934-1939: Antifascisme et pacifisme. **Le Mouvement Social**, n. 101, p. 87-113, oct.-déc. 1977.
- RASMUSSEN, Anne. **L'Internationale scientifique (1890-1914)**. Thèse de doctorat, Paris, EHESS, 1995, 3 vol.
- RAYNAUD, Jacques. Latinité: Note préliminaire. **Latinité : Revue des Pays d'Occident**, n. 1, p. 7, jan. 1929.
- RENNES, Juliette. **Le mérite et la nature**: Une controverse républicaine: l'accès des femmes aux professions de prestige, 1880-1940. Paris : Fayard, 2007.
- RENOLIET, Jean-Jacques. **L'Unesco oubliée**: la Société des Nations et la coopération intellectuelle (1919-1946). Paris : Publications de la Sorbonne, 1999.
- RIVIÈRE, Jacques. La Nouvelle Revue Française. **Nouvelle Revue Française**, n. 69, p. 4, 1^{er} juin 1919.

ROCCO, Alfredo. La Reprise des relations intellectuelles internationales. **Coopération Intellectuelle**, p. 338, 1928.

ROLLAND, Romain. **Au-dessus de la mêlée**. Paris: Ollendorf, 1915.

ROLLAND, Romain. **Europe**, n. 1, fév. 1923.

ROLLAND, Romain. Quinze ans de combat. **Europe**, n. 145, p. 17, 15 jan. 1935.

SAGERET, Jules. **Le syndicalisme intellectuel**: Son rôle politique et social. Paris: Plon, 1922.

SAÏD, Edward. **L'Orientalisme**: L'Orient créé par l'Occident. Paris: Seuil, 1997.

SAPIRO, Gisèle. Défense et illustration de "l'honnête homme": les hommes de lettres contre la sociologie. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 153, p. 11-27, juin 2004a.

SAPIRO, Gisèle. Entre individualisme et corporatisme: les écrivains dans la première moitié du XX^e siècle. In: KAPLAN, Steven; MINARD, Philippe (Org.). **La France malade du corporatisme?** Paris: Belin, 2004b. p. 279-314.

SAPIRO, Gisèle. **La Guerre des Ecrivains, 1940-1953**. Paris: Fayard, 1999.

SAPIRO, Gisèle. **L'espace intellectuel en Europe**: de la formation des états-nations à la mondialisation – XIXe-XXIe siècle. Paris : La Découverte, 2009.

SAPIRO, Gisèle. Les professions intellectuelles entre l'État, l'entrepreneuriat et l'industrie. **Le Mouvement Social**, n. 214, p. 3-24, jan.-mars 2006.

SERRY, Hervé. **Naissance de l'intellectuel catholique**. Paris: La Découverte, 2004.

SIEGRIST, Hannes. The Professions in Nineteenth-Century Europe. In: KAELBLE, Helmut (Org.). **The European Way**. New York: Berghahn Books, 2004. p. 68-88.

SIRINELLI, Jean-François. **Intellectuels et passions françaises**: Manifestes et pétitions au XX^e siècle. Paris : Fayard, 1990.

SOCIÉTÉ DES NATIONS. Institut international de coopération intellectuelle. La Reprise des relations intellectuelles internationales. **La Coopération Intellectuel**, Paris, [s.n.], p. 338, 1928.

SOCIÉTÉ DES NATIONS. **L'Institut international de coopération intellectuelle**. Paris: Presses Universitaires de France, 1927.

SOCIÉTÉ DES NATIONS. Coopération intellectuelle : discussion générale. **Journal Officiel**, Genève, supplément spécial, 1933.

TREBITSCH, Michel. L'Image de l'Orient chez les intellectuels français et allemands au lendemain de la Première Guerre mondiale. In: FRANÇOIS, Etienne *et al.* (Org.). **Deutsch-Französischer Kulturtransfer: 1790-1914**. Leipzig: Leipziger Universität-Verlag, 1998. p. 531-553.

TURI, Gabriele (Org.). **Libere professioni e fascismo**. Milão: Franco Angeli, 1994.

VALÉRY, Paul. La crise de l'esprit. **La Nouvelle Revue Française**, n. 71, p. 321-337, 1^{er} août 1919.

VERBRUGGEN, Christophe. "Intellectual Workers" and Their Search for a Place Within the ILO During the Interwar Period. In: THE INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION: PAST AND PRESENT, 2007, Brussels. **Proceedings...** Brussels: Paleis der Academien, 2007.

ZIMMERN, Alfred. Impressions de voyage. **Coopération Intellectuelle**, [s.n.], p. 277, 1928.

WEBER, Eugen. **L'Action française**. Paris : Fayard: Hachette Pluriel, 1985.

Missão Francesa na USP e internacionalização do campo científico

Névio de Campos

Introdução

O primeiro capítulo desta coletânea, escrito por Gisèle Sapiro, mostra uma discussão específica a respeito da internacionalização do campo intelectual e científico no contexto entre as duas grandes guerras mundiais, destacando-se os aspectos profissionais e políticos desse movimento. De modo direto, a autora trata das ações europeias e norte-americanas que pretendiam estabelecer instituições profissionais e políticas com vistas a efetivar uma agenda internacional, na tentativa de superar os interesses estritamente nacionais. Indiretamente, ela contempla os demais espaços mundiais, pois as iniciativas europeias se constituíam na medida em que estava em disputa certa representação de universalidade, de internacionalização ou mesmo de transnacionalização. No horizonte estavam os continentes asiático, africano e americano, e o interesse principal estava relacionado com certa ideia de ocidentalização e construção de uma comunidade mundial dos intelectuais.

Essa dupla condição da internacionalização marca, em certos momentos, uma ofensiva das organizações intelectuais ou profissionais no sentido de romper com os interesses políticos que estavam enraizados na cultura nacionalista. Em outros, percebe-se uma dificuldade desses órgãos

em fazer frente aos interesses políticos, ou mesmo porque, em alguns momentos, assumiam um papel de apoio às pautas colonialistas. A rigor, os grupos intelectuais, de maneiras distintas, disputavam posições, como bem evidenciam as ações dos grupos ligados à Ação Francesa (posição ideológica de direita) e daqueles associados ao Comitê Nacional dos Escritores (esquerda francesa). Mas a ideia de internacionalização está consubstanciada nesse complexo jogo entre os interesses políticos dos Estados nacionais e os princípios das corporações profissionais e intelectuais que se instituem.

Os intercâmbios com pretensão mundial remontam a contextos anteriores ao século XX, mas assumiram aspectos mais fortes no final do século XIX, como indicaremos no primeiro item deste capítulo. De certa forma, o processo de expansão colonialista (Ásia e África) acelerou as disputas internacionais que eram marcadas pelos interesses nacionais. No caso da América Latina, as relações culturais assumiram um caráter oficial à medida que as antigas colônias espanholas e a colônia portuguesa foram se tornando países independentes. Nesse contexto, ganharam visibilidade no Brasil os movimentos para importação dos modelos culturais e científicos europeus, notadamente da França. Tratava-se de uma estratégia das elites brasileiras com objetivo de projetar o país no concerto mundial das nações consideradas mais avançadas e, ao mesmo tempo, alçarem-se como lideranças nacionais. De outro lado, no plano político, os países europeus expandiam suas fronteiras de domínio cultural, no esforço de manter e ampliar seus poderes.

Reiteramos que a internacionalização do campo intelectual tem um caráter profissional e político. De uma parte, os interesses nacionais de cada país se expressam nos mais diferentes estratégias de internacionalização, como mostra Hugo Suppo (1999) ao analisar a Missão Francesa no Brasil, que funcionava a partir de uma ação orquestrada pelo Ministério de Assuntos Estrangeiros, desenhada desde a difusão de sua língua por meio da fundação da Aliança Francesa (1883) até as missões universitárias em São Paulo e em diversos outros estados brasileiros. De

outra, os agentes envolvidos nesse desiderato portavam certa disposição para expandir as fronteiras das comunidades profissionais, como evidenciam inúmeros autores, entre os quais: Wolf Lepenies (1996), Johan Heilbron (2006; 2008), Christophe Charle (1983; 1994a; 1994b; 1995; 2000; 2003), Gisèle Sapiro (2013), Gisèle Sapiro, Tristan Leperlier e Mohamed Amini Brahim (2018), Johan Heilbron, Laurent Jeanpierre e Nicolas Guillot (2009), Yves Gingras (2002; 2003) e Yann Renisio (2015) – que discutem a internacionalização das ciências sociais e históricas.

Essa dupla face da internacionalização do campo intelectual caracteriza a própria natureza do nascimento da figura do intelectual no contexto francês (final do século XIX), assim como no período de Ocupação alemã (1940-1944), quando se apelavam aos valores e sentimentos nacionalistas para contrapor-se a intelectuais como Émile Zola (1840-1902) ou Jean-Paul Sartre (1905-1980), ou reivindicavam-se valores universais como verdade e justiça para combater intelectuais nacionalistas como Charles Maurras (1868-1952) e Henry Bordeaux (1870-1963). A estratégia de internacionalização profissional vislumbrava algum tipo de associação intelectual, com capacidade de se sobrepor aos interesses políticos, o que não quer dizer sua efetivação, pois não raramente as sociedades intelectuais internacionais silenciaram perante os abusos de poder dos Estados-Nação.

Esta situação profundamente ambígua das práticas dos intelectuais testemunha aquilo que Christophe Charle identifica como dupla condição dos intelectuais envolvidos com as missões francesas, pois “para a maioria dos enviados ao exterior, a experiência indica oposição de orientação entre aqueles que buscavam manter-se numa comunidade científica sem fronteiras e os que se colocavam a serviço dos interesses nacionais.” (CHARLE, 1994b, p. 366, tradução nossa). Assim sendo, pretendemos conduzir esta narrativa mostrando como a missão universitária faz parte desse movimento de internacionalização do campo intelectual e científico, marcado pelo complexo jogo entre os interesses profissionais e os interesses políticos.

Missão universitária no contexto da missão francesa

A expressão “missão francesa” tem uma dimensão ampla, razão pela qual dedicamos este item do capítulo à sua compreensão. A ideia é apenas mostrar uma visão geral do que está contemplado no conceito de “missão francesa”, pois há estudos que tratam disto de modo bastante aprofundado. Muitas pesquisas ganharam importância a partir dos anos de 1980, especialmente os estudos conduzidos por Guy Martinière. Na década seguinte, sob sua orientação, duas teses foram concluídas: **L’influence intellectuelle française au Brésil: contribution à l’étude d’une politique culturelle (1886-1930)**, de Mônica Leite Lessa (1997); e **La politique culturelle française au Brésil entre les années 1920-1950**, de Hugo Rogélio Suppo (1999). Acrescentamos ainda as teses **A parceria bloqueada: as relações entre França e Brasil, 1945-2000**, de Antônio Carlos Moraes Lessa (2000); e **La politique culturelle française au Brésil de 1945 à 1970: institutions, acteurs, moyens et enjeux**, de Marcio Rodrigues Pereira (2014). O leitor encontrará nessas pesquisas informações importantes tendo em vista que elas representam explicações que se tornaram hegemônicas, pois expressam um modelo analítico que demonstra a relação entre missões culturais e interesses políticos.

Outra referência importante para conhecer as relações culturais e científicas entre França e Brasil é a coletânea **A ciência nas relações Brasil-França (1850-1950)**, organizada por Amélia Hamburger, Maria Amélia Dantes, Michel Paty e Patrick Petitjean, obra em que podemos acompanhar várias discussões no conjunto dos quinze capítulos. Em um deles, Patrick Petitjean apresenta um quadro que demarca a historicidade das relações entre os dois países, que remonta ao século XVII, chamadas de missões naturalistas, e que se prolongaram até meados do século XIX. No primeiro período, assim denominado por Petitjean, “trata-se de indivíduos isolados que terão sucesso, no entanto, sem semear os germes de uma tradição científica e criar as primeiras instituições.” (PETITJEAN,

1996a, p. 35). Esse período ainda é discutido, no referido livro, em capítulo escrito por Ruy Gama, ampliando essa compreensão ao denominar de relações culturais as trocas de cooperação pós-colonial. Conforme Gama (1996, p. 45),

é nesse contexto que adquire especial interesse um dos casos mais interessantes de cooperação cultural, no século XIX, entre a França e o Brasil. Trata-se da vinda ao Rio de Janeiro de uma Academia de Arte e a proposta de uma dupla escola de artes e ofícios.

O segundo momento contempla o período entre 1850 e 1900, num contexto em que já existia o Estado brasileiro, predominando então relações oficiais e bilaterais. Na avaliação de Petitjean (1996a, p. 36), “há, assim, uma política consciente de desenvolvimento científico no último terço do século XIX, iniciado sob o Império e prosseguindo sob a República”. No século XX, a julgar pelas divisões, as relações se mostram mais complexas, pois no terceiro período (1900-1934) o autor identifica (1996a, p. 37):

O desenvolvimento de uma comunidade científica brasileira – com o papel desempenhado pela Academia Brasileira de Ciências – e a emergência de uma política francesa mais sistemática de trocas científicas com a América Latina, com a criação do Groupement des Universités et Grandes Écoles de France pour les Relations avec l’Amérique Latine (Agrupamento das Universidades e Grandes Escolas da França para as Relações com a América Latina).

Petitjean considera que a criação, em 1934, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP), associada à missão francesa, representa o quarto período, no qual “as missões universitárias de longa duração substituem os ciclos de curtas conferências no Brasil e as estadas prolongadas de cientistas brasileiros na França começam a se desenvolver.” (PETITJEAN, 1996a, p. 38). Por fim, o autor identifica que os anos de 1950 representam um quinto período, cuja marca seria a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (1951).

Essa classificação apresentada por Petitjean é útil para que visualizemos a complexidade de acepções que estão incluídas na expressão “missão francesa”. Nosso interesse recai sobre uma parte bastante específica. Se assumirmos a divisão desse autor, nosso estudo se inclui no quarto período, pois está delimitado à FFCL-USP. Mas a ideia de indicar essa classificação tem mais um sentido didático, a fim de que o leitor possa, rapidamente, apreender o que está contido na semântica de “missão francesa”. O importante, nesse momento, é caracterizar alguns aspectos da ação francesa no início do século XX, pois ganham força as disputas internacionais entre os países europeus, razão pela qual se intensifica o investimento nas políticas estrangeiras.

Hugo Suppo mostra como a França da Terceira República (1870-1940) sistematizou um conjunto de ações que objetivava realizar a propaganda cultural no exterior, em particular com a criação da Aliança Francesa (1883). Esse processo se intensificou no início do século XX, sob a direção do Ministério da Instrução Pública, notadamente com a criação do *Groupement*, em 1908¹, do *Office National des Universités et Écoles Françaises (Onuef)*², em 1910, e do *Service des Oeuvres Françaises à l'Étranger (SOFE)*, em 1920.

O *Groupement* foi constituído em 4 de fevereiro de 1908 por iniciativa de agentes do meio universitário, notadamente por Georges Dumas, “médico, professor da Faculdade de Paris, agregado em filosofia e doutor em letras, e Henri le Châtelier, professor do Colégio da França.” (HUERTA, 2006, p. 3, tradução nossa). Patrick Petitjean afirma que

Os iniciadores do *Groupement* são, na maior parte, oriundos da *SES [la Société de l'Enseignement Supérieur]*. Em particular, Louis Liard, o autor da lei³, foi o primeiro presidente do *Groupement*. Eles fazem parte da categoria de professores laicos, republicanos, “progressistas”, que formaram a ossatura da Terceira República [1870-1940], os quais, na maioria, integraram o coro da

¹ Ele foi destruído em 1940 pela Alemanha durante o período da Ocupação.

² *Onuef* foi substituído pelo *Service des Oeuvres Françaises à l'Étranger (SOFE)*, em 1920.

³ Lei Liard, que reformou a universidade francesa nos anos de 1880.

colonização, em nome dos valores republicanos, do progresso e da civilização e, quando da primeira Guerra, abraçaram os interesses do Estado francês. (PETITJEAN, 1996b, p. 94).

As atividades do *Groupement* previam, parafraseando Petitjean (1996b, p. 97), a recepção de estudantes universitários da América Latina, a divulgação publicitária de estudos que poderiam ser realizados na França, a promoção de estudos sobre América Latina a serem produzidos nesse país europeu e a gestão do financiamento das ações das escolas francesas, das viagens de integrantes dos institutos e das missões universitárias.

O *Onuef*, conforme o primeiro relatório de 29 de abril de 1910, foi criado por iniciativa de 20 pessoas:

Paul Deschanel, Paul Doumer, Steeg, Massimy, deputados, Léon Bourgeois, Paul Strauss, senadores, Louis Dausset, conselheiro municipal (vereador), Liard, vice-reitor da Universidade de Paris, Appell, decano da Faculdade de Ciências de Paris, Louis Ranault e Berthélémy, professores da Faculdade de Direito de Paris, Croiset, decano da Faculdade de Letras, Victor Bérard, professor da Escola de Altos Estudos, Landouzy, decano da Faculdade de Medicina, Bouchard, inspetor-geral das Faculdade de Medicina, Compayré, inspetor-geral da Instrução Pública, Jean Gout, subdiretor de assuntos do Levante no Ministério de Relações Estrangeiras, Lous-Baulieu, diretor da Escola Livre de Ciências Políticas, Kleine, diretor da Escola Nacional de Pontes e Estradas, Blondel, diretor do Escritório de Informações da Universidade de Paris. (ONUUEF, Rapport du 29 avril 1910, n. p., tradução nossa).

O grupo fundador era composto por integrantes de distintas origens ocupacionais. A considerar apenas a origem, 11 eram de instituições universitárias e 9 de órgãos externos. Mesmo assim, os integrantes procuraram destacar que a entidade seria dirigida pelos representantes das universidades, conforme se deduz deste trecho de um dos relatórios:

O Escritório Nacional foi fundado em julho de 1910 sob a iniciativa de algumas personalidades do Parlamento, com adesão de todas as Universidades e grande parte das Grandes Escolas Francesas para apoiar os esforços já empreendidos

para a expansão universitária e científica no exterior. Seu papel consiste em concentrar os esforços das Universidades, tornar amplamente conhecidas nossas Escolas a fim de aumentar o poder de atração da França sobre a juventude estudantil de outros países. Nosso Escritório busca desenvolver nossos Institutos e Escolas no exterior e suscitar a criação de estabelecimento análogos, isto é, espaços permanentes de influência francesa. (ONUÉF, 1912, p. 1, tradução nossa).

O *Onuef* se apresentava como uma ação complementar aos órgãos já existentes, notadamente ao *Groupement*. De um lado, o *Groupement* nasceu no interior do Colégio da França e outras universidades, integrando professores e pesquisadores. De outro, o *Onuef* unia professores e representantes políticos. Por exemplo, em 1909, o presidente da comissão de direção da revista do *Groupement* era Paul Appell, o mesmo que compôs o grupo fundador do *Onuef*. O primeiro presidente do *Groupement* foi Liard, o mesmo que participou do seletor grupo que fundou o *Onuef*. O aspecto comum entre esses dois órgãos era a necessidade de divulgar a cultura da França na América Latina. E é também possível perceber a ideia de divulgação do conhecimento sobre a América Latina, conforme a apresentação da revista do *Groupement*, o *Bulletin de la Bibliothèque Américaine*:

A Biblioteca do “*Groupement* das Universidades e Grandes Escolas da França para as relações com a América Latina” acaba de ser fundada para reunir os livros e as publicações editados nas repúblicas da América Latina, bem como os livros e revistas publicados na França e no exterior que tratem desses países. Os livros americanos são raros na França: as bibliotecas públicas não possuem mais que alguns exemplares isolados e os livreiros parisienses não conhecem nem os nomes. O Boletim mensal da Biblioteca servirá, em primeiro lugar, para propagar na França e América as atividades do “*Groupement*”. Ele publicará artigos sobre as principais questões que interessam ao movimento intelectual da América Latina, e solicita a colaboração de professores, estudiosos e escritores americanos que desejam ajudá-lo a tornar seu país conhecido na França. (BULLETIN..., n. 1, 1910, p. 1-2, tradução nossa).

Na interpretação de Petitjean (1996b, p. 96), os objetivos do *Onuef* “recuperaram os do *Groupement*, e os dois organismos colaborarão cada vez mais estreitamente, sendo reservada para o segundo a América Latina”. Nos primeiros anos, parece que as atividades na América Latina eram compartilhadas, mas a partir de 1919, segundo relatório do *Onuef*:

Os assuntos da América Latina são devolvidos ao *Groupement*. As portas de entrada do *Groupement* e do *Onuef* se tocam. Uma concorrência seria ridícula. Absolutamente, o diretor do *Onuef* está informado do que faz o *Groupement* e ajudá-lo-á se necessário. Ele não se desinteressou das grandes condições francesas que lá se apresentam: criação de um liceu e de uma espécie de Faculdade de Letras em São Paulo, criação de um liceu em Porto Alegre, transformação do Liceu do Rio de Janeiro, e ele apoia o projeto de sessões de *baccalauréat* francês no Brasil. (ONUUEF, 11 juin 1919, n. p., tradução nossa).

Apesar do esforço para dinamizar as atividades no exterior, os responsáveis se mostravam insatisfeitos com os resultados, como se pode perceber na passagem a seguir:

Nossa expansão escolar e científica está organizada de modo fragmentado e esporádico. Muitas boas intenções se manifestam, com obtenção de algum resultado. Mas frequentemente elas se ignoram mutuamente, ou mesmo se contrariam. Quem está em Paris ou no exterior tem a impressão de que falta coordenação, ligação, resultando na dispersão de esforços. O Escritório Nacional das Universidades e Escolas Francesas tem até o momento recursos modestos, constituídos por cotas dos membros (5 francos por ano), as subvenções de algumas Universidades (700 francos no total) e uma subvenção anual de 25.000 francos oriundos do Ministério da Instrução Pública. (ONUUEF, 1919, p. 1-2, tradução nossa).

Esse diagnóstico justificava o interesse de assegurar uma política mais forte e centralizada, especialmente com a criação do *SOFE*, como podemos observar na passagem seguinte:

a expansão francesa está concentrada no *Service des Œuvres françaises à l'Étranger du ministère des Affaires Étrangères* [*SOFE-MAE*]. De fato, a

expansão perdeu sua autonomia relativa, tornando-se um anexo dos serviços diplomáticos. (ONUDEF, 1920, p. 1, tradução nossa).

Essa afirmação pode ser aproximada do comentário de Hugo Suppo:

O antigo Escritório das Escolas e Obras Francesas no Exterior, criado em 1910 (para centralizar as questões que se reportavam às obras de ensino e assistência no exterior), transforma-se, pelo decreto de 15 de janeiro de 1920, em Serviço das Obras Francesas no Exterior (SOFE). Numa organização desse tipo, a presença de universitários torna-se inevitável. Eles representam a verdadeira união com o mundo universitário. De certo modo, agindo em conformidade com os agentes do MAE, um certo grupo de universitários que, era encarregado pela ligação com o Ministério da Educação Nacional e a Direção das Belas-Artes, integraram a estrutura do MAE. O MAE exerce a direção e orientação geral, considerando as necessidades da política externa da França. (SUPPO, 1999, p. 37-39, tradução nossa⁴).

Segundo Suppo (1999), o *SOFE* seria responsável por três seções: 1) seção universitária e das escolas; 2) seção artística e literária; 3) seção de obras diversas. Essas seções correspondiam ao que podemos compreender por missões francesas. A primeira seção respondia pelas missões universitárias, cuja tarefa estava sob a responsabilidade do *Groupement* e do *Onuef* (até 1920) ou *SOFE* (após 1920). As demais seções correspondiam a uma diversidade de ações, sendo a segunda composta por biblioteca e exposições francesas no exterior, difusão da literatura e de edição, e organização de exposições, turnês de concertos. A última seção integrava “grandes associações culturais e obras de assistência – Aliança Francesa, Comitê Católico dos Amigos Franceses, Comitê dos Amigos Protestantes Franceses, Missão Laica, Aliança Israelita etc.; ação pelo cinema e radiodifusão.” (SUPPO, 1999, p. 39). Suppo sublinha o caráter político das missões francesas que estavam sob a coordenação do *SOFE*. Para ele,

⁴ Todas as citações de Suppo (1999) são traduzidas por nós.

a política cultural é pensada em termos quase exclusivamente de propaganda, em termos de 'influência cultural'. Ela deve provocar a admiração pela cultura francesa e estimular o consumo dos produtos culturais franceses (livros, teatro, ópera, perfumes, turismo, vinhos, ideias, etc.). (SUPPO, 1999, p. 40).

A pesquisa de Suppo mapeia o conjunto das obras das missões francesas, na tentativa de mostrar suas relações com o projeto político francês.

Observemos que as missões universitárias estavam subsumidas nas obras da primeira seção. O *Groupement* era responsável pelas ações na América Latina, embora tenha compartilhado essa tarefa com o *Onuef*. A concessão de exclusividade ao *Groupement* em 1919 foi, em seguida, relativizada na medida em que a política cultural externa da França passou a ser controlada pelo *SOFE*. A ideia de perda de autonomia pode ser observada quando Georges Dumas envia uma carta ao Ministério de Relações Exteriores e ao Ministério da Instrução Pública solicitando o fortalecimento político da missão francesa:

No meu último relatório eu insistia sobre a utilidade de o governo francês enviar ao Brasil uma missão política, capaz, por sua composição, de agir sobre o Parlamento e a opinião, e de paralisar a ação dos partidos que nos são hostis, como o Partido Germanófilo e o Partido Católico brasileiro, bem próximo de tornarem-se um só. Esses dois partidos existem no Parlamento, na imprensa e, mesmo com o reconhecimento do estado de guerra, eles continuam a agir contra a *Entente* e contra nós. (DUMAS, 24 fev. 1918, tradução nossa).

De certa forma, esse fragmento ajuda a entender a afirmação de Petitjean (1996c), pois mostra como as demandas do campo político se fortalecem a partir do final da década de 1910. A preocupação de Dumas ganha visibilidade a partir dos anos 1920, pois identificamos a preocupação da embaixada da França no Brasil com as propagandas da Alemanha, como, por exemplo, a carta do cônsul francês do Rio de Janeiro, de 19 de junho de 1923, escrita ao ministro de Assuntos Estrangeiros:

A propaganda antifrancesa já tão intensa no Brasil, em particular no Rio de Janeiro, desde algum tempo toma uma dimensão mais considerável, e imiscui-se em todos os meios, tanto oficiais, como industriais, comerciais ou privados. A Legação e a Consulta da Alemanha, e as grandes administrações alemãs da Capital Federal já distribuíram 210 circulares, nas quais o governo da República e o Exército da França são grosseiramente injuriados, caluniados, difamados. (CONSULADO..., 11 jun. 1923, tradução nossa).

Por sua vez, a citação de Dumas indica que as ações do *Groupement*, embora associadas aos interesses políticos, tinham tarefas peculiares. Se Dumas reivindicava que a França estabelecesse uma política mais agressiva no Brasil, percebemos que ele entendia que essa tarefa não caberia ao *Groupement*. Ao contrário, as ações desse órgão se direcionavam para a criação dos liceus e promoção da vinda de conferencistas franceses ao Brasil, sem deixar de considerar a disputa que estava em curso entre os países europeus e os Estados Unidos na divulgação cultural junto à América Latina. Essa tendência pode ser observada nos anos após 1918, pois, nos relatórios dos franceses responsáveis pelo *Groupement* no Brasil ou mesmo dos representantes da embaixada, observamos a contínua indicação de instituições de outros países que já existiam no Brasil, caracterizando-se uma estratégia para obtenção de autorização e de financiamento do Ministério de Assuntos Estrangeiros. O Liceu do Rio de Janeiro havia sido fundado em 1916. E, em 1919, ao solicitar recursos para criação de liceus em São Paulo e Porto Alegre, os representantes do *Groupement* consideravam: “no Rio, em São Paulo, Inglaterra, Itália, Alemanha há liceus e ginásios. Trata-se hoje, no que nos diz respeito, de preencher essa lacuna e garantir nossa influência contra a repetição de ofertas de nossos rivais já mais bem organizados.” (GROUPEMENT, 12 mar. 1919, tradução nossa). No período posterior à Primeira Guerra, a aposta do *Groupement* foi nos liceus. É possível notar uma atmosfera bastante otimista entre os responsáveis pelas missões no Brasil:

a sociedade dos liceus franco-brasileiros se constituiu em dezembro de 1919. Ela tinha por objeto a fundação do liceu franco-brasileiro, sendo que primeiro deveria ser na cidade de São Paulo, capital intelectual e econômica do Brasil e centro da opinião francófila. (SOCIÉTÉ..., 18 maio 1923, tradução nossa).

Esse liceu foi estabelecido em São Paulo em 1925 e a ideia original consistia em ser o embrião da USP.

Em 1922 foi fundado o Instituto Franco-Brasileiro com sede na então capital do Brasil, o Rio de Janeiro, passando a integrar-se à Universidade do Rio de Janeiro, fundada em 1920. Nesse Instituto, de acordo com Petitjean (1996b, p. 105),

de 1922 a 1939, 41 universitários vieram dar cursos no Rio de Janeiro. O Instituto do Rio de Janeiro situou-se no quadro estreito das conferências ‘de prestígio’ ou de cultura geral. Por não poder apoiar-se em uma estrutura universitária forte no Brasil, ele permaneceu informal.

Assim, observa Petitjean (1996b, p. 105), é possível ver “todos os limites do *Groupement* e de sua visão diplomática”.

Apesar disso, conforme relata Petitjean (1996), a partir do final da Primeira Guerra, as relações entre Brasil e França assumiram caráter mais cultural e político do que científico, isto é, “a história do *Groupement* se caracterizará pela perda de sua autonomia. Não se deve deixar de notar que, iniciativa autônoma, a criação do *Groupement* precederá a do *Onuef*, em três anos.” (PETITJEAN, 1996b, p. 96). Na avaliação desse pesquisador francês, dos anos 1920 até 1940 houve perda de autonomia da instituição, pois o Estado interferiu intensamente na política das missões na América Latina, por consequência, no Brasil. Ou seja, Petitjean reconhece que as dimensões científicas estavam circunscritas ao conjunto das políticas externas da França. Porém, ele registra que essa relação não implicava em reduzir a atuação científica aos interesses políticos.

FFCL-USP no contexto das missões universitárias francesas

A fundação da FFCL-USP é um acontecimento, pois o sentido de sua criação está no contexto anterior, assim como nos desdobramentos posteriores. Em 1934, a USP foi estabelecida a partir da fundação da FFCL e da incorporação de antigas Escolas e institutos⁵. No Brasil, outrora colônia portuguesa na América, somente no século XIX é que se instaurou, oficialmente, instituição de ensino superior. Nos períodos anteriores, Portugal havia proibido que se estabelecesse esse tipo de ensino na colônia, muito embora funcionassem cadeiras de ensino dos jesuítas que se pareciam com as do ensino superior. Em geral, os filhos das elites da colônia se dirigiam a Portugal para realizar seus estudos universitários. Esse quadro se alterou em 1808 com a chegada da família real portuguesa. A partir de 1815, a colônia portuguesa da América passa a integrar o Reino de Portugal, Brasil e Algarves. Em 1822 ocorre a independência e com isso o Brasil se constitui como país. Nessa mesma década foram criadas as Escolas de Engenharia e as Faculdades de Medicina e Direito. (CAMPOS, 2008; CUNHA, 1980; FÁVERO, 2000).

Nas terras brasileiras houve diferentes debates sobre a universidade, mas ao longo do período imperial (1822-1889) observamos apenas a existência de faculdades e escolas isoladas, pois foram criados cursos destinados a formar profissionais para preencher as funções burocráticas do Estado. No mesmo ano da chegada da família real (1808) foram estabelecidos dois centros médico-cirúrgicos, um na Bahia, outro no Rio de Janeiro, cujo principal objetivo seria atender à formação de médicos e cirurgiões para o Exército e para a Marinha. Em 1810 foi fundada a Academia Real Militar, que visava formar oficiais engenheiros, civis e militares, passando a se chamar Escola Militar em 1838, e Escola Politécnica em 1874. Essa tendência deve ser entendida no contexto de constituição do aparato burocrático do Estado brasileiro, quando havia

⁵ Sugerimos ao leitor consultar o próprio decreto de fundação, onde consta o conjunto das instituições que resultou na USP. <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6283-25.01.1934.html>.

necessidade de um corpo especializado para ocupar as esferas dos serviços públicos. Ao mesmo tempo, notamos que apenas alguns serviços recebiam esse caráter específico, sem nenhuma menção às instituições de formação em humanidades.

No Império não ocorreram outras experiências universitárias, exceto as escolas e faculdades isoladas, ou seja, elas caracterizaram a identidade universitária do Brasil monárquico. O modelo napoleônico foi o que serviu de referência, por longo período na história brasileira, para o processo de constituição do ensino superior, o que não significa inexistência de debate em defesa de outros modelos, como o alemão e o católico. É interessante notar que esse modelo importado da França já era objeto de críticas naquele país, pois, segundo Christophe Charle:

Desde o início do século XIX, a organização das universidades na França aparecia globalmente mais frágil que nos demais países da Europa. Todo um conjunto de circunstâncias históricas bem conhecidas indicam essa situação: as estruturas medievais dissolvidas durante a Revolução foram substituídas pelas faculdades sem autonomia e sem organização coletiva antes do final do século XIX; as instituições de ensino superior especializado (englobando as “escolas especiais” e os “grandes estabelecimentos”) foram criadas paralelamente, as quais preencheram uma parte das missões das universidades envelhecidas. (CHARLE, 1994b, p. 9, tradução nossa).

Apesar de não se estabelecerem outros modelos de ensino superior no Brasil do século XIX, houve discussão entre a intelectualidade brasileira em defesa da reforma do ensino superior e para instaurar outras experiências universitárias no país. Naquele período havia a convicção de que era preciso reformar o ensino superior, pois torná-lo sólido e eficaz representava uma ação fundamental de intervenção no processo de formação de uma elite intelectual. No entanto, ainda prevaleceram iniciativas no âmbito do debate público que defendiam o direito de grupos particulares e províncias de criar universidades. Portanto, a principal discussão dizia respeito ao direito de abrir instituições de ensino superior, pois o governo federal monopolizava essa prerrogativa. Porém, as

confrontações se faziam presentes, pois se promovia a defesa do direito de as províncias e os grupos particulares também poderem instalar faculdades. Com o Ato Adicional de 1834 foram instituídas as Assembleias das Províncias que, ao lado da Assembleia Geral, poderiam legislar sobre a educação no Brasil. Às primeiras destinava-se o direito de legislar sobre a instrução primária e secundária nas províncias; à segunda cabia regular a instrução primária e secundária no município da corte (Rio de Janeiro) e o ensino superior no país.

Nesse debate, a liberdade de ensino era defendida em diferentes níveis. Conforme Cunha (1980, p. 90), “a extensão da liberdade de ensino ao grau superior vinha sendo defendida pelos menos desde a década de 1860”. A partir de então houve certo consenso entre diferentes grupos ideológicos em defesa da liberdade do ensino: católicos, liberais e positivistas. Essa discussão é analisada na obra **A ilustração brasileira e a ideia de universidade** (1986), escrita por Roque Spencer Maciel de Barros. A atmosfera reinante pode ser observada quando a Comissão de Instrução Pública da Assembleia Geral, em 1877, propôs “a inscrição livre para exame nas faculdades e a permissão para a abertura de cursos e estabelecimentos livres de ensino superior.” (Cunha, 1980, p. 91). Essa proposição, segundo Cunha (1980, p. 92), “não resultou em nenhuma medida prática, mas serviu, ao menos, para dar mais força às ideias liberais relativas ao ensino”.

Em 1879 o ministro Carlos Leôncio de Carvalho, também professor da Faculdade de Direito de São Paulo, decretou “a liberdade de ensino primário e secundário no município da corte e a de ensino superior em todo o país.” (CUNHA, 1980, p. 92). Os debates e as medidas do governo federal indicam o reconhecimento da liberdade de ensino superior, em particular para abrir instituições. No entanto, a defesa da universidade não obteve consenso, conforme bem documentou a obra de Maciel de Barros (1986).

No início do período republicano, em 12 de abril de 1890, foi criado o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Antes disso, em

1889, Luiz Pereira Barreto propôs a fundação de uma universidade em São Paulo. A reforma promovida por Benjamin Constant (1890), responsável pelo novo ministério, descentralizou o poder para abrir universidades nos estados e por iniciativa de grupos particulares. De acordo com Fávero (2006, p. 21), “proclamada a República, outras tentativas são feitas. Cabe lembrar que, na Constituição de 1891, o ensino superior é mantido como atribuição do Poder Central, mas não exclusivamente”. A reforma específica do ensino superior ocorreu em 1891, quando se constituiu o Conselho de Instrução Superior a fim de:

Aprovar os programas de ensino das escolas federais e das que lhes fosse equiparadas; de propor ao Governo federal os regulamentos para a inspeção das faculdades livres; de criar novos estabelecimentos de ensino; de nomear as comissões e os delegados estaduais para a inspeção dos estabelecimentos federais e das faculdade livres. (CUNHA, 1980, p. 173).

Luiz Antônio Cunha faz uma síntese sobre essa alteração ao reconhecer que “todo o ensino superior brasileiro era, no Império, estatal e centralmente controlado. Ao adaptar o formato do Estado à federação dos poderes regionais, a República quebrou esse padrão.” (CUNHA, 2004, p. 800). Essa orientação legal possibilitou algumas tentativas de implantação de universidades no Brasil, como, por exemplo, em 1892, quando Rocha Pombo organizou o projeto de uma universidade no Paraná (região sul do Brasil), embora não tenha conseguido fazê-la funcionar (CAMPOS, 2008); em 1903, Azevedo Sodré defendeu a ideia de criar quatro universidades, sendo no Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo e Recife; em 1904, Rodrigues Lima e, em 1905, Erico Coelho retomaram a proposta de Azevedo Sodré, mas não efetivaram seus projetos. (CUNHA, 1980; FÁVERO, 2000).

A Reforma Rivadavia (1911) atualizou a possibilidade de serem constituídas universidade por iniciativa de grupos particulares ou de estados da federação, o que já estava sinalizado na Constituição de 1891. Nesse movimento foram fundadas algumas universidades no país, a saber:

a Universidade de Manaus (1909)⁶, a Universidade de São Paulo (1911)⁷ e a Universidade do Paraná (1912)⁸. No entanto, a matéria do ensino superior voltou a ganhar uma legislação mais restritiva quando a Lei Maximiliano (1915) estabeleceu um conjunto de regras que implicou na transformação das universidades existentes em faculdades desmembradas. Alguns anos mais tarde, o governo federal estabeleceu a Universidade do Rio de Janeiro (1920), oficialmente reconhecida como a primeira universidade brasileira.

Conforme Fávero (2000, p. 28), a primeira universidade oficial resultou da “justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características próprias”. O aspecto interessante da criação da Universidade do Rio de Janeiro foi, de acordo com Fávero, reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no Brasil. Em geral, as universidades brasileiras resultaram da junção de faculdades isoladas, sem intensa discussão a respeito do que caracterizaria esse tipo de organização. (CAMPOS, 2008).

A Reforma Francisco Campos (1931), no governo de Getúlio Vargas, representou o estabelecimento de uma estrutura burocrática para a organização do ensino superior, pois naquele contexto instituiu-se o

⁶ “Oriunda da Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas, a Escola Universitária Livre de Manaus foi criada em 17 de janeiro de 1909. Seus Estatutos foram aprovados em 2 de fevereiro e promulgados em 12 desse do mesmo ano. A Escola Universitária foi instalada em 15 de março de 1910 e, a partir de 13 de julho de 1913, passou a se chamar Universidade de Manaus por deliberação de sua Congregação. A Universidade de Manaus deixou de existir em 1º de maio de 1926, sendo substituída pela Associação Vulgarizadora do Ensino, que se encarregou de algumas unidades remanescentes.” (TUFFANI, 2009, p. 64).

⁷ Essa instituição foi criada em 1911 e funcionou até 1917. “A Universidade Livre de São Paulo (não tem qualquer vínculo com a Universidade de São Paulo atual, fundada em 1934), escola particular, propunha-se a formar alunos desde o jardim de infância. Visava criar escola primária (‘alfabetização’), secundária (instrução preparatória fundamental) até a superior (‘instrução profissional e o transcendente a alta cultura mental’). O projeto incluía as escolas superiores de direito, engenharia, farmácia, medicina, odontologia, comércio, e de belas-artes. Foram previstos cursos de ciências e letras, história, filosofia e literatura, veterinária, zootecnia e agronomia, cultura física, com aulas de esgrima, instrução militar e ginástica, e, o curso de obstetrícia (mas não de enfermagem) que não teriam chegado a funcionar.” (MOTT; DUARTE; GOMES, 2007, p. 42-43). Grande parte dos cursos não iniciou, notadamente os de humanidades. Para mais informações consultar o texto de Maria Lúcia Mott, Ivomar Gomes Duarte e Marcela Trigueiro Gomes (2007) e o artigo de André Mota (2004).

⁸ Existiu como Universidade até a legislação de 1915 obrigá-la a desmembrar-se em Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito e Faculdade de Engenharia, situação que permaneceu até 1946, quando foi recriada a Universidade do Paraná. Para mais informações consultar CAMPOS, Névio de (2008).

Ministério de Educação e Saúde Pública (MESP) com o objetivo de estabelecer um sistema nacional de ensino. Nesse aspecto, para o ensino superior foi instaurado o sistema universitário, o qual prescrevia que pelo menos três institutos de ensino, incluídos os de Direito, Medicina e de Engenharia ou, em vez de um deles, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (ou Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras), deveriam existir para constituir uma universidade. Nos anos de 1930, o Brasil teve três experiências marcantes no ensino superior: a Universidade de São Paulo, USP (1934), a Universidade do Distrito Federal, UDF (1935) e a Universidade do Brasil, UB (1937).

É nessa conjuntura que apareceu a USP, resultando da junção de inúmeros institutos e escolas já existentes, além da criação de novos, como a FFCL. A USP está associada às lideranças políticas paulistas, especialmente ao grupo do jornal **O Estado de S. Paulo**. A partir da figura de Júlio de Mesquita Filho, um conjunto de agentes elabora uma justificativa do papel da cultura e da própria universidade. Ao projeto dessa universidade havia uma demanda política de suas lideranças, como destaca Miceli (2001, p. 102):

A Escola Livre de Sociologia e Política foi criada em 1933 sob os auspícios de um grupo de empresários, professores e jornalistas. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Universidade de São Paulo foram criadas em 1934, com apoio do grupo Mesquita, durante a gestão Armando de Sales Oliveira no governo do estado.

A Escola Livre de Sociologia e Política “[...] procurou adotar um modelo de ensino e de pesquisa de inspiração norte-americana.” (MICELI, 2001, p. 102). Já na USP prevaleceu o contato com os europeus, embora não apenas com os franceses. Essa elite política e econômica de São Paulo buscou professores franceses para atuarem nas ciências humanas. A pretensão seria formar uma elite “[...] capaz de compreender, antes de agir, o meio social em que vivemos, personalidades capazes de colaborar eficaz e conscientemente na direção da vida social.” (MICELI, 2001, p. 102). A função social da universidade pode ser notada a partir de várias

narrativas produzidas por seu grupo dirigente. Uma delas concerne ao depoimento de Júlio de Mesquita Filho, um dos seus principais mentores:

Nós éramos fundamentalmente liberais em um momento em que o liberalismo tinha desaparecido da Europa. A escolha dos professores era feita para promover a todo custo este liberalismo. Era preciso evitar que as cadeiras pudessem cair nas mãos de adeptos do credo italiano, sobretudo aquelas que tocavam a formação moral. O governo e as colônias italianas faziam pressões muito fortes sobre nós, e queriam impor um quase-monopólio. (Como compromisso) nós lhes demos uma parte das cadeiras em ciências e demos aos franceses, líderes da democracia liberal, aquelas de que depende diretamente a formação espiritual dos futuros alunos. (MESQUITA FILHO 1969 apud PETITJEAN 1996c, p. 262).

Essa visão positiva que Mesquita Filho declarava em relação aos professores franceses pode ser bem compreendida na seguinte passagem de Petitjean (1996b, p. 108), que mostra a negociação para a composição do corpo docente da FFCL-USP:

As relações universitárias serão retomadas com a participação da missão universitária francesa quando da fundação da Universidade de São Paulo em 1934. Se Georges Dumas assegura a continuidade pessoal de todas essas relações, e se formalmente o *Groupement* é ainda o quadro utilizado para essa missão universitária, a situação mudou profundamente. Theodoro Ramos vai diretamente à Europa recrutar os professores estrangeiros para a Universidade de São Paulo. E logo têm lugar negociações sobre os equilíbrios de nacionalidades entre os professores estrangeiros a recrutar. Às insuficiências da rede de Georges Dumas nas faculdades de ciências juntam-se as escolhas dos brasileiros (que querem os franceses para educação moral).

Os momentos de solenidade são propícios para mostrar como se dimensionava o caráter político do projeto da FFCL, como podemos observar no discurso de abertura do ano letivo de 1935, pronunciado pelo então diretor Antônio de Almeida Prado. Foi publicado no primeiro número do **Anuário** da Faculdade e é revelador dos horizontes em que se moviam suas lideranças políticas. Ao discorrer sobre o papel das novas

lideranças, Almeida Prado faz uso de uma projeção retórica para dizer que de cem estudantes:

Dez, quando muito, são atraídos pela vontade de saber, pela curiosidade científica, essa inquietação cerebral que talha, congenitamente, certos indivíduos para as batalhas do pensamento e da inteligência. A estes, principalmente, é que deve visar a finalidade do ensino, porque só eles adquirirão uma formação mental útil à comunhão. Entre eles, entre essa fina floração espiritual, é que se recrutarão os dirigentes de opinião, os homens públicos, os cérebros pensantes da nação. (PRADO, 1937, p. 14).

A ideia que movia os mentores da FFCL era que ela exercesse a formação da nova elite cultural e intelectual, promovendo uma seleção a partir dos melhores quadros no conjunto dos estudantes. Fernando de Azevedo, um dos idealizadores da universidade paulista, afirmava que o desafio da nova sociedade consistia em formar uma aristocracia do saber. Esperava-se uma grande resposta da nova Faculdade, tal como atesta outra parte do memorável discurso de Almeida Prado:

Dos seus anfiteatros, dos seus gabinetes, dos seus laboratórios, das suas salas de conferências, é que sairão as gerações destinadas à renovação cultural e a colocar bem alto o Brasil no círculo dos povos civilizados. Dela sairá o corpo de professores, os humanistas, habilitados por longos cursos de aperfeiçoamento didático e científico, de letras clássicas e de línguas, incumbidos de elevar o ensino secundário ao nível que lhe compete na seriação do ensino; dela sairão os físicos, os matemáticos, os químicos, os orientadores das indústrias mecânicas, físicas e químicas, da agronomia, das indústrias agrícolas, os dirigentes da alta técnica científica e aplicada; os botânicos, zoólogos, mineralogistas e geógrafos, consagrados a promover o contato direto com a natureza, a estudar as nossas plantas, a nossa fauna e os aspectos geológicos e topográficos do nosso solo; os biólogos puros, voltados para a perscrutação dos grandes problemas vitais; os historiadores que, reatando o presente ao passado na feira dos tempos, desçam às raízes da nacionalidade, perdidas na bruma das épocas imemoráveis; os estadistas, sociólogos e economistas, mentores da política e observadores refletidos das leis da vida gregária, homens cujo raio de penetração visual abranja a largueza dos horizontes mais longínquos; e, finalmente, a cúpula do edifício, os filósofos, os

pensadores tranquilos, imersos em insondáveis abstrações, e, todavia, os mais ativos reformadores na história dos povos. (PRADO, 1937, p. 18-19).

Almeida Prado era originário da Faculdade de Medicina. As primeiras direções da FFCL foram ocupadas por professores das tradicionais faculdades. Uma das razões é que os professores da nova Faculdade, em sua grande maioria, eram estrangeiros. Outra, é que a ideia de elite pensada pelos fundadores da USP, embora se falasse de aristocracia do saber, continuava atrelada às famílias detentoras de capital social, político e cultural. Ou melhor, a elite que deveria ser formada na FFCL deveria sair dos quadros tradicionais de São Paulo.

A formação dessa elite, como testemunha o texto quase epopeico de Almeida Prado, estaria intimamente associada aos saberes das novas ciências. No plano formal do decreto de fundação da USP, tal pretensão pode ser notada pela descrição dos seus fins:

- a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou sejam úteis à vida;
- c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. (SÃO PAULO, Decreto...1934, n. p.).

A estratégia para viabilizar tais fins foi a contratação de professores estrangeiros, pois naquele momento poucos brasileiros tinham formação em ciências humanas, exceto se alguém tivesse estudado fora do Brasil.

Artigo 37 - O corpo docente de cada uma das Faculdades, Escolas ou Institutos, será constituído de professores catedráticos, auxiliares do ensino, docentes livres, e, eventualmente, **professores contratados (nacionais e estrangeiros)** e comissionados, e outras categorias, de acordo com a natureza peculiar do ensino de cada Faculdade, Escola ou Instituto. (SÃO PAULO, Decreto..., 1934, n. p., grifo nosso).

No início, o corpo docente da FFCL foi constituído por professores contratados, brasileiros e estrangeiros. Por exemplo, entre os 12 professores de ciências humanas, 8 eram franceses : Etienne Borne/Jean Maugüé⁹ (Filosofia, França), Claude Lévi-Strauss/Roger Bastide¹⁰ (Sociologia II, França), Emile Coornaert/Fernand Braudel/Jean Gagé¹¹ (História da civilização, França), Pierre Deffontaines/Pierre Monbeig¹² (Geografia, França), Paul-Arbousse Bastide¹³ (Sociologia I, França), Michel Berveiller¹⁴ (Língua e literatura latina e grega, França), Robert Garric/Pierre Hourcade/Alfred Bonzon¹⁵ (Língua e literatura francesa, França), François Perroux/Pierre Fromont/Paul Hugon¹⁶ (Economia política, França), Affonso Taunay (História da civilização brasileira, Brasil), Plínio Marques Ayrosa (Etnografia brasileira e Língua tupi-guarani, Brasil), Francisco Rebêlo Gonçalves (Língua e literatura portuguesa, Portugal), Francesco Piccolo (Língua e literatura italiana, Itália). Todos os estrangeiros eram diplomados nas Faculdades de Letras, com algum domínio específico em letras, filosofia, história, geografia ou sociologia. Os dois brasileiros eram originários da Faculdade de Engenharia e do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil.

Os contratados estrangeiros gozavam da condição de catedráticos, atribuindo-se a eles as tarefas de:

- 1) realizar, promover e orientar pesquisas, inquéritos e monografias científicas;
- 2) realizar conferências ou participar dos cursos de conferências que forem organizados;

⁹ Etienne Borne permaneceu no Brasil em 1934, substituído a partir de 1935 por Jean Maugüé até 1944.

¹⁰ Lévi-Strauss chegou em 1935, substituído em 1938 por Roger Bastide até 1954.

¹¹ Coornaert ficou em 1934, sendo substituído por Fernand Braudel até 1938, depois por Jean Gagé até 1944.

¹² Deffontaines trabalhou na FFCL-USP em 1934; em 1935 chegou Monbeig que ficou até 1947.

¹³ Paul Bastide foi professor na FFCL-USP de 1934 a 1948.

¹⁴ Ele chegou em 1934 e ficou até 1937, quando foi sucedido pelo professor português Rebelo Gonçalves.

¹⁵ Garric chegou à USP em 1934, substituído por Hourcade em 1935, que ficou até 1938, depois por Bonzon, que permaneceu até 1946.

¹⁶ Perroux chegou em 1935, substituído por Fromont em 1938, após por Hugon a partir de 1939.

- 3) eleger a lista triplíce, a ser enviada ao governo do Estado, para provimento do cargo de diretor das respectivas Faculdades, Escolas ou Institutos;
- 4) indicar os seus assistentes e preparadores, bem como os livres docentes, para auxiliá-los nos cursos normais, ou reger cursos complementares. (SÃO PAULO, Decreto..., 1934, n. p.).

Na exposição desta parte buscamos sintetizar a história do ensino superior no Brasil, privilegiando um olhar à particularidade da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. No caso da experiência da USP, ressaltamos a dimensão política que estava atrelada a sua criação, mas também seu aspecto profissional, que remete à noção de comunidade científica sem fronteiras.

Considerações finais

As possibilidades de discussão da internacionalização do campo intelectual e científico são diversas. Uma delas é a que está presente no primeiro capítulo desta coletânea, em que Gisèle Sapiro mostra as diversas organizações profissionais que se estabeleceram no período entre as duas guerras mundiais, sendo continuamente atravessadas pelas questões de ordem política. Não seguimos esse modelo, pois demandaria a mobilização de fontes para sistematizar as sociedades profissionais e científicas que se desenvolveram na América Latina, notadamente no Brasil. Outros estudos poderão explorar essa dimensão, discutindo, por exemplo, as ações dos professores franceses que se envolveram na fundação de sociedades científicas, como a criação da Associação dos Geógrafos Brasileiros, em 1934, por Pierre Deffontaines, depois presidida por Pierre Monbeig durante o período em que permaneceu no Brasil (1935-1946).

As relações Brasil-França remontam aos séculos anteriores, mas no início do século XX assumem um caráter institucionalizado, em particular com a criação do *Groupement* (1908), cuja finalidade consistia em estabelecer relações exclusivamente com a América Latina. Naquele contexto, esse órgão fundou sua revista, buscando construir um programa

de ação, como mostramos nas citações da primeira parte deste texto. Notemos que esse empreendimento tinha origem nas universidades e grandes escolas francesas, sob financiamento do Ministério da Instrução Pública. Em 1910, com a criação do *Onuef*, houve uma tentativa de centralização da política externa, contando também com membros do campo político. Em 1920, o *Onuef* foi substituído pelo *SOFE*, que seria mantido pelo Ministério de Assuntos Estrangeiros, gerando um controle político mais forte sobre suas ações. Nesse contexto, o *Groupement* continuou a existir, sendo extinto apenas com a tomada da França pela Alemanha (período da Ocupação). E foi sob a condução desse órgão e sob a liderança de Georges Dumas que as missões francesas se desenvolveram, via Aliança Francesa, Liceus e inúmeras conferências realizadas nas primeiras três décadas do século XX. Igualmente, foi sob o apanágio do *Groupement* que os professores franceses assumiram as cadeiras de ciências humanas na FFLC-USP

Os interesses políticos franceses apresentavam-se embutidos nas missões universitárias, pois estavam em marcha as disputas internacionais entre os países europeus, como bem ilustrou a passagem de Georges Dumas que citamos neste capítulo. Em tal ambiente é que se imiscuíram as ciências, pois são produtos sociais nascidos no contexto dos Estados-Nação. A constituição das ciências está associada aos contextos nacionais da Europa, pois, segundo Heilbron (2008, p. 4), “no plano histórico, o questionamento sobre as especificidades nacionais da produção científica remonta às rivalidades que acompanharam a constituição dos Estados nacionais modernos”¹⁷. Na sua interpretação,

A questão das tradições nacionais em ciências, primeiramente, surge como uma questão política, mais precisamente como uma questão de política científica. As alianças entre os cientistas e os Estados nacionais tendem a se cristalizar nos modos de regulação mais ou menos estáveis que poderíamos descrever, em termos foucaultianos, como articulações específicas entre o saber e o poder. (HEILBRON, 2008, p. 4-5).

¹⁷ Todas as citações de Heilbron são traduções nossas.

As ciências sociais, como lembra Heilbron (2008, p. 5),

desde suas origens, estão marcadas por seus contextos nacionais. Uma parte significativa delas se constituiu a partir do Renascimento como ‘ciências do governo’, isto é, como saber administrativo e político a serviço dos Estados Nacionais emergentes.

Essas atividades eram organizadas e financiadas por órgãos do Estado. Porém, tal quadro sofria alguma alteração, pois

no momento em que as ciências sociais se constituem como disciplinas universitárias [entre século XIX e XX], as condições de produção ganharam certa autonomia, mas numa conjuntura de crescimento das rivalidades nacionais e de movimentos nacionalistas de massa. (HEILBRON, 2008, p. 6).

Os interesses nacionais assumem proporções internacionais, cuja tendência são tentativas recorrentes de controle político sobre os interesses científicos. O caráter nacional das ciências estimula os intercâmbios internacionais, o que mostra uma associação entre política e ciência no movimento de internacionalização do campo intelectual e científico. Essa dupla situação do campo científico pode tanto “fortalecer as especificidades nacionais como desnacionalizar as práticas de pesquisas.” (HEILBRON, 2008, p. 7). É essa condição que produz o efeito duplo das missões universitárias francesas, como destaca Christophe Charle (1994b) ao dizer que uma parte servia aos interesses nacionais, mas outra buscava firmar-se nas diretrizes da comunidade científica sem fronteiras. As disputas políticas nacionais ganharam dimensões internacionais. Porém, ao mesmo tempo existia um interesse específico dos membros da comunidade científica, isto é, desenvolver suas áreas de conhecimento, investindo na institucionalização disciplinar no espaço universitário, na pesquisa, na criação de sociedades nacionais e internacionais das respectivas especialidades.

Essa ideia de uma comunidade científica sem fronteiras pode ser ilustrada por uma passagem da entrevista de Roger Bastide concedida a Irene Cardoso em 1973 e publicada em 1987 na revista **Discurso**:

[...] desenvolver a Sociologia, em primeiro lugar, porque era professor de Sociologia; em segundo lugar desenvolver na Sociologia, como dizer, o espírito de uma sociologia brasileira. No começo pedi muitas pesquisas empíricas, porque aqui as pessoas gostavam de uma sociologia impressionista, uma sociologia muito bonita, muito linda, mas fora da realidade. Eu pedi muitos estudos de Sociologia empírica aos alunos. Mas depois, quando uma Sociologia brasileira apareceu, eu pedi para fazer teoria. (BASTIDE, 1987, p. 188).

A fala de Roger Bastide – embora ele afirme em outro momento da entrevista que eles faziam propaganda da França – mostra a incorporação de um certo *habitus* científico, a disposição para levar o saber das ciências sociais aos diferentes lugares, visto que explicitamente se dizia que a ciência não estava atrelada às fronteiras nacionais. No entanto, a dimensão nacional também estava contida no projeto científico, como bem assinala esse professor ao dizer que havia o desejo de desenvolver uma sociologia brasileira. Ela é marcada pela sua dimensão internacional e nacional. Esse caráter está mais claro nas representações dos fundadores da FFCL-USP, em que se atrela o futuro do Brasil aos múltiplos saberes científicos, como demonstram as citações de Mesquita Filho e Antônio de Almeida Prado no item dois deste capítulo.

Yves Gingras (2002, p. 31, tradução nossa) afirma que a internacionalização do campo científico pode ser observada por meio da “circulação de pessoas, textos e objetos, do modo de produção do saber e financiamento da pesquisa.” A primeira dimensão indicada é a que mereceu alguma exploração neste capítulo, de modo particular aquilo que Heilbron, Guilhot e Jeanpierre (2009, p. 129) chamam de migração intelectual, considerando que

As migrações voluntárias de cientistas são tão antigas como as próprias ciências, e a história das ciências sociais não é exceção. No entanto, a partir do

início do século XX, estas viagens são progressivamente organizadas e institucionalizadas por meio de acordos assinados por instituições acadêmicas.

Neste texto procuramos trazer algumas pistas ao debate da internacionalização do campo intelectual e científico ao tomarmos uma pequena amostra das missões universitárias francesas na FFCL-USP. Indubitavelmente, os desafios estão abertos a estudos que poderão explorar as disputas entre as ciências naturais e ciências humanas no interior da FFCL, uma vez que as últimas estavam sob o controle dos franceses e as primeiras sob a coordenação de italianos e alemães, assim como abordar as ações dos professores franceses no âmbito das ciências humanas, seja ao difundir as novas teorias do campo das ciências sociais, da história e geografia, seja ao produzir ou orientar estudos específicos do Brasil que circularam nos debates internacionais, como evidenciam as pesquisas de Pierre Monbeig, Claude Lévi-Strauss e Roger Bastide.

Fontes

BASTIDE, Roger. Entrevistadora: Irene Cardoso (1973). Entrevista publicada na revista **Discurso**, São Paulo, n. 16, p. 181-197, 1987.

CONSULADO DA FRANÇA DO RIO DE JANEIRO [Carta do cônsul francês do Rio de Janeiro ao ministro de Assuntos Estrangeiros]. 19 de junho de 1923.

DUMAS, Georges. [Carta ao Ministério de Relações Estrangeiras e ao Ministério da Instrução Pública]. 24 février 1918.

GROUPEMENT DES UNIVERSITÉS ET GRANDES ÉCOLES DE FRANCE. **Bulletin de la Bibliothèque Américaine**, Paris, n. 1, 1910.

GROUPEMENT DES UNIVERSITES ET GRANDES ÉCOLES DE FRANCE. **Rapport**. 12 mars 1919.

OFFICE NATIONAL DES UNIVERSITES ET ÉCOLES FRANÇAISES - ONUF. **Rapport de l'Onuef**, 1910.

OFFICE NATIONAL DES UNIVERSITES ET ÉCOLES FRANÇAISES – ONUF. **Rapport de l'Onuef**, 1912.

OFFICE NATIONAL DES UNIVERSITES ET ÉCOLES FRANÇAISES - ONUF. **Rapport de l'Onuef**, 1919.

OFFICE NATIONAL DES UNIVERSITES ET ÉCOLES FRANÇAISES - ONUF. **Rapport de l'Onuef**, 1920.

PRADO, Antônio de Almeida. A função cultural do ensino. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1934-1935)**. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1937. p. 9-24.

SÃO PAULO. **Decreto n. 6283 de 25 de janeiro de 1934**. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6283-25.01.1934.html>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SOCIÉTÉ FRANÇAISE DES LYCÉES FRANCO-BRÉSILIENS. **Rapport**. 18 mai 1923.

Referências

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a ideia de universidade**. São Paulo: Convívio, 1986.

CAMPOS, Névio de. **Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade (1892-1950)**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

CHARLE, Christophe. Ambassadeurs ou chercheurs? Les relations internationales des professeurs de la Sorbonne sous la IIIe République. **Genèses**, Paris, n. 14, p. 42-62, 1994a.

CHARLE, Christophe. Des sciences pour un empire culturel. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, v. 133, p. 89-95, 2000.

CHARLE, Christophe. Intellectuels, Bildungsbürgertum et professions au XIXème siècle. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, v. 106-107, p. 85-95, 1995.

CHARLE, Christophe. Le champ universitaire parisien à la fin du 19ème siècle. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, v. 47-48, p. 77-89, 1983.

- CHARLE, Christophe. Les références étrangères des universitaires. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, v. 148, p. 8-19, 2003.
- CHARLE, Christophe. **La république des universitaires (1870-1940)**. Paris: Seuil, 1994b.
- CARDOSO, Irene. **A Universidade da comunhão paulista**. São Paulo: Cortez, 1982.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 795-817, 2004.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. **Universidade do Brasil**: das origens à construção. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; INEP, 2000.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.
- GAMA, Ruy. Cooperação Pós-colonial. In: HAMBURGER, Amélia Império et al. (Org.). **A ciência nas relações Brasil-França (1850-1950)**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 41-47.
- GINGRAS, Yves. Idées d'universités. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, v. 148, p. 3-7, 2003.
- GINGRAS, Yves. Les formes spécifiques de l'internationalité du champ scientifique. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, v. 141-142, p. 31-45, 2002.
- HEILBRON, Johan. Qu'est-ce qu'une tradition nationale en sciences sociales? **Revue d'Histoire des Sciences Humaines**, Paris, v. 18, n. 1, p. 3-14, 2008.
- HEILBRON, Johan. Comment penser la genèse des sciences sociales? **Revue d'Histoire des Sciences Humaines**, Paris, v. 15, n. 2, p. 103-116, 2006.
- HEILBRON, Johan; JEANPIERRE, Laurent; GUILHOT, Nicolas. Vers une histoire transnationale des sciences sociales, **Sociétés contemporaines**, Paris, v. 73, n. 1, p. 121-145, 2009.

HUERTA, Mona. Un médiateur efficace pour la coopération scientifique française: le groupement des universités et des grandes écoles de France pour les relations avec l'Amérique latine. ENCUESTRO DE LATINOAMERICANISTAS ESPAÑOLES: VIEJAS Y NUEVAS ALIANZAS ENTRE AMERICA LATINA Y ESPAÑA, 12., 2006, Santander, Espagne. **Anais eletrônicos...** Santander, 2006. p. 792-803. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00103840/document>. Acesso em 17 jun. 2020.

LEPENIES, Wolf. **As três culturas**. São Paulo: Edusp, 1996.

LESSA, Antônio Carlos Moraes. **A parceria bloqueada**. As relações entre França e Brasil, 1945-2000. 2000, 352 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

LESSA, Mônica Leite. **L'influence intellectuelle française au Brésil**: contribution à l'étude d'une politique culturelle (1886-1930). 1997, 571 f. Thèse (Doctorat en Histoire) – Université Paris 10, Nanterre, France, 1997.

LIRA, Larissa Alves de. **Pierre Monbeig e a formação da geografia brasileira: uma ciência no contexto do capitalismo tardio. Erosão dos valores literários, "tentação à ação" e sistematização do método (1925-1957)**. 2017, 418 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo; École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 2017.

MARTINIÈRE, Guy. **Le Brésil et l'Europe atlantique (XVIe-XVIIIe siècles)**: l'invention contemporaine de la "brasilianité". 1986, 800 f. Thèse (Doctorat en Histoire) – Université Paris 10, Nanterre, France, 1986.

MICELI, Sergio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MOTA, André. USP avant USP. O caso da Faculdade de Medicina em 1911. **Revista USP**, São Paulo, n. 61, p. 210-221, mar. 2004.

MOTT, Maria Lúcia; DUARTE, Ivomar Gomes; GOMES, Marcela Trigueiro. Montando um quebra-cabeça: a coleção "Universidade de São Paulo" do Arquivo Público do Estado de São Paulo. **Cadernos de História da Ciência**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 37-72, 2007.

- PEREIRA, Marcio Rodrigues. **La politique culturelle française au Brésil de 1945 à 1970: institutions, acteurs, moyens et enjeux.** 2014, 685 f. Thèse (Doctorat en Histoire) – Université de Strasbourg, Strasbourg, 2014.
- PETITJEAN, Patrick. Ciência, império, relações científicas franco-brasileiras. In: HAMBURGER, Amélia Império et al. (Org.). **A ciência nas relações Brasil-França (1850-1950).** São Paulo: Edusp, 1996a. p. 25-39.
- PETITJEAN, Patrick. Entre ciência e diplomacia: a organização da influência científica francesa na América Latina (1900-1940). In: HAMBURGER, Amélia Império et al. (Org.). **A ciência nas relações Brasil-França (1850-1950).** São Paulo: Edusp, 1996b. p. 89-142.
- PETITJEAN, Patrick. As missões universitárias francesas na criação da Universidade de São Paulo (1934-1940). In: HAMBURGER, Amélia Império et al. (Org.). **A ciência nas relações Brasil-França (1850-1950).** São Paulo: Edusp, 1996c. p. 259-330.
- RENISIO, Yann. L'origine sociale des disciplines. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, v. 210, n. 5, p. 10-27, 2015.
- SAPIRO, Gisèle. Le champ est-il national? La théorie de la différenciation sociale au prisme de l'histoire globale. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, v. 200, n. 5, p. 70-85, 2013.
- SAPIRO, Gisèle; TRISTAN, Leperlier; BRAHIMI, Amine Mohamed. Qu'est-ce qu'un champ intellectuel transnational? **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, v. 224, n. 4, p. 4-11, 2018.
- SUPPO, Hugo Rogelio. **La politique culturelle française au Brésil entre les années 1920-1950.** 1999, 1.222 f. Thèse (Doctorat en Histoire) - Université Paris III, Paris, 1999.
- TUFFANI, Eduardo. Centenário da universidade brasileira: para a história da Universidade de Manaus (1909/1910-1926). **Solettras**: Revista do Departamento de Letras, São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ano 9, n. 17, supl., p. 64-80, jan./jun. 2009.

Intelectuales y política en la década del 60: anotaciones sobre la “generación crítica”

Antonio Romano

“Si nos interesa aquí la problemática de la generación y cómo fue nombrada es porque ha sido simultáneamente un modo de clasificar y de rotular, por un lado, y una forma de la autorepresentación y de la autoproclamación por otro.”

(Ximena Espeche, La paradoja uruguaya)

Introducción

La discusión acerca del papel de los intelectuales no es de data reciente. En varios momentos en la historia del Uruguay se instaló la preocupación por la intervención de los llamados intelectuales en la esfera pública. Hace algunos años, una colección de historia reciente publicada por el diario El País incluyó un fascículo titulado: **Intelectuales y política. La responsabilidad política de los intelectuales**¹. Pero quizás en ningún momento de la historia como en la década de los 60 se discutió tanto sobre este asunto. En este trabajo pretendemos dar cuenta de algunas de las discusiones que se procesaron en esa década, aportando algunas claves de lectura que permitan comprender las razones de la emergencia de esta preocupación.

¹ Fascículo 21, setiembre 2007. En: <http://medios.elpais.com.uy/downloads/2007/HistoriaReciente/21.pdf>. Un texto anterior importante que retoma esta discusión es “**Técnicos y política. Saber y poder: encuentros y desencuentros en el Uruguay contemporáneo**”, coordinado por Gustavo De Armas y Adolfo Garcé, Editorial Trilce, 2000.

Intelectuales: una moda en los 60

Un texto publicado a comienzos de los 60 en Francia sobre **Los Intelectuales** comienza con una afirmación que refleja el estado de la cuestión en ese momento particular: **Los intelectuales están de moda, privilegio que no implica mayor claridad.** E inmediatamente después agrega: “En efecto, actualmente es casi tan difícil hablar con serenidad de los intelectuales como atañe de los jesuitas.” (BODIN, 1965, p. 5). Para el autor la aparición de este problema revela tanto “el misterio y la seducción del término”, “como las dificultades de su aplicación.” (BODIN, 1965, p. 8).

Bodin señala dos momentos en que el uso del término *intelectual* experimentó cambios. El primer, se produce a partir de la publicación en Francia en 1898 del **Manifiesto de los intelectuales** protestando contra “la violación de las formas jurídicas” en el caso Dreyfus. El segundo, en un artículo de Cartault publicado en 1914 en la Biblioteca de Filosofía Contemporánea sobre **L’Intellectuel**. Citando este último artículo se menciona cuál es la transformación que el uso de esta categoría ha tenido: “No hace mucho tiempo que el adjetivo intelectual, cansado de escoltar como dócil acólito a sustantivos varios, se emancipó y se elevó él también a la dignidad de sustantivo independiente.” (BODIN, 1965, p. 8).

El otro aspecto que se menciona estrechamente vinculado a la modificación en el uso de la categoría tiene que ver con las atribuciones que comporta este grupo social. Bodin plantea que a diferencia de otros tipos sociales: “La noción de intelectual supone, por parte del individuo a quien se aplica, una conciencia de su situación y su papel.” (BODIN, 1965, p. 17). Por tal motivo el autor considera que “intelectual y comprometido forman un pleonasma”: “no existe intelectual que no tenga posiciones, implícitas o explícitas, con relación a la sociedad que vive.” (BODIN, 1965, p. 18). De allí que termine concluyendo que más allá de la ambigüedad del término, el intelectual “siempre desempeñó un papel determinante en las mutaciones socio-culturales” de su época. (BODIN, 1965, p. 104).

En el Uruguay, el mismo año de la edición en francés del texto mencionado, se publicó una compilación de Carlos M. Rama, que incluyó

una serie de trabajos sobre los intelectuales reunidos titulado “**Los intelectuales y la política**”. En el prólogo de la segunda edición bajo el título “**A propósito de los intelectuales**”, justifica las razones por las que considera útil ocuparse de los intelectuales como grupo social. Allí menciona que “la actitud política de los intelectuales es fundamental, y tal vez más importante de lo que los mismos intelectuales creen”, y por esta razón considera que “es a todas luces conveniente reflexionarla, calibrarla y hacer conciencia de su uso.” (RAMA, 1968, p. 8).

Reflexión sobre los intelectuales que operaría en este caso como una suerte de autoconciencia como grupo social en cuanto a la significación de su influencia política, que según el autor sería necesario calibrar a través de la ciencia. El programa de la naciente sociología en el Uruguay que el autor se propone desarrollar², establece como su objeto a “los intelectuales en cuanto grupo ocupacional de las sociedades modernas.” (RAMA, 1968, p. 5). Dicho enfoque permitiría descubrir la importancia de su peso relativo en la estructura social, el cual se habría incrementado con el crecimiento del sector terciario, al mismo tiempo que aumentado su incidencia política. Los intelectuales a través de la investigación social deberían convertirse en objeto de estudio como un problema científico, pero por sobre todas las cosas por su relevancia política.

La generación crítica

La reflexión acerca de los intelectuales en el Uruguay emerge con fuerza en la década de los 60, como ya lo mencionamos. Si bien existen trabajos anteriores que enfocan la influencia de las ideas en los procesos históricos, como el caso de **Proceso intelectual del Uruguay** de Zum Felde (1930), dichas investigaciones estaban más próximas a una historia de las ideas que a una sociología de la cultura o de las profesiones. No obstante, aunque autores como Bodin o Carlos M. Rama planteen que el

² Es el mismo programa que propone Bodin en el texto antes mencionado. Este autor plantea que algunas de las dificultades para la comprensión del papel de los intelectuales se deriva porque “a menudo se aborda el tema de manera ideológica, no como realidad sociológica”. (BODIN, 1965, 5).

acercamiento al estudio sobre los intelectuales debería formar parte de la sociología, la forma de escritura desde la cual se van a desarrollar estos trabajos, van a tener al ensayo como estilo dominante de abordaje³.

Un estilo de escritura también va de la mano de una manera diferente de nombrar. En la reflexión sobre los intelectuales una categoría va a aparecer asociada al ensayo; nos referimos a la noción de generación. Según Ángel Rama esta categoría habría sido tomada de los alemanes vía el magisterio que ejercieron Ortega y Gasset y Julián Marías. Para el autor la afirmación de esta pertenencia a un grupo haría referencia a un modo específico de conocer la realidad, “que nace en la convivencia interna de su realización”. “Dentro de ella los hombres se unen o se separan como prójimos, participando del tejido de una historia común que, al menos en el plano vivencial, es absolutamente intransferible.” (RAMA, 1969, p, 106).

La incorporación de esta categoría vino de la mano de la necesidad de encontrar modos de nombrar que diferenciaron a la experiencia de ese tiempo. Pocas discusiones en la historia de nuestro país han tenido como eje la manera en que un grupo se nombra a sí mismo, como ocurrió con la generación que incursionó en la cultura y la política en esas décadas.

La nueva promoción de intelectuales que irrumpió en la esfera pública en estas décadas, fue finalmente identificada con la fórmula propuesta por Emir Rodríguez Monegal quien la bautizó como “generación del 45”. Revisando las publicaciones de la época, como la **Enciclopedia Capítulo Oriental**, nos encontramos con que las referencias a este grupo remiten al 45 como una forma común que incluye al resto de las denominaciones. Es así, que de los 45 fascículos publicados en esta **Enciclopedia**, varios números (N° 32, 33, 34, 35 y 35) tienen como título esta forma de identificación: “**Los poetas del 45**”, “**Los novelistas del 45**”, “**Los cuentistas del 45**”, “**Los críticos del 45**”. No obstante, esta denominación fue objeto de interesantes discusiones que se desarrollaron incluso en las mismas páginas de la enciclopedia.

³ Definiendo las características del **Ensayo Real de Azúa** plantea “dos rasgos inescindibles del género: su carácter personal y su índole artística o literaria.” (REAL DE AZÚA, 1964, p, 16).

Uno de los críticos que discute con esta forma de nombrar es Ángel Rama. En un artículo publicado en 1971, para referirse a la irrupción de esta generación de intelectuales, plantea que:

Como las designaciones numéricas poco dicen sobre los procesos socioculturales, mucho menos cuando, como en este caso –generación del 45- no aluden a ninguno de estos cruciales sucesos históricos [...] prefiero utilizar la designación “generación crítica”. Supera otras formulas barajadas, como “generación de 1939” o “generación Marcha”, ya que atiende al signo dominante de la cultura de esa época. (RAMA, 1971, p. 332-333).

Ángel Rama está preocupado por utilizar una categoría que permita no solo ubicar, sino que además ayude a comprender los procesos socioculturales que se estarían poniendo en juego en ese momento histórico. Utiliza el término “generación crítica” para nombrar a las nuevas promociones culturales. Habría un “signo dominante de la cultura de esa época” que la caracterizaría: la conciencia crítica⁴.

Ares Pons, algunos años antes, también había caracterizado a esa generación por el predominio de la actitud crítica. Para establecer los rasgos dominantes de su espíritu, analizó el conjunto de las manifestaciones culturales, observando en estas “un predominio de las actitudes de la crítica, estudio, difusión y goce sobre la creación propiamente dicha.” (ARES PONS, 1968, p. 52).

Para este autor la manifestación del “espíritu crítico” expresaría un cierto agotamiento de la actividad creadora⁵. Esta nueva promoción, comparada con la emblemática generación del 900, no alcanzaría sus niveles de fecundidad. No obstante, la sofisticación de la crítica supera

⁴ Este es el título del capítulo 56 de la **Enciclopedia Uruguaya** a cargo de Ángel Rama, publicada en noviembre de 1969.

⁵ Según Ares Pons “la novel crítica literaria y teatral supera, en fineza y madurez, a la de períodos anteriores, y la cinematográfica que desde el pique mostró singulares bríos, también alcanza un alto nivel. Parecería existir una hipertrofia del espíritu crítico, en desmedro de las fuentes de la creación.” (ARES PONS, 1968, p. 52). Paganini discrepa con esta posición, quien reconoce que suele: “enrostrarse a dicho movimiento generacional un hipercriticismo abusivo e invasor”; y en su defensa sostiene: “El juicio no sólo era prematuro; también era desatento, y procedía, en la mayoría de los casos, de intereses lesionados.” (PAGANINI, 1968, p. 545).

ampliamente a la desarrollada por otras generaciones de épocas anteriores.

Para avanzar resta la pregunta: ¿cuál sería el sentido del adjetivo crítica según estos autores? Ángel Rama plantea que desde su perspectiva:

[...] no debe entenderse como alusión excluyente a los ejercitantes de la crítica en sus múltiples géneros (...) sino a una conciencia generalizada que sirve de punto focal a todos los hombres que construyen un tiempo nuevo, sean políticos, sociólogos, poetas, pintores, directores teatrales, narradores, economistas o educadores. (RAMA, 1971, p. 333).

Desde esta perspectiva, la categoría de generación se aplica a un grupo más amplio que la referencia a los escritores o a la actividad de la crítica literaria. La membresía que abarca a la “generación crítica” incluye desde políticos hasta educadores. Es la ampliación de los límites de esta categoría, a partir de la consideración de estos dos extremos señalados – políticos y educadores - donde puede verse un cambio en la perspectiva de lo que se considera como un intelectual. La utilización del adjetivo crítica plantea una modificación en los usos de la categoría de intelectual donde lo que se va a replantear es la primacía de la función política asociada a esta actividad; ya no exclusivamente ligada al prestigio tradicional de los escritores sino como reivindicación de “todos aquellos que construyen un tiempo nuevo”; (es difícil no ver reflejado en esta postura una cierta concepción elitista propia de la clase media, que pretende sustituir a otros actores como el proletariado como sujeto del cambio social.) Por eso, los dos términos empujados por A. Rama para definir los límites extremos de lo que incluye esta categoría, son la política y la educación. A partir de esta década, dos aspectos van a definir la condición de intelectual: el compromiso con una visión del mundo – política - y la enseñanza que se realizaría a las masas a través de las diferentes expresiones de la cultura - educación⁶.

⁶ Dice Rama: “Esa conciencia crítica es un patrimonio cultural al cual se reconvierte una sociedad a partir de la enseñanza de sus élites intelectuales pero éstas solo lentamente y con ingentes esfuerzos van penetrando el cuerpo social, luchando al comienzo dentro de ellas mismas para definir el alcance de sus proposiciones renovadoras,

Rama profundiza en los cambios que caracterizarían esta mutación socio-cultural:

Quando una cultura se incorpora al espíritu crítico, no deja ningún resquicio de las manifestaciones intelectuales sin contagiar del mismo afán: un poema erótico, un cuadro de caballete, una novela sentimental responden al mismo impulso que un estudio histórico, un editorial periodístico, una diagnosis sociológica. (RAMA, 1971, p. 345).

Habría entonces una característica que agruparía a todas las manifestaciones culturales de esta época, las cuales estarían atravesadas por un espíritu común.

Todos esos productos se sostendrán unitariamente por una operación intelectual: el cuestionamiento de las formas establecidas, problematizándolas, separando aisladamente sus partes integrantes – desintegrándolas bajo la óptica analítica- para así, atomizadas, destruirlas. (RAMA, 1971, p. 345).

Una trayectoria intelectual que refleja la experiencia de una generación

Quizás quien mejor haya expresado la singularidad de esta época sea Carlos Real de Azúa⁷. Coinciden en esta posición tanto Mallo⁸ (2011),

perfeccionando su planteo sistemático, antes de iniciar la tarea de ampliación de su círculo y por lo tanto de corroboración de sus ideales al encarnarlos en la comunidad.” (RAMA, 1971, p. 333).

⁷ Para un acercamiento más reciente al autor consultar “Real de Azúa, una biografía intelectual” de Valentín Trujillo (2017).

⁸ “Dicha trayectoria ha sido y es reconocida como una de las más importantes para las ciencias sociales en Uruguay, así como por su proyección regional.” (MALLO, 2011, p. 9).

Barrán⁹ (2007), Rama (1969), Halperin Donghi¹⁰ (1987), Paganini¹¹ (1969), como Coteló (1987), quien plantea que “fue uno de los principales agitadores intelectuales del período.” (COTELO, 1987, p. 60). Real de Azúa podría considerarse como una especie de sismógrafo que podía captar movimientos en estratos profundos de la realidad uruguaya, apenas perceptibles para el resto que solo experimentaban un cierto malestar porque ese suelo que aparecía tan estable, comenzaba a tambalearse.

Real de Azúa, tratando de dar cuenta de la “experiencia” de esta generación plantea que:

Resulta difícil (...) negar que esa inquietante experiencia fue una peculiar experiencia de buen número de uruguayos que emergieron entre la segunda guerra mundial y el fin de la década del cincuenta y, que, los designemos o no con el rótulo ya convencional de “generación del 45”, estuvieron en condiciones de percibir cierta antítesis que marcará en lo posterior toda posible “reflexión sobre el país. (REAL DE AZÚA, 1969, p. 561).

Según este autor habría una “inquietante experiencia” que vivencia toda una generación que va a marcar toda la reflexión posterior sobre el país. Esta experiencia singular, sería la experiencia de la crisis. Por eso piensa nombrar a esta generación de otra manera distinta que Rama; ya no generación crítica sino como generación de la crisis. Es la experiencia de lo que se vive lo que redefine su programa.

¿Qué significa la experiencia de la “crisis” como parte de esta la denominación de una promoción cultural? ¿Refleja esta crisis algún estado

⁹ “No fue un historiador sino un ensayista, el más genial –no temo el adjetivo– que el Uruguay ha dado” dice Barrán refiriéndose a Real de Azúa en el Prólogo del “**El impulso y su freno**”. Continúa: “su misma capacidad formidable de ver el revés de los argumentos, los caminos sutiles por donde discurre el acontecer humano, le otorgaba elementos para captar las singularidades hondas de lo uruguayo, las líneas de larga duración de nuestro pasado.” (BARRÁN, 2007, p. 7).

¹⁰ Uno de los mejor retratos de la relación entre Real de Azúa y Uruguay se lo debemos a su amigo Halperin Donghi. Según este: “La trayectoria intelectual y vital de Carlos Real de Azúa lo muestra en una relación peculiarísima con su tiempo y su Uruguay: en éste era sin duda una figura excéntrica, y sin embargo su mundo de referencia no podía ser más uruguayo, ni estar más marcado por la crisis de un tiempo convulsionado, desde que se asomó a él en la década del treinta, cuando la marea ascendente de los fascismos ocupaba el primer plano, hasta su muerte misma, luego de haber asistido –como espectador apasionado y participante nunca libre de reticencias– a tantos otros flujos y reflujos de tantas otras mareas.” (HALPERIN DONGHI, 1987, p. 100).

¹¹ “El ensayista por antonomasia de la generación del 45 es Carlos Real de Azúa.” (PAGANINI, 1969, p. 550).

de espíritu particular? Para este autor el eje que estructura la experiencia de esta generación sería un desajuste entre las formas en que representamos nuestra existencia y la realidad que comienza sistemáticamente a desmentirla. Por eso para Real de Azúa “si ‘crisis’ significa el desajuste de todos los elementos del convivir social, su progresiva inviabilidad”, entonces “la ‘conciencia de la crisis’ implica percibir esta situación y experimentar la urgencia de repensar una realidad que parece estarse revisando a sí misma.” (REAL DE AZÚA, 1969, p. 561).

El compromiso con la realidad, que fue señalado como un rasgo distintivo de los intelectuales de esta generación, se derivaría de la urgencia de repensar una realidad, “una realidad que parece estarse revisando a sí misma”. Para Real de Azúa una característica del tiempo presente sería el revisionismo. Conciencia de su tiempo y realidad serían dos elementos que componen una totalidad histórica, unidos en forma dialéctica, sin que exista la preeminencia de un factor sobre otro como para el marxismo. A diferencia de Ángel Rama, para quien tal conciencia “parece más bien nacer de una desilusión.”¹² (RAMA, 1971, p. 346), para Real de Azúa esta conciencia de la crisis expresa también un programa:

Es la voluntad de ir a las raíces de su conformación, y pronosticarla, e idear arbitrios para que el mal sea conjurado, o se ahonde por el contrario, hasta mostrar – como quien raspa hasta el hueso - desde donde hay que partir. Si todo esta así, la “generación de la crisis” no es la que sufre en el comienzo de su existencia sino la que advierte su inminencia cuando los conformismos de su entorno parecían inquebrantables. O también: que advirtiéndolo, asume esos avisos, enfrenta esa cercanía, a la vez como inexcusable deber y como un excitante, sustancial ejercicio de inteligencia.” (REAL DE AZÚA, 1969, p. 561).

¹² Para Rama en la desilusión “puede estar implícita la quiebra de un ideal”. Pero desilusión no es lo mismo que desajuste, por la carga afectiva que acompaña al primer fenómeno. La posición de Ángel Rama lo lleva paradójicamente a una particular interpretación del marxismo donde la quiebra del ideal podría llegar a concebirse como una suerte de desmitificación de la “falsa conciencia”. Solo habría que cambiar el concepto de ideal por el de ideología y desmitificación por desilusión. En el caso de Real de Azúa se trataría de redefinir el programa de su actividad: la escritura, en cualquiera de sus expresiones, ya no podría desconocer una realidad que se impone. De ahí que el eje de la intervención de los intelectuales sea “El Uruguay como reflexión”.

La crisis para el autor implica una modificación en relación al entorno que resulta una invitación al ejercicio de la inteligencia. El programa de la generación es ir hasta las raíces de su conformación y no solo denunciarla, sino a través de un movimiento reflexión profundizar en las causas hasta descubrir desde donde hay que partir para conjurar la crisis. El ejercicio de la crítica o de la inteligencia -se vuelven sinónimos- se constituye en un ethos¹³. La crisis no dejaba otra alternativa que centrarse en el análisis de la realidad que el país estaba viviendo. Todo aquel que desarrollara tareas vinculadas con la producción cultural no podría ahora esquivar este mandato que la realidad parecía imponer; pero al mismo tiempo todos los que se consideraban interpelados por el mandato comienzan a definir una categoría de pertenencia a una identidad común: ni escritores, ni poetas, ni periodistas, ni educadores, ni sociólogos, ni políticos, ni educadores: ahora intelectuales portadores de una conciencia común, de una conciencia de la crisis.

Redescubrimiento de América Latina

¿Qué es lo que esa nueva conciencia comienza a descubrir? ¿Cuáles son los compromisos que asume la toma de conciencia de esta generación? El compromiso de esta generación, según Real de Azúa, apunta a comprender las causas que condujeron al país a la situación del hoy; la crisis avizorada en cualquiera de sus manifestaciones; una crisis que se constituye finalmente en un acicate para el desarrollo de la inteligencia. En el mismo sentido Maggi plantea que “cuando la generación del 45 empieza a producir sus obras de creación, el Uruguay abundante y tranquilo se ha redescubierto a sí mismo, con desconcierto y pena, como un país latinoamericano más.” (MAGGI, 1969, p. 37).

¹³ Maggi confirma esta misma actitud inconformista de los intelectuales, para quien el impacto de la crisis había obligado a estos a un cambio programático. “Desde el primer momento se había postulado el contacto con la realidad: escribir directamente la verdad, de verdad. Ahora sucedía que la realidad reclamaba urgente atención, por ser como era”. (MAGGI, 1969, p. 37).

Es el redescubrimiento de Uruguay como país Latinoamericano lo que emerge a la conciencia política. Y es en este marco que se produce una radicalización de la posición de los intelectuales, la cual va a estar estrechamente relacionada con un cambio de perspectiva que va a ubicar la producción cultural no como manifestación de nuestra excepcionalidad (“la Suiza de América”, “la Atenas del Plata”), sino todo lo contrario: a los intelectuales como representantes de la cultura en un país pobre y en crisis.

Real de Azúa analiza el impacto de este cambio en las coordenadas de la producción cultural:

La reflexión sobre las condiciones del intelectual en el medio y el destino de la creación cultural empuja a inteligencias más directamente tipificables como críticos o escritores a emitir dictámenes extensivos sobre el país y sus características; es el caso de todas las figuras importantes de estas últimas dos décadas: Mario Benedetti (...), Carlos Martínez Moreno, Emir Rodríguez Monegal, Ángel Rama, Ruben Cotelo, Washington Lockhart. (REAL DE AZÚA, 1969, pp. 569-571).

En medio de la marea que arrastra el país hacia el autoritarismo, Real de Azúa es capaz de reflexionar sobre la deriva de los intelectuales y su relación con el medio, identificando tendencias en la creación cultural que muestran a los críticos y los escritores comprometidos con la comprensión de la realidad por la cual atraviesa el país.

Un conjunto de publicaciones de este periodo van a mostrar este cambio de posición de los intelectuales: “**Capítulo Oriental**” una enciclopedia de historia de la literatura uruguaya, “**Cuadernos de Marcha**”, “**Nuestra Tierra**”¹⁴ un estudio colectivo de diversos aspectos de

¹⁴ En el número 0 de esta colección se presenta del siguiente modo: “Parece innecesario destacar la utilidad de una serie de estudios que de una manera llana y profunda logrará una verdadera puesta al día de los conocimientos y las ciencias sociales. En este sentido, **Nuestra Tierra** hará efectiva una perdurable tarea de extensión cultural, a través del contacto de especialistas de valor intelectual reconocido en, con vastas zonas de la población.” (1969, p. 2).

la vida nacional y de la política internacional y la “**Enciclopedia Uruguaya**” una historia de la civilización del país en todos sus aspectos¹⁵.

Los intelectuales y la política

Señalados algunos rasgos que definen el trabajo de los intelectuales de esta generación, concebido éste como una función de su compromiso con la realidad en crisis que atraviesa el país, la forma en que describen su relación con la política los diferentes representantes de esta generación, aunque expresa matices, en el fondo revela en un estrato más profundo importantes coincidencias. Podríamos caracterizar a esta generación por haber protagonizado una suerte de “giro político” desde el cual van a interpretar el sentido de su función cultural¹⁶. Este giro se concreta a partir de varios movimientos que se producen en la historia de este grupo.

En primer lugar, resulta interesante que esta generación intenta hacer una relectura de su propia historia como grupo. La operación historiográfica que realizan pretende reconstruir una génesis de su posición actual. En la mayoría de los autores se destacan tres momentos que describen la relación entre intelectuales y política: un “momento fundacional” de la figura del intelectual en el siglo XIX donde se establece su relación con la política; un segundo momento caracterizado como la “traición de los intelectuales” por haberse transformado en soportes que legitimaban un orden social injusto; y por último, el redescubrimiento de un imperativo ético de crítica del orden establecido.

Cotelo describe esta historia de los intelectuales desde el punto de vista del presente, junto con las consecuencias que esta misma historia trajo aparejada para redefinir su posición en la actualidad:

¹⁵ “Cualquiera de estas colecciones semanales, publicó no menos de diez mil ejemplares destinados a una población que no supera los tres millones de habitantes, lo que patentiza la avidez nueva del lector en esta época de crisis y confianza que depositó en la opinión del sector intelectual ajeno a las orientaciones gubernamentales.” (RAMA, 1971, p. 378- 379).

¹⁶ Para profundizar la discusión sobre esta mutación de los intelectuales ver “**Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina**” de Claudia Gilman, Siglo XXI editores, 2012.

Los intereses exquisitamente literarios y estéticos de la Generación del 45, recusados por alienatorios, se volcaron hacia un reconsideración del país, que prosiguió en términos cada vez más agrios durante los años sesenta. El sistema político entonces vigente perdió así el apoyo de la mayoría de la clase intelectual, que se constituyó en abierta disidencia. (COTELO, 1987, p. 60).

La característica de la “generación del 45” o “generación de la crítica” sería la disidencia respecto del sistema político producto de una reconsideración de sus intereses. Estos van a volcarse al estudio de la realidad del país, situación que va a provocar un progresivo distanciamiento de los intelectuales con el poder y con la consecuente crisis de legitimación que este movimiento ocasiona para las formas de dominación política.

Según Paganini esa necesidad de ejercer la crítica tampoco es accidental ni es un movimiento que se explica por un simple cambio de posición de los intelectuales, sino que reconoce otra motivación: el a-criticismo de las generaciones precedentes. El autor también va a ubicar a esta nuevo grupo de críticos en relación a su pasado reciente:

Hacia 1945 prosperaba toda una literatura para-oficial, de calidad declinante, ganada por una burocratización inocultable. En ese momento, la implantación de la crítica obedece al propósito de rescatar la dignidad del oficio. Fue una tarea que tuvo, incluso sus connotaciones éticas. (PAGANINI, 1969, p. 546).

En la misma línea de razonamiento Ángel Rama va a plantear la existencia de una suerte de “independencia” de los intelectuales como parte de un proceso de autoafirmación como grupo. Según este autor la “conciencia crítica postula fatalmente la escisión”. De ahí que la posición de los intelectuales “sólo puede caracterizarse como manifestación de independencia de los poderes políticos que ejercen la dirección del estado y como nítida actitud de oposición” hacia estos. (RAMA, 1969, p. 113).

Cotelo, en un texto anterior, haciendo un balance del accionar de los intelectuales en los últimos cincuenta años va a introducir un matiz en la lectura este proceso. Según este:

[...] el rasgo común de estos cincuenta años es el unánime fracaso político de los intelectuales: el régimen, sustancialmente sólido y seguro de sí mismo, permitirá que los jóvenes alborotadores trisquen en el jardín; pero les exigirá que se limpien el barro de los zapatos antes de entrar a la casa. (COTELO, 1969, p. 17).

El rasgo común sería entonces no la independencia sino el fracaso político de los intelectuales. Pero este fracaso no puede ser considerado como un sinónimo de prescindencia; más bien todo lo contrario: el fracaso es producto de una forma de relacionamiento entre intelectuales y política que ha estado signada en la historia por el compromiso del escritor¹⁷.

En este punto vemos como se acercan las perspectivas. Tanto para Cotelo como para Rama existe un momento clave en que se produce un alejamiento de la vida política de los intelectuales:

Las crisis políticas de los años treinta [...] provocaron las escisiones de intelectuales que abandonaban los partidos mayores, ya para guardar una independencia desconfiada, ya para aproximarse despaciosamente a las agrupaciones minoritarias de la izquierda ideológica [...]. Dentro del espíritu de segregación que recorre esta línea cubriendo varios decenios se inscribe el aislamiento de los intelectuales y artistas, su retirada de la vida política activa contra lo que había sido norma en el país. (RAMA, 1971, p. 383).

Habría existido un proceso que condujo desde el alejamiento de los partidos tradicionales a la progresiva a la radicalización política de los intelectuales. Aislamiento y progresiva aproximación a la izquierda ideológica sería la tónica del accionar de los intelectuales, como parte un proceso que se inicia en los 30, pero que hasta la década de los 50 no adquiere relevancia política. “Exactamente lo contrario sucede durante la década siguiente, cuyo rasgo diferenciador ha de ser la extremada politización de sus intelectuales, insertos en una corriente de radiación

¹⁷ Para Cotelo el compromiso del escritor no sería algo reciente sino que hunde sus raíces en el siglo XIX. “En la literatura uruguaya, igual que en la latinoamericana, la norma ha sido el compromiso político del escritor. Muchos de nuestros hombres de letras no vacilaron en tomar las armas cuando las circunstancias lo exigieron. Esa tradición combativa, que rige durante el siglo XIX, en las luchas por la independencia y las guerras civiles, ni siquiera se interrumpe con el modernismo.” (COTELO, 1969, p. 23).

nacional y practicantes de un valioso ensayismo ideológico.” (COTELO, 1968, p. 28).

Este proceso de transformación de la posición de los intelectuales tiene como un punto de inflexión la crisis económica que se desata en 1955, y se va manifestar en el campo de la cultura con la desaparición de algunas revistas representativas de las décadas anteriores y casi al mismo tiempo con la aparición de nuevos proyectos que reflejan una nueva posición política de los intelectuales¹⁸.

Los intelectuales y la lucha armada

En la perspectiva de Rama este proceso de politización de los intelectuales había conducido a una disyuntiva:

Si bien la mayoría de los intelectuales había aparecido en los lindes de los partidos tradicionales, [...] en los últimos años del período se percibe una aglutinación que desemboca en la proposición reiterada de frentes populares. Ya para entonces está situada dentro de la vida cultural una nueva división entre quienes proponen la acción de masas con participación electoral y quienes abren el camino de la acción directa: desde 1962, fecha en que se constituyen los primeros frentes políticos de la izquierda – el FIDEL y la Unión Popular-, antecedentes del Frente Amplio que se gesta en el año 1971, ya están actuando los inspiradores del movimiento tupamaro que en 1963 cometieron el primer robo de armas. (RAMA, 1971, p. 386).

Para Ángel Rama la aparición de los Tupamaros como movimiento político que dicen “hacer política con armas” no sería sino una “nueva división” dentro de la “vida cultural”. Según la perspectiva de este autor no existiría diferencia entre la lucha política, en incluso el enfrentamiento militar, y la lucha cultural. Todo el ensayo resume una especie de

¹⁸ “En 1955, con diferencia de meses, desaparecen *Asir y Número*, los únicos sobrevivientes del movimiento de revistas de los años 1947/50. (...) Eran hijos de la prosperidad y fueron víctimas de la crisis. Pero ese mismo año, y la coincidencia no puede ser casual, surgen *Nexo y Tribuna Universitaria*. Algo más que el tono intelectual cambió con ellas. Ambas revistas sensibilizaron precursoramente – y ésta es la función social de los intelectuales- la crisis que en el Uruguay sigue padeciendo, esbozaron panorámicamente sus causas y fueron vehículo de respuesta políticas dentro de la mejor tradición americana.” (COTELO, 1968, p. 28-29).

reivindicación del compromiso del escritor en el cual desaparece cualquier intento de sustraerse a las discusiones políticas de su tiempo. Política y literatura se confunden pasando a ser la misma cosa. La revolución cubana habría radicalizado las posiciones políticas al punto de que intelectual y revolucionario tampoco pueden separarse. Según el hermano de Ángel Rama,

De Cuba revolucionaria viene la divisa: “el deber de todo revolucionario es hacer la revolución.” (Fidel Castro). Esto supone una precisión general relativa al lugar de los intelectuales en las luchas revolucionarias [...] según el líder del *black power*, Georges Carmichael: (...) “Un verdadero intelectual debe parecerse a Fidel Castro, intelectual no es sólo el que escribe libros, sino que educa a las masas y pasa su tiempo con ellas...” (RAMA, 1968, p. 157).

El horizonte político de la revolución cubana primero y luego la influencia creciente de la “guerra fría”, condujo también a la discusión acerca del lugar de los intelectuales. En un contexto de politización creciente no sería posible mantenerse al margen de las luchas revolucionarias. Un modelo fue Jean-Paul Sartre en relación a las guerras de liberación colonial en África; Fidel Castro representó para América Latina otro modelo, emulado hasta por el líder de los *black power* en Estados Unidos que, recuperando la perspectiva gramsciana, plantea que el intelectual es aquel que dedica su tiempo a educar a las masas.

¿Una nueva excepcionalidad uruguaya?

Desde la perspectiva de Ángel Rama la radicalización política que explicaría el compromiso con la revolución de los intelectuales en el Uruguay, no habría sido solamente una consecuencia de la crisis política y económica. Paradójicamente, la “excepcionalidad uruguaya” aparece agazapada tras la explicación del crítico. Según Rama: “A diferencia de otras regiones latinoamericanas donde hubo movimientos emocionalistas o espontáneas irrupciones populares, las respuestas uruguayas a su crisis general avanzaron por los carriles de la planificación intelectual.” (RAMA,

1971, p. 326). Esta diferencia se expresaría tanto “en la acción de masas como en las vanguardias de acción directa, cuyos métodos y planes reconocen la misma impregnación cultural.” (RAMA, 1971, p. 326). Finalmente culmina su análisis planteando que esta situación se deriva del hecho de que estos grupos están integrados por cuadros, mayoritariamente, compuestos “por elementos intelectuales.”

Si bien para Rama los intelectuales de los 60 resultaron críticos de la “excepcionalidad uruguaya”, finalmente termina por reconocer que una característica nacional explicaría una forma de diferente -del resto de América Latina- para de enfrentar la crisis. La argumentación acerca de la importancia del compromiso político de los intelectuales se cierra con el reconocimiento de la presencia de estos elementos intelectuales en los grupos de acción directa. Si por un lado se plantea la reivindicación del compromiso de los intelectuales con las masas en los procesos revolucionarios, la contrapartida estaría en descubrir que los movimientos de masas y sobre todo los movimientos armados están integrados mayoritariamente por elementos intelectuales.

Los intelectuales y la clase media

¿Qué significa esta participación mayoritaria de elementos intelectuales en los movimientos armados? ¿Se trataría de la versión del proletariado en el tercer mundo? ¿O expresaría una nueva política de alianza entre clases como la que refleja la consigna “obreros y estudiantes, unidos y adelante”? Suponemos que Rama cuando habla de “elementos intelectuales” se está refiriendo a la participación mayoritaria de estudiantes de secundaria en los movimientos armados, y más en particular en las filas del MLN¹⁹.

¿Qué explicaría esta situación particular de predominancia de elementos intelectuales en los movimientos armados? Según el autor, ese

¹⁹ Para contrarrestar esta visión del 68 es muy recomendable la lectura de “El 68 uruguayo. El movimiento estudiantil entre molotovs y música beat”, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2012.

sería un “rasgo consustancial de la evolución uruguaya contemporánea” productor del peso “que en nuestro país se le habría conferido a la educación.” (RAMA, 1971, p. 326). Sorprende la conexión que se establece entre política y educación, para explicar la radicalización política de los intelectuales.

Esta centralidad que la educación fue adquiriendo en el Uruguay sería la variable explicativa de este fenómeno y nos remitiría “nítidamente a una clase social –la pequeña burguesía- que venía progresando desde comienzos de siglo utilizando a fondo como instrumento de dominación las posibilidades educativas de sus enclaves urbanos.” (RAMA, 1971, p. 326).

Desde este punto de vista la

quebrada económica encontró a una clase media pertrechada intelectualmente, capacitada por años de estudio y análisis – esa fue la capital aportación de la enseñanza secundaria más que de la Universidad uruguaya- y potencialmente dotada para operar respuestas coherentes. (RAMA, 1971, p. 328).

Por tanto, el carácter diferencial de la “generación crítica” según A. Rama sería que la crisis encontró a una clase media con un nivel educativo ampliado, donde la educación secundaria se constituyó en un espacio formativo desde el cual se ofrecieron respuestas a la situación que se estaba viviendo, espacio que esta misma clase usó como forma de consolidar su propia hegemonía. La educación dotó a la clase media de los conocimientos que esta utilizó para convertirse en la vanguardia del proceso político que se iniciaba, confiando en sus cuadros más ilustrados la conducción de este.

En ese contexto económico y político de crisis las propias clases medias

[...] corroboraron la rectoría de la función intelectual: por eso todo el análisis del proceso de los últimos decenios va marcando la evolución de una sociedad desde las iniciales intuiciones fulgurantes y la autoconciencia crítica hasta las

resoluciones que tienen que ver con distintos modos de encarar la toma del poder. (RAMA, 1971, p. 328).

De acuerdo con esta lectura no existirían diferencias entre la expresión de la creatividad en la pintura con la toma de pando por parte del MLN; serían manifestaciones de un misma mutación socio-cultural que confirmarían la centralidad de la función intelectual en un contexto de crisis. Ambas serían formas de impugnación del orden existente. En esta evolución según Rama en que las clases medias logran imponer una manera de enfrentar la situación de crisis que atraviesa el país, puede verse un proceso que culmina con las formas de “encarar la toma del poder” que los intelectuales discuten y ensayan. El autor ubica de este modo a estos intelectuales en relación con su clase:

El movimiento de la generación crítica surge dentro de las clases medias y solo mediado el tramo recorrido, cuando la crisis lo asalta, trata de asociarse realmente con otros sectores sociales. A esas clases medias es fiel como educador y orientador. (RAMA, 1971, p. 369).

El proletariado intelectual

Llegados a este punto, podríamos resumir planteando que existirían tres elementos que amalgamados explicarían la situación particular de esa “generación crítica” o “generación de la crisis”. Por un lado, la expansión de la enseñanza secundaria y la centralidad que la función intelectual adquirió gracias a esta; en segundo lugar, la rectoría que los intelectuales van a desarrollar su tarea docente como “educadores de masas”; por último el crecimiento de las clases medias durante todo el siglo XX, de donde estos elementos intelectuales provienen y que precipitó desde la lucha de ideas a la lucha armada. Estos elementos componen una clave de explicación cuasi “marxista” de la actitud de los intelectuales, aunque no todos los autores citados adscriban a esta posición.

Varios autores coinciden en esta perspectiva: Carlos M. Rama, Ángel Rama y Roberto Ares Pons. Cualquiera de ellos explica el surgimiento y

consolidación de la función de este grupo social -los intelectuales- conectada no solo con los avatares del país, sino con una perspectiva “materialista” de interpretación acerca de su radicalización política. Un aspecto que varios de estos autores va a señalar es la convergencia entre la crisis económica y el precipitado que se produce en la clase media producto de esta situación, donde va a aparecer una nueva categoría social para nombrar lo que ocurre sobre todo con los jóvenes de la clase media; nos referimos a la aparición del proletariado intelectual.

Esta caracterización que realizan Carlos M. Rama y Ares Pons de la situación de importantes sectores de la clase media, explicaría el proceso de radicalización política de este grupo. La proletarianización sería una consecuencia del crecimiento del sector terciario de la economía, que en un contexto de crisis económica no encontraría medios de incorporación de todos sus miembros educados al mercado de trabajo o lo haría bajo una forma degradada. Ares Pons describe la aparición de este proceso del siguiente modo:

Uno de los más infelices engendros de la era reformista fue el 'proletariado intelectual'. Este sector aparece como consecuencia de la extensión de una enseñanza demasiado libresca y la insuficiencia de la demanda de trabajo intelectual, entre otras causas. La burocracia, hipertrofiada por el crecimiento y la estatización de los servicios públicos, la ampliación del dominio económico del Estado y la politiquería electoral fue el asilo natural de este proletariado cuyo prejuicios y falta de preparación hacían inepto para el trabajo manual. (ARES PONS, 1968, p. 45).

La caracterización que el autor propone del proletariado intelectual intenta explicar algunos de los rasgos que estarían definiendo este nuevo tipo social y las condiciones de su emergencia. Dos dimensiones confluyen: masificación de la enseñanza y limitaciones del mercado de trabajo²⁰. Pero

²⁰ Carlos M. Rama apoyándose en W. Markov toma el mismo término para caracterizar también el proceso de radicalización política de uno de los grupos que compondrían lo que define como “*intelligentsia*”. En ese marco define a este subgrupo como: “una capa de intelectuales violentamente nacionalistas y democráticos, surgida en general de las clases medias urbanas y rurales, y que en la etapa colonial es un proletariado intelectual.” (RAMA, 1968, p. 158). Lo que explicaría esta condición particular de los intelectuales sería el contexto de su emergencia: nacidos en el tercer mundo.

esto se combina con el clientelismo político y su ineptitud para otro tipo de oficio que termina cerrando el círculo en torno al aparato estatal y su dependencia como clientela de la clase política.

Ares Pons a través de esta categoría va explicar la particular tonalidad del proceso económico uruguayo teñido por las características de la hipertrofia del Estado y un mercado laboral en contracción. Según este autor las consecuencias de la expansión de la enseñanza secundaria serían diferentes dependiendo de la clase de pertenencia. “Para aquellos que podían prescindir de ocupación lucrativas durante el lapso necesario, las profesiones liberales eran la llave segura del éxito económico y social.” Pero otra sería la situación para los que requerían una inserción laboral una vez finalizada la enseñanza secundaria. Para este grupo,

el empleo público aparecía como una solución prestigiosa; hasta llegó a formularse una teoría acerca de la conveniencia de la excesiva burocracia, como medio para sostener un abundante “proletariado intelectual”. El país era próspero, el Estado sentía la fuerza de su flamante poderío y podía permitirse ese lujo: el proletariado intelectual, encuadrado en el aparato burocrático, prometía ser, más que peligroso fermento, un eficaz antemural del régimen. (ARES PONS, 1968, p. 15).

Como puede verse el lugar de inserción laboral del proletariado intelectual era el la burocracia estatal y esta situación fue la que permitió limar su potencial peligrosidad, transmutándolo en un “antemural del régimen”; cualquier marea de descontento iba a golpear sobre este grupo antes que sobre las formas de dominación. La función de la hegemonía de estos grupos subalternos es visualizada como el factor que permitiría desactivar los descontentos. Pero también esta función podría revertirse y esto es lo que progresivamente iría provocando la radicalización política de la juventud:

El grueso del estudiantado liceal, movido principalmente por apremios económicos, debe abandonar las aulas sin haber pisado el umbral de la Universidad. En tal ocasión el joven advierte que se halla colocado desventajosamente en la concurrencia profesional. En sus efectos inmediatos,

sus estudios, lejos favorecerlo, actúan como un lastre que inhibe sus posibilidades de lucro. [...]. Son los años de vagabundaje, de café, de esquina, de vicio barato y esporádicos “rebusques”: cobranzas imposibles, corretajes míseros. [...] El resultado puede ser la mera inadaptación o el hallazgo de nuevos valores en el terreno del inconformismo; el joven que ha conocido esa experiencia no podrá realizarse como el proletariado intelectual de la teoría optimista, guardián de las instituciones y sufragista dócil, a menos que se traicione. (ARES PONS, 1968, p. 17-18).

De esta nueva situación existencial, que se produce por la imposibilidad de que estos grupos puedan “realizarse” como proletariado intelectual, el autor construye una génesis del intelectual rebelde, inconformista, explicando las causas de esta actitud en una combinación de circunstancias que conducen desde “la neurosis hasta la angustia metafísica”. El resultado finalmente puede canalizarse de diferentes formas, pero lo que se vuelve finalmente imposible es su realización como proletariado intelectual.

Del proletariado intelectual a la vanguardia de la revolución

Los esfuerzos conceptuales para explicar la radicalización política de los intelectuales terminó conduciendo a la sociología a identificar e interpretar a este grupo como una clase específica (COTELO, 1969), o representando los intereses de la clase media (RAMA, 1968; ARES PONS, 1968). El trabajo de la crítica de las ideas desembocaría casi naturalmente para esta generación, en la crítica de las armas y de la constitución de los intelectuales como grupo social que tendría un lugar en la estructura productiva (Estado). Por esta razón culmina Carlos M. Rama planteando que:

Tentados estamos de trazar el paralelo entre el siglo XIX, época que coloca al proletariado fabril en el centro de la problemática social, y este nuestro siglo XX que lo sustituye (¿o lo complementa?) con los intelectuales.

¿No podríamos ver todo esto como subtemas derivados de la crisis del pasaje de sociedades predominantemente secundarias a sociedades a las cuales da fisonomía el terciario?. (RAMA, 1968, p. 169).

El trabajo del concepto realizado por los intelectuales habría conducido a reinterpretar los sujetos históricos portadores del cambio, pretendiendo identificar a este grupo como un nuevo proletariado. Esta operación de transvestismo de la clase media identificándose con el proletariado y con la imposibilidad de su realización como tal parece ser el punto que permite explicar la radicalización política y al mismo tiempo la función central de la cultura como un factor en torno al cual se construye la legitimidad de un régimen político. El descubrimiento que los intelectuales realizan de la cuestión de la hegemonía y la reacción radicalizada de estos grupos frente a la crisis, la terminan atando en una suerte de auto referencialidad que los lleva a identificarse con una nueva clase o una vanguardia de una clase portadora del cambio social.

Para concluir

El análisis acerca de la posición de los intelectuales en relación a la política aporta algunos elementos que permiten comprender las claves de interpretación que jerarquizaron la importancia de las clases medias en el devenir del siglo XX. Intentamos mostrar que el planteo de la cuestión de los intelectuales en el caso uruguayo tiene una particularidad: bajo una operación de desplazamiento, la creencia en la excepcionalidad uruguaya que se alimentó en el período de crecimiento económico durante el batllismo, al comenzar a descubrir los primeros signos de agotamiento, no desaparece sino que es reinterpretada de otro modo. La nueva forma de leer la situación uruguaya es la siguiente: habría un diferencial en la historia cultural de nuestro país, que es la masificación de la enseñanza secundaria, la cual habría permitido a la clase media tener otras herramientas intelectuales que la posicionaron en otro lugar para dar respuestas a esa crisis. La predominancia que Rama le atribuye a la

importancia del elemento intelectual, creemos que es una nueva vuelta de tuerca para construir desde un contexto de crisis una nueva explicación de la excepcionalidad uruguaya²¹.

Adenda. Sobre el nombre de una generación

Las disputas por nombrar a esta generación expresan diferentes posicionamientos por parte de los distintos interpretes: “generación del 45” pretende ubicar con un año a un conjunto de intelectuales que compartirían un clima de época; “generación de la crisis” apunta a expresar una experiencia común que sería diferente a los de las anteriores y sería su sino; “generación Marcha” por el ámbito desde el cual se concentró y desplegó su actividad; por último, “generación crítica” estaría expresando un programa intelectual: analizar desde la raíz las causas de la crisis, descomponiendo hasta en sus elementos más simples la estructura de pensamiento que habría conducido al país a ocultar su situación. Aunque la primera de estas caracterizaciones fue la que terminó venciendo, sobre todo después de que otras generaciones de intelectuales intervienen en la escena política y cultural, hay un aspecto que no termina de explicitarse. Generación crítica alude también a una ampliación de la crítica literaria hacia otros campos, a los cuales comienza a transmitirles su impronta. No es casual que las tres figuras más representativas de esta generación ejercieron con maestría esta actividad: Carlos Real de Azúa, Ángel Rama y Emir Rodríguez Monegal y que los dos últimos fueran los directores de la sección de cultura del semanario “Marcha”.

El primero, Real de Azúa, fue quien llevó a su máxima expresión el ensayo como forma de expresión dominante de esta generación. El segundo, Ángel Rama, fue considerado por algunos, como “el arquetipo del intelectual, del escritor, del crítico de la generación del 45”. (PAGANINI,

²¹ Una operación teórica similar va a realizar el tercer hermano de los Rama, Germán, en “**La democracia uruguaya**”. Luego de que Uruguay experimentara como el resto de los países latinoamericanos una dictadura, prueba irrefutable que echó por tierra el prejuicio de nuestra excepcionalidad, el ensayo de Germán Rama pretende demostrar el carácter diferencial de la dictadura uruguaya a partir de las características de larga duración de nuestra democracia.

1969, p. 553). Y comparando a los dos últimos plantea Paganini que tanto a Ángel Rama como a Emir Rodríguez Monegal “sería difícil asignarle una especialización como no sea la Literatura, toda la literatura.” (PAGANINI, 1969, p. 554).

Esta generación termina girando en torno a tres figuras donde la crítica literaria, convertida en actividad que abarca todos los ámbitos de la producción intelectual, es su estilo dominante de trabajo. Sus voces se convierten en los arquetipos desde los cuales se piensa una generación, al punto que Paganini llega a postular que **Literatura uruguaya de medio siglo** de Rodríguez Monegal puede leerse como “**La novela de la generación del 45.**” (PAGANINI, 1969, p. 548).

Toda una generación parece haberse sentido identificada, buscando ser reconocidos y santificados por estas tres figuras mayores de la cultura, las cuales fueron erigidas como sus mentores intelectuales. La generación crítica erigió al crítico en su figura emblemática y cada uno buscó la aprobación de sus más altos exponentes como una forma de advenir a la vida cultural, en una sociedad en la cual la cultura se transformó en el rasgo de orgullo que distinguía a su membresía. “**Marcha**” de Quijano - el que armó el tablado - se transformó en el medio de este reconocimiento y consagración de los que se autodenominaban como intelectuales. Y la clase media se sintió orgullosa de sus vástagos.

En momentos que la crisis comenzó a golpear con fuerza a la clase media, esta se expresó con mucho filo a través de sus figuras representativas. Confió en los intelectuales, porque se sintió representada en ellos. Y ellos devolvieron una imagen del país que expresaba todo su desagrado y su virulencia, por el impacto que estaban recibiendo de la crisis.

Pero una cosa es una cosa y otra cosa es otra cosa. La centralidad que adquirió la crítica literaria, entendida como actividad crítica de toda forma de expresión cultural, no puede llevar a confundir toda forma de expresión política, social, económica o militar. La idea que todos estos aspectos podían ser comprendidos como parte de las formas de expresión de la

experiencia de una misma generación, no puede impedirnos dejar de criticar esa pretensión de construir una perspectiva omnicomprendiva que no puede percibir la diferencia entre una intervención artística y una intervención político-militar; es como confundir la reflexión con la acción directa, la escritura con la “realidad”, sea cual sea ésta. Nadie mejor que personajes como el Doctor Lecter (Hannibal) o Joe Carroll (*The Following*) que llevan al extremo esta indiferenciación, para representar los riesgos de esta forma de interpretación de la expresión creativa²².

El trabajo del pensamiento obliga al trabajo de la crítica. Ahora bien una pregunta se asoma detrás de la manera en que se autodefinió esta generación: ¿qué espacio a la crítica puede dejarle a las nuevas generaciones si esta se transformó en el signo dominante desde la cual se interpretó a sí misma?

Pero tampoco podemos dejar de mencionar esa “traición de los intelectuales” en las últimas décadas, donde la esfera pública parece haberse convertido en un enorme hueco oscuro donde ninguna luz por pequeña que fuera intenta reflejar algún destello. Las únicas intervenciones que parecen asomarse en el horizonte son las de un nuevo personaje que también surgió en los 60: el técnico o el experto. Y tampoco podemos dejar de mencionar que junto con la desaparición del intelectual comprometido, también parece haberse producido la mutación del militante, que ahora devenido en técnico al servicio del estado, parece sentirse cómodo en la poltrona del gobierno de los compañeros.

Referencias

ARES PONS, Roberto. **La intelligentsia uruguaya y otros ensayos**. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1968.

BARRÁN, José Pedro. **El impulso y su freno y otras páginas: prólogo** “Carlos Real de Azúa”. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2007. p. 7-11.

²² Un asesinato también se puede convertir en una forma de intervención: “*this is my design*” es la expresión que utiliza Hannibal para firmar su “obra”.

BODIN, Louis. **Los intelectuales**. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1965.

COTELO, Rúben. **Los contemporáneos**: introducción 2 - capítulo oriental n. 2. Montevideo: Centro Editor de América Latina, 1969. p. 17-32.

COTELO, Rúben. **Carlos Real de Azúa de cerca y de lejos**. Montevideo: Ediciones del Nuevo Mundo, 1987. (Cuadernos Uruguayos 3)

DE ARMAS, Gustavo; GARCÉ, Adolfo. **Técnicos y política**: saber y poder: encuentros y desencuentros en el Uruguay contemporáneo. Montevideo: Ediciones Trilce, 2000.

GILMAN, Claudia. **Entre la pluma y el fusil**: debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2012.

ESPECHE, Ximena. **La paradoja uruguaya**: intelectuales, latinoamericanismo y nación a mediados de siglo XX. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2016.

HALPERIN DONGUI, Tulio. **Vigencia de Real de Azúa**: la ávida curiosidad por el mundo. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. p. 100- 113. (Centro de Informaciones y Estudios del Uruguay)

MAGGI, Carlos. **Sociedad y literatura en el presente**: el “boom editorial” - capítulo oriental n. 3. Montevideo: Centro Editor de América Latina, 1969. p. 33-48.

MALLO, Susana. **Carlos Real de Azúa**: un intelectual inasible. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2011.

NUESTRA TIERRA. n. o. Montevideo: Editorial “Nuestra Tierra”, 1969.

PAGANINI, Alberto. **Los críticos del 45**: capítulo oriental n. 35. Montevideo: Centro Editor de América Latina, 1969. p. 545-560.

RAMA, Ángel. **La conciencia crítica**: enciclopedia uruguaya n. 56. Montevideo, 1969, p. 102-119.

RAMA, Ángel. **Uruguay hoy**: la generación crítica (1939-1969). Buenos Aires: Siglo XXI, 1971. p. 325-402.

RAMA, Carlo María. **Los intelectuales y la política**. 2. ed. Montevideo: Ediciones Nuestro Tiempo, 1968.

REAL DE AZÚA, Carlos. **Antología del ensayo uruguayo**. Montevideo: Ediciones de la Universidad de la República, 1964.

REAL DE AZÚA, Carlos. **El Uruguay como reflexión**: capítulo oriental n. 36. Montevideo: Centro Editor de América Latina, 1969. p. 561- 576. (Volumen I).

TRUJILLO, Valentín. **Real de Azúa**: una biografía intelectual. Montevideo: Ediciones B, 2017.

ZUM FELDE, Alberto. **El proceso intelectual del Uruguay**. Disponible en: http://www.archivodeprensa.edu.uy/biblioteca/Alberto_Zum_Felde/lib/exe/fetch.php?media=proceso_intelectual_del_uruguay-tii.pdf. Aceso en: 1 de junio 2020

Jacob Holzmann: um intelectual mediador no interior do Brasil nas primeiras décadas do século XX

Ana Flávia Barboza Garcia
Maria Julieta Weber Cordova

Introdução

O presente texto¹ resulta da pesquisa sobre a trajetória de Jacob Holzmann (1875-1933) nas primeiras décadas do século XX, na cidade de Ponta Grossa, Paraná, situada na região interiorana do sul do Brasil conhecida como Campos Gerais.

A partir do conceito de mediação cultural, perspectivamos o protagonismo do sujeito pesquisado, recorrentemente citado na historiografia local². Tomamos como categorias de análise diversas ações culturais nas quais Jacob Holzmann esteve envolvido ao longo de sua vida, destacando-se na regência da **Banda Lyra dos Campos**, na criação do **Cine Theatro Renascença** e na fundação do jornal **O Progresso** (posteriormente denominado **Diário dos Campos**). Referenciado como

¹ Esta produção tem por principal referência a monografia de Ana Flávia Barboza Garcia intitulada “Trajetória de Jacob Holzmann: mediação cultural em Ponta Grossa nas primeiras décadas do século XX”, orientada pela profa. dra. Maria Julieta Weber Cordova e defendida em 2019. Dados completos nas Referências.

² No que concerne aos estudos sobre imprensa, cinema e bandas musicais na historiografia local, por ordem de publicação mais recente, citamos os trabalhos de Gadini (2018), Maia (2018), Chaves (2015; 2001), Fornazari (2015), Silva Junior (2008), E. Holzmann (2004), Falcão; Silva (1997), Lavalle (1996), Pinto; Gonçalves (1983), Pilotto (1973), Ferreira (1935). Sobre a historiografia regional, recorremos aos estudos de Cardoso; Westphalen (1986), Machado (1986), Balhana; Machado (1968).

fundador da imprensa em Ponta Grossa, não escreveu em abundância, porém, estabeleceu relações marcantes na esfera local por sua atuação como editor, proprietário e colaborador do referido jornal. Procuramos, portanto, compreender a trajetória de um sujeito atuante culturalmente na música, no cinema e na imprensa local, estabelecendo sociabilidades geradoras de processos sociais diferenciados.

Necessário salientar que a própria noção de mediação passa por redimensionamentos e amplos debates historiográficos no decorrer do século XX, abrindo perspectivas diversificadas para o estudo sobre intelectuais e história intelectual. Gomes e Hansen (2016) discorrem sobre possíveis delimitações de objetos ao tratarem de práticas culturais e ação política de intelectuais mediadores, pontuando que sociabilidades e lugares de produção representam elementos essenciais no estudo das trajetórias daqueles que também podem ser denominados mediadores culturais. Nomenclatura que, no entanto, precisa ser desvinculada de valorações secundárias, contemplando o intelectual mediador para além de meros divulgadores ou vulgarizadores do pensamento, ou seja, considerando-o a partir da “atribuição de sentidos aos bens e práticas resultantes de sua atividade”, o que por essência “não se distingue do intelectual ‘criador’” (GOMES; HANSEN, 2016, p. 18).

É neste sentido que, segundo as autoras supracitadas, a história cultural “volta-se para processos socioculturais de produção e alteração de significados pelos diversos sujeitos históricos”, atentando para o que, de certa forma, tem sido consensual na área das ciências humanas e sociais, ou seja, de que as pesquisas que priorizam a perspectiva cultural historiográfica, “por princípio teórico, sempre envolvem mudanças em seus sentidos ou, dito de outra forma, naqueles presentes nas intenções de seus produtores” sendo, pois, nesse direcionamento, “imprescindível compreender dinâmicas de circulação, comunicação e apropriação dos bens culturais.” (GOMES; HANSEN, 2016, p. 13; 18).

As primeiras décadas do século XX são representativas de vivências demarcadas pela modernidade, redimensionando culturalmente as

sociedades. Inovações tecnológicas como ferrovia, imprensa e cinema passaram a fazer parte do cotidiano, alterando e estabelecendo padrões de convivência e interação social em diversas localidades, evidenciando que “a criação e a renovação das tradições são processos que se tornam sempre mais interligados ao intercâmbio simbólico mediado.” (THOMPSON, 1998, p. 82).

Velho (2001, p. 20) pondera que “na sociedade moderno-contemporânea, a construção do indivíduo e de sua subjetividade se dá através de pertencimento e participação em múltiplos mundos sociais e níveis de realidade”. Para tanto, é importante frisar que elementos de modernidade perpassam “internamente a uma sociedade específica diferenciada”, porém, “não significando mais necessariamente um deslocamento geográfico, físico-espacial, mas, sobretudo, um trânsito entre subculturas, mundos sociais, tipos de *ethos* ou, mesmo, entre papéis sociais do mesmo indivíduo”. (Ibidem).

A partir destas proposições é que objetivamos pensar a figura de Jacob Holzmann e suas ações, reverberadas por determinados investimentos culturais em um contexto entremeado por mudanças de perspectivas de convívio social. Os laços de sociabilidades que formou em seu itinerário, marcado por viagens constantes para cumprir agendas de apresentações da banda musical, contactando assinantes para o jornal ou representando a *Universal Pictures* no Paraná, possibilitaram não somente deslocamentos mas também intermediações culturais. É nesse sentido que optamos, no espaço possível desse texto, por uma narrativa que contemplasse o movimento de ações e processos criativos, não tratando de forma isolada cada um de seus investimentos, mas procurando compreender elementos que pudessem esclarecer aspectos fundamentais da mediação cultural protagonizada por Jacob Holzmann, mediação propiciada por vivências articuladas especialmente pela banda, pelo cinema e pelo jornal em uma cidade interiorana do sul do Brasil, num contexto de modernização e de interações sociais específicas.

Dentre as principais fontes utilizadas, ressaltamos a narrativa de Epaminondas Holzmann, em **Cinco histórias convergentes**. Filho de Jacob Holzmann, o memorialista relata em seu livro lembranças de quando criança, com enredos envolvendo alguns personagens e o cotidiano urbano vivenciado.

Ao trabalharmos com relatos de memórias, tomamos como critério alguns elementos teóricos para o estudo. Pollack (1992, p. 5; 9), por exemplo, esclarece que “[...] até as mais subjetivas das fontes, tais como uma história de vida individual, podem sofrer uma crítica, por cruzamento de informações obtidas a partir de fontes diferentes”, já que a memória, constituída por lembranças, subjetividades, também é “elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva”, objetivando aquilo que pode ser traduzido de “sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”. Uma vida é, assim, entremeada de conflitos, tensões, e compreender relações desencadeadas a partir desses processos é também tratar de questões do próprio cotidiano de uma cidade.

Outra narrativa de caráter memorialístico usada como fonte foi o livro **Miscelanea da historia de Ponta Grossa**, de Manoel Cyrillo Ferreira, pequeno compêndio com várias informações sobre Ponta Grossa, desde sua fundação, em 1823, até os anos de 1930.

Também foram consultados jornais locais e regionais, como **O Progresso**, fundado por Jacob Holzmann, posteriormente denominado **Diário dos Campos**, nome que permanece até a atualidade. Em outros periódicos, disponibilizados pela Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (RJ), como **A República: orgam do Partido Republicano Federal**, o **Diário da Tarde**, **A Notícia**, **Ramo de Acácia** (periódico maçônico), **Olho da Rua**, **O Dia** e **Correio do Paraná**, constatamos menção ao nome de Jacob Holzmann e à **Banda Lyra dos Campos** em vários e diferentes eventos.

A temporalidade delimitada para estudo inicia a partir do contexto de nascimento de Jacob Holzmann – ou como diria seu pai: “Jashka”. Ele

nasceu em Saratov, no então Império Russo, no dia 14 de março de 1875, e emigrou juntamente com sua família, chegando a Ponta Grossa em 1877, com apenas 2 anos de idade. Na infância vendia pães, repolho e pepino azedo preparados por sua mãe, e seu primeiro emprego foi na alfaiataria de seu Silvério, que, sendo também músico e compositor, lhe ensinou as primeiras lições musicais. Jacob Holzmann, com pouco mais de 20 anos, já tinha seus próprios negócios e havia iniciado atividades como maestro da **Banda Lyra dos Campos** (HOLZMANN, E., 2004, p. 79). No ano de 1907 Jacob Holzmann fundava o jornal **O Progresso** e em 1911 estreava em seu próprio cineteatro, o **Renascença**, com apresentação da **Lyra dos Campos**.

Pode-se dizer que a carreira política foi efêmera, como vereador na esfera municipal. Mas desde a juventude fazia parte de grupos sociais considerados expoentes intelectualmente no meio social ponta-grossense, envolvendo-se com a política, mas entremeando, ao longo de sua vida, três frentes de trabalho: como músico, cinematografista e jornalista. Foi a partir desse fio condutor que procuramos direcionar o estudo, pois a banda de música, o cinema e o jornal, enquanto lugares de produção, constituíram sociabilidades representativas da atuação e do protagonismo do intelectual mediador em questão.

Jacob Holzmann faleceu no ano de 1933, com 58 anos de idade, daí optarmos por delimitar o estudo até a década de 1930. Seu corpo foi sepultado em Ponta Grossa, e em sua lápide podemos ler o reconhecimento: “Túmulo de Jacob Holzmann, o fundador da Imprensa de Ponta Grossa”. (PILOTTO, 1973, p. 3).

Um intelectual mediador numa cidade interiorana do Brasil nas primeiras décadas do século XX

Uma opção teórico-metodológica profícua de análise do processo de formação histórica do interior brasileiro é partir do recorte regional. Assim, numa abordagem historiográfica sobre a ocupação e o povoamento

do território paranaense, Ponta Grossa insere-se no que já se convencionou denominar de Paraná tradicional, tendo em conta a delimitação teórica do que Machado (1986 p. 5) identificou como “três grandes migrações movimentadas em tempos diferentes, uma do século XVII e as outras duas do século XX”. As três ondas de povoamento apresentam formas de expansão e temporalidades diferenciadas no processo de ocupação do território paranaense. Conforme sintetizam Cardoso e Westphalen (1986, p. 9), tem-se o Paraná tradicional, “que se esboçou no século XVII, com a procura do ouro, e estruturou-se no século XVIII sobre o latifúndio campeiro dos Campos Gerais, com base na criação e no comércio do gado”; posteriormente, no século XIX, empenhou-se “nas atividades extrativas e no comércio exportador da erva-mate e da madeira”, diferentemente do que ocorre no chamado Paraná moderno, que tem seu processo de ocupação ao norte, com agricultura de café, e a sudoeste e oeste, com criação de suínos e plantação de cereais.

Depreendemos, portanto, que o significado de ‘tradicional’ remonta à predominância de uma estrutura social e econômica no Paraná que se modelava historicamente pela formação de grandes propriedades desde a distribuição de sesmarias, mas que em fins do século XIX evidencia novos elementos político-econômicos, decorrentes da produção da erva-mate e da madeira bem como da ampliação da rede das estradas de ferro. Ponta Grossa passa por um processo de urbanização e de consolidação de sua condição de entroncamento ferroviário, especialmente entre as cidades do interior e os grandes centros, como Curitiba e São Paulo.

É nessa conjuntura que ocorre a chegada ao Paraná de alemães da região do Volga, no então Império Russo, os quais foram distribuídos em colônias pelos campos de Ponta Grossa, Palmeira e Lapa. Num primeiro momento teriam como destino a agricultura, mas efetivamente “entrosaram-se na estrutura econômica”, criando um sistema de transporte por meio de carroções, dando sustentação à produção ervateira. Os chamados “russos” também se adaptariam a setores que envolviam venda e compra de produtos agrícolas de pequenos produtores,

exercendo “influência marcante no meio social paranaense, de modo, mesmo, a alterar profundamente a velha tradição brasileira”, e, de forma concomitante, foram também se adaptando ao “nível social e econômico existente, e por meio de processos aculturativos se integraram nas estruturas tradicionais”. (MACHADO; BALHANA, 1968. p. 44-45).

Segundo Pinto e Gonçalves (1983), nos anos de 1877 e 1878 chegaram a Ponta Grossa 2.381 russos-alemães, dos quais 1.646 tinham mais de 10 anos; 461 entre 10 e 3 anos; e 274 com menos de 3 anos de idade, numa população estimada entre 4.774 habitantes, 8.335 habitantes e 20.171 habitantes para os anos de 1890, 1900 e 1920, respectivamente. A família Holzmann, que chegou em 1877, é representativa do vínculo econômico e social que esses imigrantes passaram a estabelecer na cidade de Ponta Grossa. É, portanto, tendo em conta tais elementos de formação histórica dessa região paranaense – que passou por processos políticos e estruturais de ocupação territorial, desdobrando-se em especificidades sociais e identitárias –, que começamos a compreender movimentações produzidas pelas atividades culturais em uma cidade interiorana nas primeiras décadas do século XX, demonstrativas de interações e conflitos naquela localidade e que se dão pela integração de imigrantes vindos de outras regiões do mundo.

Assim, se a presença de diferentes bandas musicais proporcionava diversão e entretenimento, concorria também pela disputa de públicos e espaços. E se tais disputas eram inevitáveis, é justamente porque representavam diferenciais e relevância cultural. De diferentes gêneros, várias foram as bandas que se formaram na cidade até a década de 1930. Algumas duraram mais do que outras, e entre elas podemos destacar a **Lyra dos Campos**, formada em 1879, e a **Aurora Pontagrossense**, formada em 1887, oponente ferrenha da primeira. Jacob Holzmann inicia na banda em 1896, com seu irmão Henrique Holzmann. Um pouco mais tarde, seus outros irmãos, Jorge e Miguel, fariam também parte da composição da banda.

Fornazari (2015), em estudo sobre o arquivo documental da **Banda Escola Lyra dos Campos**, ainda em atividade na cidade, relata que em levantamento documental da primeira formação da **Banda Lyra dos Campos** – esta que abordamos no presente estudo – constam 62 composições, dividindo-se entre dobrados, marchas, valsas e hinos, além da composição para diferentes arranjos, seja para banda musical, piano ou orquestra. Em um contexto em que as estações de rádio estavam sediadas em grandes cidades, a abrangência de público para as bandas musicais era proporcional ao reconhecimento do repertório oferecido, ora atualizando composições e criando arranjos próprios, ora divulgando obras reconhecidas no Brasil e no exterior, e que ganhavam vida nos instrumentos das chamadas bandinhas para plateias que, ainda que não tivessem conhecimento musical, ouviam inclusive autores clássicos pela primeira vez em sua comunidade, como o compositor italiano Giuseppe Verdi. E assim, sobre uma das apresentações da **Banda Lyra**, Epaminondas Holzmann (2004) narra: “E a banda de Jacob, com este empunhando sua mágica batuta, entrou a executar a fantasia de *La Traviata*, de Verdi. O público ouvia com atencioso deleite os acordes do afinado conjunto, que a política teimava em guerrear.” (HOLZMANN, E., 2004, p. 90).

As bandas de música tinham presença constante em eventos festivos de diversas localidades do interior do Brasil, desde o período colonial e imperial, sendo que a apresentação de bandas era recorrente em celebrações religiosas e de cunho militar. Não foram encontrados muitos trabalhos que tratassem das práticas culturais e simbólicas de tais manifestações artísticas no Brasil, nem da recepção dessas produções. O processo de modernização iniciado nas últimas décadas do século XIX permitiu a popularização de grupos musicais nas localidades interioranas a partir do processo de ampliação da manufatura de instrumentos musicais, tornando sua aquisição mais acessível.

Um dos conflitos narrados como o “mais violento” entre duas bandas ocorreu na apresentação do espetáculo da última temporada do circo

denominado **Temperany**, em que a **Lyra dos Campos**, de Jacob Holzmann, e a **Aurora Pontagrossense**, de Manoel Cyrillo Ferreira, foram convidadas a se apresentar. Assim foi anunciada a última noite do circo na cidade: “E atenção: como atração mais maior o pega da banda do Neco com a banda do Jacozinho! O pau vai comer, minha gente: quem vencerá, o russo ou o nacional?” (HOLZMANN, E. 2004, p. 89).

É notório que, muito além de apenas entretenimento, esses grupos musicais, fundamentalmente constituídos por laços de parentesco, movimentavam o público, criando vínculos políticos por meio de sociabilidades, conforme discurso dos próprios músicos regentes:

A luta em prol do desenvolvimento da arte musical, tornou-se então muito renhida tomando caracter político, o que aliás já vinha de tempos anteriores, sendo as bandas conhecidas por liberal a “Aurora Pontagrossense” e conservadora a “Lira dos Campos”, nome dos dois partidos políticos daquela época. O desenvolvimento da banda “Aurora Pontagrossense” muito deve ao grande auxílio e apoio que lhe era dispensado pela família do Coronel Generoso Martins, cuja esposa Dna. Madalena Branco, festeira em todas as épocas, especialmente da padroeira sendo também por de mais entusiasta organizadora dos folguedos carnavalescos. (FERREIRA, 1935, p. 22).

[...] Com o aparecimento da banda nova, cada partido teve a sua música. Naqueles tempos havia mais política com as bandas musicas do que com a política verdadeira. Seguiu-se uma luta agitada por alguns annos [...]. (HOLZMANN, J., 1922, p. 5-6).

A **Banda Lyra dos Campos** viajava para participar de eventos diversos, concursos e festas. Segundo Epaminondas Holzmann (2004, p. 102), tocaram em 1905 na capital, Curitiba, em homenagem à volta do governador Vicente Machado da Europa, algo tratado como um acontecimento de prestígio aos participantes e, de forma especial, ao maestro e sua banda.

Figura 1: Banda Lyra dos Campos (década de 1920).



Fonte: Acervo Iconográfico do Museu Campos Gerais (UEPG).

Como podemos observar na Figura 1, a **Banda Lyra dos Campos** era formada essencialmente por instrumentos de sopro, embora também fossem utilizados instrumentos de percussão. Esse instrumental é característico das agremiações musicais da época, que se apresentavam em diferenciados eventos públicos. Cumpre notar o traje da banda: vestimenta a caráter. Destacamos a presença da família Holzmann no grupo musical e que, na fotografia, identificamos os irmãos Jorge, Miguel e João Holzmann, sem esquecer obviamente o próprio maestro Jacob Holzmann, em pé, à esquerda, segurando a batuta. Notamos também a presença de crianças, provavelmente frutos da **Lyra Juvenil** de Jorge Holzmann (HOLZMANN, E., 2004).

Percebemos o delineamento de um projeto cultural de Jacob Holzmann, que toma impulso dentro de seu próprio grupo musical. Segundo estudos de Maia (2018), a ocupação laboral dos integrantes da banda variava de profissões mais populares, como sapateiros e gráficos, a funcionários públicos, no caso de Manoel Cyrillo Ferreira, fundador e maestro da **Aurora Pontagrossense**. O próprio Jacob Holzmann tinha sido alfaiate antes de se tornar proprietário do jornal e do cinema. Ser músico não constituía necessariamente uma profissão na época, mas uma ocupação cultural na comunidade. Para manter o grupo era necessário que cada um garantisse seu próprio sustento. Entretanto, ainda que os

objetivos pudessem variar, participar de uma banda musical, sem interesses econômicos diretos, certamente tinha a ver com o prestígio social conferido pela própria comunidade. Não existindo escolas específicas de educação musical nas primeiras décadas do século XX, os músicos eram autodidatas e tais práticas culturais acabavam por dar relevante visibilidade para integrantes de bandas musicais.

Jacob Holzmann é a própria personificação da mediação cultural entre a produção musical dos integrantes da banda e a recepção do público. A atuação de Jacob Holzmann como um “sujeito histórico que se envolve na produção cultural de bens simbólicos” evidencia que “o intelectual, em uma acepção mais ampla, também é aquele que se volta para práticas culturais de difusão e transmissão, ou seja, que faz ‘circular’ os produtos culturais em grupos sociais mais amplos e não especializados.” (GOMES; KODAMA; FONSECA, 2018, p. 594).

No decorrer do estudo, compreendemos ser a atividade de músico e, em especial, de maestro da banda, o que impulsionou outros empreendimentos culturais de Jacob Holzmann. Assim é que em 1911 fundava o **Cine Theatro Renascença**, a fim de ter um local próprio para apresentações da banda. Juntamente com o cinema, criou-se também o **Conjunto Orquestral do Renascença**, com o principal objetivo de sonorizar exhibições de filmes, tendo em vista que nesse período ainda vigorava o chamado cinema mudo. A banda de Jacob Holzmann se extingue em 1933, com sua morte ocorrida no Rio de Janeiro, três anos após a extinção da orquestra do **Renascença**, em 1930, tendo em vista que, por essa época, assinala-se a chegada do cinema sonoro à cidade.

Em 6 de junho de 1933, Jacob Holzmann desencarnava no Rio de Janeiro. E a famosa Lyra dos Campos, depois de uma existência de cinquenta e três anos, dos quais mais de quarenta anos sob a regência dele, fez-se ouvir pela derradeira vez na tarde de 9 de junho do mesmo ano, quando do sepultamento de seu pranteado maestro em Ponta Grossa. Com o regente, expirava também a banda. (HOLZMANN, E., 2004, p. 132).

Ponta Grossa buscava, portanto, adequar-se aos ares de progresso e modernização das primeiras décadas do século XX. Luz elétrica, ferrovia, calçamento, dentre outras inovações, constituíram o cenário de urbanização da cidade. O cinema foi inaugurado no dia 31 de outubro de 1911, sendo matéria de **O Progresso**, em 3 de novembro de 1911:

Teve lugar terça-feira a inauguração da nova casa de diversões “Renascença” de propriedade de Holzmann & Cia. Construído em um dos pontos mais centrais, no cruzamento da rua 15 com a 7 de Setembro, o novo teatro apresenta-se ao público em condições iguais aos modernos cinemas, com alguns senões facilmente eliminados. Notamos a falta de ventiladores onde frestas laterais no edifício por onde possa penetrar e renovar-se constantemente o ar do interior. O corredor de saída detrás da *cabine* do aparelho é muito estreito, assim como poderia ser mais larga a escada que conduz aos camarotes uma vez que só tem uma e não duas como seria para desejar. Assim pensamos porque num caso de atropelo, bem possível, por qualquer circunstância, seria dificultada a saída quer pelo tal corredor quer pela única escada. As fitas tiveram perfeita projecção na tela, demonstrando a excelência do aparelho. Foram exibidas magníficas *films* de grande metragem que agradaram os espectadores. A concorrência à 1ª sessão foi regular e muito grande na 2ª. Para terminar esta crítica ligeira devemos dizer que não é conveniente a parte musical antes de cada secção. Entendemos que ou vamos ouvir música, mas boa música, ou somente o cinema. (RENASCENÇA, 1911, p. 2).

Como podemos perceber na crítica, o cinema recém-inaugurado em Ponta Grossa, apesar de alguns “senões”, poderia ser comparado aos cinemas mais modernos da época. Contando com 800 lugares, o prédio de madeira, porém, apresentava alguns problemas estruturais. Em relação aos filmes, parecia agradar à crítica, principalmente na questão da aparelhagem mecânica, “a excelência do aparelho”, “magníficas *films*”, “grande metragem”. No entanto, a relação do filme com a “parte musical” não foi compreendida em sua funcionalidade, ao menos é o que revela o teor da matéria.

A partir de 1927 ocorre certamente uma das maiores transformações do cinema mundial desde sua invenção, quando som e imagem passaram

a ser inseridos na mesma película, dando voz ao até então chamado cinema mudo. O primeiro filme a ser considerado com som sincronizado foi a película estadunidense **O Cantor de Jazz**, de 1927 (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 40). Este novo processo se popularizaria na indústria cinematográfica por meio de diversas alterações, não somente para artistas e produção mas também impelindo casas de espetáculos, teatros e cinemas para as novas mudanças.

Dessa forma, no ano de 1931 o **Cine Theatro Renascença** adquiriu um novo equipamento de som, chamado *R.C.A. Photophone*, estreando em 20 de janeiro do mesmo ano com a película **A Marselhesa**, da *Universal Pictures*, à qual Jacob Holzmann era associado. (FALCÃO; SILVA, 1997, p. 38). Segundo Silva Júnior (2008, p. 74):

O Cine Renascença foi o primeiro entre os grandes cinemas da cidade, marcando não apenas na cidade, mas no estado, o advento do som, em 1931. Em sua sala de espera, os espectadores liam uma placa que fazia alusão a este fato: “Nasceu em MDCDXI (1911) e renasceu em MDCDXXXI (1931)”.

Figura 2: Interior do Cine Theatro Renascença (década de 1940).



Fonte: Acervo Iconográfico do Museu Campos Gerais (UEPG).

Podemos visualizar, na Figura 2, o interior do **Cine Theatro Renascença**, em 1948, com assentos na parte de baixo e camarotes na parte superior, em ambos os lados. Após quase vinte anos de sua primeira

reforma, os aparelhos *SIMPLEX*³, eram novamente atualizados. A fotografia mostra, em fins da década de 1940, a frequência de telespectadores ao cinema, lotado nesta sessão, além, é claro, do traje de caráter social da maioria das pessoas, revelando o prestígio alcançado pela casa de espetáculos desde as primeiras décadas do século XX.

Jacob Holzmann ficou vinte e dois anos à frente do **Cine Teatro Renascença** e nesse período buscou manter contato com inovações da área cinematográfica, seja trazendo “fitinhas” apresentadas como seriados, seja apresentando grandes produções, especialmente via representação da *Universal Pictures* no Paraná. A partir da década de 1920, Jacob Holzmann estabelecia moradia em Curitiba, capital do estado. (HOLZMANN, E., 2004, p. 119). De lá, também intermediava a apresentação de filmes em outros cinemas por todo o Paraná e fora do estado, conforme notícia da capital de Santa Catarina, Florianópolis:

Agencia Cinematographice “Universal”

Chegou, ante-hontem, de Ponta Grossa e deu-nos o prazer da sua visita o sr. Jacob Holzmann, representante geral da Companhia Cinematographica *Universal* neste Estado e no de Paraná.

A viagem do sr Holzmann prende-se ao fornecimento de *films* daquela Companhia á Empresa Moura desta capital. (AGENCIA, 1921, p. 2).

Os investimentos culturais de Jacob Holzmann contribuíram para que a população de Ponta Grossa entrasse em contato com o que vinha de fora, fomentando um novo cotidiano cultural. Ir ao cinema passava a fazer parte da agenda rotineira dos moradores locais, algo como um ato mágico de quem adentra por uma janela para conhecer mundos diferentes, que muitos frequentadores sequer imaginavam visitar realmente. O acesso e o conhecimento de padrões culturais exteriores à cultura local criavam e

³ Os aparelhos *SIMPLEX* designam um meio de transmissão conhecido pelo mesmo nome. “Simplex, é o modo de transmissão em sentido único ou unidirecional, caracteriza-se em uma ligação na qual os dados circulam num só um sentido, ou seja do emissor para o receptor, como por exemplo as transmissões de rádio e tv.” (Conheça os Modos de Transmissão de Dados referente ao sentido: Simplex, Half-Duplex, Full-Duplex. **Canal TI**. 15 mar. 2018. Disponível em: <https://www.canalti.com.br/redes-de-computadores/modos-de-transmissao-de-dados-simplex-half-duplex-full-duplex/>. Acesso em: 15 nov. 2019.

modificavam costumes. Além de servir como interação entre diferentes culturas, o cinema também funcionava como espaço de sociabilidades, de contato com grupos de amigos, onde se paquerava e nasciam romances, um *point* bastante disputado, concorrendo com as praças e o *footing* na rua mais central da cidade, a XV de Novembro:

O “Rena”, como era chamado popularmente, possuía espaço interno muito bonito, com uma plateia cercada por camarotes, de ambos os lados [...]. Para os frequentadores do Rena fica a lembrança de entrar às 19:30 no cinema para encontrar um “bom lugar”. Para quem foi jovem naquele tempo restam as recordações dos *flirts* de longe, da emoção dos namoros, dos vestidos “godet-ponche” com armação e cintura fininha, para ficar parecida com aquela artista tão bonita... ou outras lembranças engraçadas, como quando o técnico do som, que diziam ser surdo, punha o volume no máximo, fazendo tremer as paredes... ou, também, o comentário jocoso feito quando atrasava o início da sessão. Ainda não chegaram o prefeito e o delegado. (LAVALLE, 1996, p. 216-219).

O cinema era, desse modo, a materialização de novas formas de comunicação e de mudanças sociais nas pequenas localidades. O jornal **Diário dos Campos**, em sua edição de 23 de julho de 1914, assim noticiava sobre o cinema:

A prova mais eloquente do nosso desenvolvimento é a frequência extraordinária dos nossos cinemas. Quase todas as noites, todos elles se acham cheios. E o cynematographo influe poderosamente no espirito dos indivíduos. Os grandes rasgos de generosidade, de honra, vão modificando os caracteres, tornando-os capazes de um raciocínio mais perfeito em relação a determinados factos. (SOBRINHO, 1914, p. 1).

Se o cinema e a banda representaram oportunidades de geração de novas sociabilidades, o jornal certamente dinamizou elementos que fundamentam perspectivas de análise sociocultural, conforme atentávamos no início deste capítulo, possibilitando compreender especificidades de comunicação na circulação e apropriação dos bens culturais, porém, tendo em conta a própria materialidade do jornal O

Progresso, que desde as primeiras distribuições seguia um trabalhoso processo:

A impressão, feita página por página, exigia dois operadores: um, munido de pequeno rolo, passava a tinta na página apertada contra a rama, enquanto o outro colocava o papel e descia a alavanca. Com isso, a tiragem de trezentos exemplares – quantidade a que ficou reduzida à vista das devoluções – demandava mil e duzentas prensagens, ou seja, pelo menos meio dia de serviço. (HOLZMANN, E., 2004, p. 267-268).

Os relatos de Epaminondas Holzmann (2004) podem dar noção do cotidiano da imprensa interiorana no início do século XX. A “mascote”, como Jacob Holzmann denominava seu jornal, era uma folha simples, de cinco colunas, sem imagens. Gadini (2018, p. 145), ao tratar da situação do jornalismo brasileiro no início do século XX, esclarece que para “entender o que e como se faz jornal no interior do Paraná” é necessário considerar que “Regra geral, os periódicos não usavam imagem (a não ser chapas de personagens públicas, disponíveis para *chapar* em tinta e projetar o impresso em preto e branco)”.

Os primeiros jornais na cidade de Ponta Grossa tiveram vida efêmera, sendo o **Campos Geraes** (1893) e a **Gazeta dos Campos** (1899) os órgãos precursores da imprensa local. (PILOTTO, 1973). No início do século XX aparecem o **Jubileu Operário** (1903); **Luz Essênia** (1905), veículo de informação da maçonaria; **O Escalpello** (1908), anarquista e anticlerical; **O Pigmeu**, de cunho humorístico, dentre outros. No ano de 1904, por intermédio de Aldo Silva e irmãos, fundava-se **O Comércio**, também de duração efêmera como os anteriores. Segundo relata Epaminondas Holzmann (2004, p. 262):

Os três irmãos Silva, rapazes de inteligência robusta e guiados pela experiência do preclaro genitor, puseram-se a fazer jornalismo de verdade, mas mexeram em casa de marimbondo, porque o situacionismo pegou o pão na unha. A iniciativa, nobre sob todos os títulos, não foi compreendida. Faltou à folha o indispensável apoio dos leitores e anunciadores e, o que é pior, sobrou-lhe a hostilidade política.

Podemos notar que tensões com políticos locais pesaram na decisão dos irmãos Silva de venderem seu jornal e os instrumentos tipográficos. Ao anunciar seu negócio, foi difícil encontrar comprador pois, segundo Epaminondas Holzmann (2004, p. 263), “na ala dos coronéis, não havia clima propício: sentiram-se recompensados em negar qualquer amparo ao jornaleco [...] tomando deliciosa vingança contra a coragem do periodista e a dignidade do velho Albino Silva, republicano da gema”. Foi em meio a um cenário de rivalidades e hostilidades políticas que Jacob Holzmann compraria o jornal e fundaria, no dia 27 de abril de 1907, **O Progresso**, que estampava em suas páginas as seguintes linhas, conforme matéria de 27 de abril de 1915, em edição comemorativa aos oito anos do periódico:

Ao iniciarmos hoje na afanada lide jornalística com este nosso modesto e desprezioso jornal hebdomadário nesta cidade inquestionavelmente predestinada a um grandioso futuro, si todos quanto a habitam bem compreenderem o que a uma pátria legítima ou simplesmente adoptiva devem os seus dignos filhos – outro escopo não temos que o de cooperar, resoluta e crentemente para o alevantamento moral e material de Ponta Grossa e para que no Paraná fructifiquem todas as idéas e cometimentos applausíveis, sem nos envolvermos, directa ou indirectamente, em questões políticas ou religiosas, as quaes irrefutavelmente hão sido em nosso paiz o mais poderoso factor de palavras e factos por completo antagonicos aos fôros de nossa civilização. (O PROGRESSO, 1915, p. 1).

A partir de 1.º de janeiro de 1913, **O Progresso** passa a se chamar **Diário dos Campos**, com publicações diárias por meio da Companhia Tipográfica Ponta-grossense que, além do próprio Jacob Holzmann e outros expoentes da sociedade local, “tinha como um de seus acionistas majoritários o Dr. Eliseu de Campos Melo, advogado e fazendeiro que se tornaria prefeito de Ponta Grossa em 1928.” (CHAVES, 2001, p. 34). Na edição de 15 de julho de 1913, conforme Figura 3, relatava-se o aniversário de dois anos da venda do jornal, embora a atuação de Jacob Holzmann na imprensa local tivesse se mantido, gerando, inclusive, sua indicação como membro da Associação Brasileira de Imprensa em 1921 e, de acordo com

Pilotto (1973, p. 3), o título de fundador⁴ da imprensa de Ponta Grossa, fazendo jus à fala de outro jornalista atuante na cidade:

Com “O Progresso” consolida-se a imprensa ponta-grossense. Tudo foi carregado, através de não poucas vicissitudes, por Jacob Holzmann, até 1911, quando transfere a folha e respectiva oficina ao seu “benfeitor e particular amigo” dr. Eliseu de Campos Melo. Valeu-lhe, aquela façanha, o título que, com indiscutível justiça foi sugerido por J. Cadilhe, em 1933, e consubstanciado numa placa de bronze no seu jazigo: “Fundador da Imprensa de Ponta Grossa”.

Figura 3: **Diário dos Campos**: “O Jornal em Ponta Grossa: um pouco de história”, por Jacob Holzmann (15/07/1913).



Fonte: Acervo Casa da Memória/Museu Campos Gerais (UEPG).

⁴ Chaves (2001, p. 36) ressalta que “Hugo dos Reis foi redator-chefe de ‘O Progresso’ entre 1908 e 1915 e proprietário do jornal (‘Diário dos Campos’) entre 1915 e 1921. Neste último período enfrentou enormes dificuldades financeiras. Para Epaminondas Holzmann, se Jacob Holzmann recebeu o título de ‘Fundador da Imprensa de Ponta Grossa’, Reis seria o ‘Consolidador da Imprensa ponta-grossense’”.

Tomando por referência o contexto jornalístico paranaense das primeiras décadas do século XX, Gadini (2018, p. 145) informa que “com algumas interrupções de periodicidade, circulavam em Curitiba o **Commercio do Paraná**, o **Diário da Tarde**, **A Noite**, a **Tribuna** e **A República**, que era o órgão oficial do Estado.” Relata ainda que: “Entre os jornais diários que circulavam no interior do Estado, o mais expressivo, talvez pela influência regional e socioeconômica da cidade, era o **Diário dos Campos**, em Ponta Grossa.”

Segundo Chaves (2015, p. 4), “o periódico reinou sozinho até 1941 (quando foi criada a Rádio Clube PRJ²) cabendo a ele o papel de noticiar acontecimentos locais de forma hegemônica”. E o jornal alcançara considerável abrangência pelo interior do Paraná, o que se evidencia pelas diversas viagens de Jacob Holzmann às localidades vizinhas em busca de assinaturas e parcerias, mantendo-se comercialmente por meio da venda de anúncios e propagandas. Dessa forma, a cobertura jornalística atingira também municípios próximos, além de zelar pela correspondência com alguns dos principais periódicos do país. O próprio Jacob Holzmann foi um anunciante fiel do periódico. Mesmo quando já não era mais seu proprietário, confiava a agenda de apresentações de filmes do **Cine Teatro Renascença** às páginas de sua antiga “mascote”. Ainda que não tenha se dedicado integralmente ao ofício jornalístico, apenas escrevendo matérias esporádicas, geralmente relacionadas à banda, ao cinema ou a eventos comemorativos, manteve durante toda sua vida uma intensa ligação com os proprietários e redatores, assinalando sua trajetória jornalística na cidade por meio de laços profissionais que estabeleceu, conforme consta em trecho de sua autoria, em matéria de 27 de abril de 1921:

Na ocasião da venda ainda pensei que o negócio em poucos annos melhoraria forçosamente, devido ao progresso material e moral de Ponta Grossa. Outra illusão que se desfêz sim porque por uma fatalidade até hoje não pude desligar-me completamente do jornal e dos jornalistas, daquelle pelas accções de associado e destes pelos momentos de perseguições que de vez em quando

soffrem, ocasiões em que todo o homem integrado nas suas faculdades, não pode deixar de prestar o seu auxilio moral aos jornalistas de valor, cuja vida é consagrada ao bem público. (HOLZMANN, J., 1921, p. 1).

Percebemos o tom de denúncia nas palavras de Jacob Holzmann, o que reforça a relevância política do periódico como meio atuante de difusão cultural, abrindo possibilidades de leituras diferenciadas e de posicionamentos dos próprios redatores e colaboradores:

Mas hoje ao iniciar-se o 15º anno de publicação do primeiro jornal que conseguiu manter-se atravez de todos os obstáculos ainda verifico que o nosso adiantamento moral está muito aquem do material. Ainda não se comprehendeu entre nós que dos jornaes bons e jornalistas bons deve se preferir estes. Geralmente se entende por jornaes bons os bem impressos com bastante matéria redactorial. Jornalistas bons muitos entendem serem aqueles que agradam a todos, (o que é humanamente impossível) distribuindo a mancheias, adjectivos elogiosos a pretexto de qualquer motivo, enquanto não dão **valor aos jornalistas que por um ideal de paz e concordia consomem a sua existência** em prol dos vtaes interesses da communhão. [...] Factos que se dão diariamente e os quaes o jornalista consciente dos seus deveres de **constructor e moralizador** á moderna, não explora porque o escândalo só deve ser explorado quando traga mais beneficios do que prejuisos. **No meu fraco entender eu prefiro os jornalistas dignos aos apparentes jornaes bons.** (HOLZMANN, J., 1921, p. 1, grifo nosso).

No texto citado, Jacob Holzmann, em publicação comemorativa aos 15 anos do jornal que havia fundado, **O Progresso**, posteriormente **Diário dos Campos**, demonstrava sua posição a respeito do que entendia como essencial ao ofício jornalístico, posto que não se tratava de distribuir elogios, agradando a todos, mas de atribuir “valor aos jornalistas que por um ideal de paz e concordia consomem a sua existência”, constituindo-se, portanto, este profissional um “constructor” e “moralizador”, segundo sua concepção.

Poderíamos traçar algumas perspectivas de análise a partir destas adjetivações utilizadas por Jacob Holzmann sobre a profissão e do que considerava ser “digno” do ofício. Se uma produção jornalística pode ser

tomada como instrumento de formação de opiniões e de princípios morais que incidem diretamente em ideais de projeção social, os citados elementos de construção e moralização podem ser compreendidos enquanto mensagens, mas a leitores específicos. Ainda que a distribuição do jornal passasse a ser diária, tanto o público circunscrito quanto a linha editorial, por certo, ora se restringiam às limitações educacionais traduzidas pelo elevado índice de analfabetos, ora se entremeavam num contexto demarcado pela força política das oligarquias locais na Primeira República (1889-1930).

Considerações finais

Ao pesquisarmos sobre a trajetória de Jacob Holzmann compreendemos tratar-se de um intelectual mediador na cidade de Ponta Grossa, nas primeiras décadas do século XX. Na atualidade, seu nome continua presente em títulos de prêmios culturais, cadeira em academias literárias, nomeação de rua da cidade e referenciado como fundador da imprensa em Ponta Grossa. No estudo, tomamos por base diferenciados investimentos culturais nos quais Jacob Holzmann se envolveu durante sua vida, especialmente a regência da **Banda Lyra dos Campos**, a criação e produção do **Cine Theatro Renascença** e a fundação do jornal **O Progresso**, bem como sua atuação como editor, proprietário e colaborador na imprensa local ao longo de sua vida.

Por meio da análise de fontes documentais e bibliográficas, foi possível percebermos singularidades na trajetória do intelectual. Imigrante russo-alemão, chegado na leva de 1877, desde sua juventude adquiriu o gosto pela música, o que certamente o impulsionou a atuar na área cultural, estabelecendo laços sociais e abrindo círculos de contatos pessoais e profissionais. Compreendemos que o vínculo familiar foi fundamental em sua formação, tendo em conta o próprio contexto histórico regional paranaense de fins do século XIX com a vinda de imigrantes chamados russos-alemães da região do Volga. Assim é que a

vivência do pai de Jacob Holzmann foi especialmente marcante em sua biografia. Jorge Holzmann passa a residir na cidade de Ponta Grossa após o que podemos apontar como uma das muitas experiências frustradas desses imigrantes em terras que lhes haviam sido destinadas pelo governo imperial brasileiro. Jacob Holzmann, o “Russinho”, ao interagir na sociedade ponta-grossense, valeu-se de uma rede de sociabilidades já estabelecidas pela geração de imigrantes que, como seu pai, integraram-se ao meio urbano.

A consulta às fontes demonstrou que Jacob Holzmann não escreveu em abundância, mas esteve inserido em diferentes meios de atuação política, social e cultural. E, nesse sentido, processos de mediação cultural foram se ampliando em diferentes perspectivas. A persistência em manter a banda impulsionou outros investimentos. Entretanto, este direcionamento recorrente em seu percurso também possibilitou pensarmos sua busca pela independência econômica e reconhecimento social.

Dispondo de dados biográficos e relações de sociabilidades, focamos elementos – que consideramos centrais – de mudanças e permanências do cotidiano de uma localidade no interior do Paraná tradicional, nas primeiras décadas do século XX. No que se refere à questão da modernidade, muitos são os indícios demonstrativos de projeções sociais de uma cidade que buscava sair do cenário interiorano para adquirir o *status* de cidade urbanizada, com ruas pavimentadas e espaços apropriados para calçadas, praças arborizadas, luz elétrica, telégrafo e ferrovia. Compreendemos a dimensão da atuação de Jacob Holzmann nesse processo, sendo perceptível a circulação e incorporação de discursos em prol de um almejado progresso para uma cidade que, ao se urbanizar, passava a contar com uma movimentada e disputada agenda cultural. A banda, o cinema e o jornal constituíram-se, desse modo, lugares de produção, representativos de relações sociais e apropriações culturais da mediação apontada.

Fontes

AGENCIA *Cinematographice* “Universal”. **Republica**, Florianópolis, p. 2, 5 jul. 1921.

HOLZMANN, Jacob. As bandas musicas nos últimos 37 annos. **Diário dos Campos**, Ponta Grossa, p. 5-6, 7 set. 1922.

HOLZMANN, Jacob. A imprensa. **Diário dos Campos**, Ponta Grossa, p. 1, 27 abr. 1921.

O PROGRESSO. **Diário dos Campos**, Ponta Grossa, p. 1, 27 abr. 1915.

RENASCENÇA. **O Progresso**, Ponta Grossa, p. 2, 3 nov. 1911.

SOBRINHO, Edgard. Os cinemas em Ponta Grossa. **Diário dos Campos**, Ponta Grossa, p. 1, 23 jul. 1914.

Referências

BALHANA, Altiva Pilatti; MACHADO, Brasil Pinheiro. Campos Gerais: estruturas agrárias. Curitiba: UFPR, 1968.

CARDOSO, Jayme Antônio; WESTPHALEN, Cecília Maria. Atlas histórico do Paraná. 2 ed. Curitiba: Chain, 1986.

CHAVES, Niltonci Batista. Os “problemas citadinos” em uma “cidade civilizada”: estratégias discursivas de um intelectual polivalente no jornal *Diário dos Campos* – Ponta Grossa/PR (década de 1930). II CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA UEPG-UNICENTRO, **Anais...** Irati: Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2015, p. 1-12.

CHAVES, Niltonci Batista. **A cidade civilizada**: discursos e representações sociais no jornal *Diário dos Campos* na década de 1930. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2001.

FALCÃO, Karla Cristine Silva; SILVA, Joseli Rodrigues da. **Na tela do Renascença**: memória do cinema na década de 40. 1997. Monografia (Especialização em História do Paraná) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 1997.

FERREIRA, Manoel Cyrillo. **Miscelanea da historia de Ponta Grossa**. Ponta Grossa: [s.n.], 1935.

- FORNAZARI, Leandro Martins. **Catálogo de obras do arquivo morto da Banda Escola Lyra dos Campos**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Departamento de Artes) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.
- GADINI, Sérgio Luiz. Imagem da Revolução Russa pela mídia regional no Paraná. **Revista Brasileira de História da Mídia**. v. 7, n. 1, p. 141-161, jan./jun. 2018.
- GARCIA, Ana Flávia Barboza. **Trajatória de Jacob Holzmänn**: mediação cultural em Ponta Grossa nas primeiras décadas do século XX. 2019. 101 f. Monografia. (Licenciatura em História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.
- GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patricia Santos (Org.). **Intelectuais mediadores**: práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- GOMES, Angela Maria de Castro; KODAMA, Kaori; FONSECA, Maria Rachel Fróes da. Imprensa e mediadores culturais: ciência, história e literatura. **Varia Historia**, Belo Horizonte, vol. 34, n. 66, p. 593-600, set/dez 2018.
- HOLZMANN, Epaminondas. **Cinco histórias convergentes**. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2004.
- LAVALLE, Aída Mansani. **Germânia - Guaíra**: um século de sociedade na memória de Ponta Grossa. Ponta Grossa: Centro de Publicações, 1996.
- MACHADO, Brasil Pinheiro. Prefácio. In: CARDOSO, J. A.; WESTPHALEN, C. M. **Atlas histórico do Paraná**. 2 ed. Curitiba: Chain, 1986. p. 5.
- MAIA, Fábio Mauricio Holzmänn. **Bandas de música – tradição, identidade e história em Ponta Grossa**: uma possibilidade para o ensino da história local. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.
- PILOTTO, Valfrido. **Ideais de ontem da cidade sempre jovem**. Caderno em homenagem à cidade de Ponta Grossa em comemoração ao sesquicentenário do Decreto n° 15 que criou a freguesia, 1973.
- PINTO, Elisabete Alves; GONÇALVES, Maria Aparecida Cezar. **Ponta Grossa**: um século de vida. Ponta Grossa: Kugler, 1983.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

SILVA JUNIOR, Nelson. **O fechamento dos cinemas em Ponta Grossa**: particularidades de um processo histórico-cultural. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Tradução de Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

VELHO, Gilberto. Biografia, trajetória e mediação. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (Org.). **Mediação, Cultura e Política**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001, p. 13-28.

Parte II

Intelectuais e Estado

O ensino religioso e a laicidade nas escolas públicas do Brasil nos debates do Supremo Tribunal Federal (2017-2018)

Federico Alvez Cavanna

Introdução

A Procuradoria-Geral da República (PGR), por intermédio do relator ministro Luís Roberto Barroso, apresentou ao Supremo Tribunal Federal (STF) uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4439¹) tendo como tese que: O ensino religioso ministrado em escolas públicas deve ser de matrícula efetivamente facultativa e ter caráter não confessional, vedada a admissão de professores na qualidade de representantes das religiões para ministrá-lo. (BRASIL, 2017, p. 5). De acordo com o ministro Marco Aurélio Mello, dita controvérsia submetida ao Supremo carregava no seu cerne a necessidade de “definir, ante a laicidade do Estado brasileiro, as balizas do ensino religioso em escolas públicas.” (MELLO, 2017, p. 3).

No entanto, essa tentativa de “definir” por meio da linguagem jurídica esbarra na dificuldade de um conceito tão largamente disseminado e com um “campo semântico amplo e cuja imprecisão conceitual é tão grande que poderia ser definido como um clichê.” (KOSELLECK, 2006, p. 61). Esses conceitos *fundamentais* dos quais não se pode prescindir tornam-se polêmicos, abrindo potenciais disputas

¹ A ADI 4439 foi inicialmente proposta ao STF pelo relator Ayres Britto em 02/08/2010 e retirada de pauta com a aposentadoria do ministro em novembro de 2012. Em 26 de junho de 2013 Barroso assume a relatoria, retomando as audiências no ano 2015 e iniciando o julgamento em 30 de agosto de 2017, finalizado com publicação do acórdão em 21 de junho de 2018.

semânticas e pragmáticas sobre seus horizontes de expectativas e difundindo-se entre vários grupos que começam a utilizá-los de forma positiva, deixando de ser monopólio de algum setor (“os laicistas”, que criaram o neologismo na III República francesa, por exemplo).

No caso do debate que nos ocupa resulta significativo que, embora todos os ministros do STF tenham esgrimido argumentos antagônicos, foram, no entanto, unânimes em defender o princípio legal da laicidade. As disputas surgem, então, sobre os sentidos ideológicos e políticos que “apontam para o futuro”, abrindo horizontes em relação ao “regime social de convivência, cujas instituições políticas estão legitimadas principalmente pela soberania popular e não mais por elementos religiosos.” (BLANCARTE, 2008, p. 19). O debate torna a laicidade um conceito “insubstituível ou não intercambiável.” (KOSELLECK, 2006, p. 45), onde se aglutinam sistemas filosóficos, formações políticas e pedagógicas, situações históricas e, simultaneamente o torna polêmico “porque distintos hablantes quieren imponer un monopólio sobre su significado.” (KOSELLECK, 2012, p. 45). Diferentemente de “definir” ante a laicidade do Estado as balizas do ensino religioso, consideramos que o debate pretendeu disputar o conceito impondo uma noção da laicidade que estipule as balizas do ensino público e suas formas e finalidades.

Os debates no STF centraram-se no possível descompasso entre os dispositivos constitucionais laicos e, no mesmo patamar legal, as determinações em relação à obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas. Por um lado, o princípio constitucional da laicidade (BRASIL, Constituição..., 2016, art. 19, I) apresenta-se com três conteúdos: i) separação formal entre Estado e Igreja; ii) neutralidade estatal em matéria religiosa; e iii) garantia da liberdade religiosa. Em paralelo, a obrigatoriedade legal do ensino religioso nas escolas públicas poderia ser contemplada sob três grandes modelos: i) confessional: que tem como objeto a promoção de uma ou mais confissões religiosas; ii) interconfessional: que corresponde ao ensino de valores e práticas

religiosas com base em elementos comuns entre os credos dominantes na sociedade; iii) não confessional: que é desvinculado de religiões específicas.

A proposta do relator da ADI salienta que a única conciliação possível entre a laicidade estatal e o ensino religioso em escolas públicas consiste em afastar a possibilidade de optar pela modalidade confessional ou interconfessional. De acordo com o relator, “as escolas privadas podem estar ligadas a qualquer confissão religiosa, o que igualmente é legítimo. Mas não a escola pública. A escola pública fala para o filho de todos, e não para os filhos dos católicos, dos judeus, dos protestantes.” (BRASIL, ITA, 2017, p. 37).

A primeira sessão que debateu o documento ocorreu em 30 de agosto de 2017, havendo três votos a favor do modelo “não confessional” (Luís Fux, Rosa Weber e Luís Roberto Barroso); a segunda análise ocorreu em setembro do mesmo ano, acontecendo uma virada no “placar” com cinco votos (Gilmar Mendes, Dias Toffoli, Edson Fachin, Alexandre de Moraes e Ricardo Lewandowski) a favor do ensino religioso de tipo “confessional”. Retomada finalmente no dia 27 de setembro de 2017, a terceira e última sessão do julgamento teve os votos favoráveis ao modelo “não confessional” dos ministros Marco Aurélio Mello e Celso de Melo. Com a votação empatada em cinco votos para cada modelo, foi o voto da presidenta da Corte, Carmem Lúcia, que decidiu a votação favorável para autorizar “à rede pública o oferecimento, em igualdade de condições (BRASIL, Constituição..., 2016, art. 5º, caput), de ensino confessional das diversas crenças.” (BRASIL, ITA, 2017, p. 3-4). Em seus argumentos, a ministra ponderou:

Em minha compreensão, não fosse o conteúdo específico de alguma religião - ou de várias -, não vejo porque seria facultativa essa disciplina. Porque, se fosse História das Religiões ou Filosofia, isso se teria como matéria que poderia perfeitamente - e o é muitas vezes - ser oferecida no ensino público; não no ensino obrigatório, mas no ensino público. Por isso, não vejo como opor a laicidade à opção do legislador e não vejo contrariedade aqui que pudesse me levar a considerar inconstitucionais as normas que foram questionadas. (BRASIL, ITA, 2017, p. 281).

O princípio jurídico que deve ser salvaguardado, segundo o relator, é a separação Igreja-Estado, enquanto que na dimensão pessoal é impedir “que representantes de religião sejam admitidos enquanto tais como agentes públicos. Por fim, na dimensão simbólica a separação formal impede que os símbolos adotados pelo Estado constituam símbolos de identificação de religiões”. Com base nessas posições argumenta a proposta da tese do julgamento considerando que o Estado deve assegurar a liberdade religiosa, mas, para isto:

É dever do Estado conservar uma posição de neutralidade no tocante às diferentes religiões, sem privilegiar ou desfavorecer qualquer uma delas. É nesse ambiente que se insere o debate a respeito do ensino religioso nas escolas públicas. O que está em jogo, na presente ação direta de inconstitucionalidade, é a definição do papel do Estado na educação religiosa das crianças e dos adolescentes brasileiros”. (BARROSO, 2017, p. 10).

A neutralidade do Estado em matéria religiosa veda “o estabelecimento, pelo Estado, de preferências ou discriminações entre as confissões religiosas, bem como de interferências da religião no exercício de funções estatais”. Para Barroso, dita neutralidade implica “não preferências [...] como não embaraço, como não interferência” e o “respeito à garantia da liberdade religiosa” (BARROSO, 2017, p. 16) que no âmbito da escola pública – em consonância com os anteriores conteúdos jurídicos – determina que “o Estado jamais pode pretender estimular ou desestimular, prescrever ou proibir a adoção de qualquer crença.” (Idem, p. 18).

Sendo assim, o principal risco que a laicidade deveria evitar no âmbito público é que o ensino “descambe para doutrinação religiosa” (BARROSO, 2017, p. 24) e com esse intuito o relator recomenda ao Ministério da Educação (MEC) a conveniência de elaborar diretrizes curriculares nacionais para o ensino religioso:

[...] a investidura e permanência no cargo público do professor de ensino fundamental não pode depender, em nenhuma hipótese, de ato de vontade de qualquer confissão religiosa. Em segundo lugar, para assegurar a efetiva facultatividade do ensino religioso, são necessárias, dentre outras, as seguintes condutas: (i) não se deve permitir a matrícula automática de todos os alunos no ensino religioso, exigindo-se manifestação de vontade para que seja incluída a matéria; (ii) os alunos que optarem por não cursarem a disciplina ensino religioso deverão ter alternativas pedagógicas de modo a atingir a carga mínima anual [...]; (iii) o ensino religioso deve ser ministrado em aula específica, vedado o ensino transversal da matéria; e (iv) os alunos que escolherem cursar ensino religioso devem ter reconhecido o direito de se desligarem a qualquer tempo. (BARROSO, 2017, p. 24-25).

A simples ideia da difusão proselitista de dogmas e a doutrinação no espaço escolar vai na contramão do “resguardo” do princípio da laicidade estatal que visa favorecer “a formação de cidadãos autônomos, com capacidade de reflexão crítica, e que a mera facultatividade do ensino religioso não é capaz de evitar um indesejado doutrinamento.” (LEWANDOWSKI, 2017, p. 217). A história conceitual pretende vincular a história da linguagem com a história social tendo como uma de suas principais tarefas analisar “las convergencias, desplazamientos y discrepancias en la relación entre el concepto y el estado de cosas que surgen en el devenir histórico” (KOSELLECK, 2012, p. 45) que, no caso da laicidade, se trata de um “conceito fundamental” representativo de um “singular coletivo” gerador de uma multiplicidade de definições políticas e sociais que disputam o uso da palavra, buscando ordenar e mobilizar seu sentido como produtor de experiências em relação à escola, à docência e ao público .

Nessa disputa, foi o ministro Alexandre de Moraes quem manifestou os principais argumentos contrários à proposta do relator, justificando seu voto “à luz da tolerância religiosa, liberdade de crença e diversidade de opiniões, haja vista que a matrícula nas aulas de ensino religioso é facultativa”. Considera que a ADI pretende limitar o legítimo direito subjetivo constitucional do aluno e, em sua declaração de voto, afirma que existe uma dupla acepção que implica, por um lado, “proteger o indivíduo

e as diversas confissões religiosas de quaisquer intervenções ou mandamentos estatais”, e, por outro lado, “assegurar a laicidade do Estado, prevendo total liberdade de atuação estatal em relação aos dogmas e princípios religiosos.” (MORAES, 2017, p. 5). Para o ministro, deve existir uma interdependência entre o Estado laico e a liberdade de crença e culto porque se a primeira atacar a segunda resulta em uma ofensiva contra “[...] a própria Liberdade de expressão de pensamento sob a luz da *tolerância e diversidade de opiniões*.” (MORAES, 2017, p. 2, grifo do autor).

Estranhamente, pretende-se transformar essa correta *tolerância e defesa da diversidade de opiniões em sala de aula*, defendida para todas as demais manifestações de pensamento, em *censura prévia à livre manifestação de concepções religiosas em sala de aula, mesmo em disciplinas com matrícula facultativa*, transformando o ensino religioso em uma disciplina neutra com conteúdo imposto pelo Estado em desrespeito à liberdade religiosa. (MORAES, 2017, p. 3, grifo do autor).

Consideramos, na posição do Barroso, os principais argumentos do grupo que defendeu a Ação de Inconstitucionalidade, e, nos argumentos de Moraes, os posicionamentos contrários, sendo que ambos, assim como todos os ministros que argumentaram seus votos tanto para julgar a procedência quanto a improcedência, sustentaram seu voto na defesa da laicidade. Um conceito que carrega vários sentidos em disputa, talvez por isso o francês Émile Poulat escrevia no início do século XXI que:

Si Kant regresara entre nosotros, escribiría inmediatamente una *Crítica de la laicidad pura* en oposición a una laicidad práctica. La primera existe en el cielo de las ideas, la segunda tiene los pies en la tierra y camina a paso humano. Una, se estructura de convicciones y se sitúa en el orden del noúmeno (noumene); la otra teje relaciones y tiene que ver con el fenómeno. (POULAT, 2012, p. 23).

Os debates sobre a laicidade possuem dois grandes caminhos: priorizar a urgência da liberdade religiosa (individual e institucional) ou priorizar a necessidade de “viver juntos.” (VELASCO, 2006, p. 21). Com

essa dualidade concorda Alexandre de Moraes ao interpretar que a Constituição obriga a uma dupla acepção da laicidade:

(a) proteger o indivíduo e as diversas confissões religiosas de quaisquer intervenções ou mandamentos estatais; (b) assegurar a laicidade do Estado, prevendo total liberdade de atuação estatal em relação aos dogmas e princípios religiosos. (MORAES, 2017, p. 5)

Para o ministro, no debate apresentado o importante é salvaguardar a essência do primeiro destes princípios porque

“o ensino religioso previsto constitucionalmente é um direito subjetivo individual e não um dever imposto pelo Poder Público. A definição do núcleo imprescindível do ensino religioso como sendo os dogmas de fé, protegidos integralmente pela liberdade de crença. [...]. (MORAES, 2017, p. 5).

De acordo com Moraes, o documento proposto pelo ministro Barroso busca transformar a tolerância religiosa e a defesa da diversidade de opiniões em “censura prévia à livre manifestação de concepções religiosas em sala de aula”, mesmo em disciplinas com matrícula facultativa, por meio de um dirigismo estatal na imposição de conteúdos, o que representaria uma verdadeira censura à liberdade religiosa. Salienta ainda que o pedido limita o legítimo direito subjetivo constitucional do aluno que já possui religião ou de seu pai/responsável em matricular-se no ensino religioso de sua própria confissão, em verdadeira tentativa de tutela à livre manifestação de vontade, e conseqüentemente de restrição à liberdade religiosa, uma vez que:

- (a) a Constituição Federal, em texto constituinte originário, determina a implantação do ensino religioso;
- (b) 92% da população brasileira (censo IBGE, 2010) tem uma determinada crença religiosa;
- (c) a matrícula é facultativa, para proteção não só dos demais 8%, mas também de parcela dos 92% que, eventualmente, não tenham interesse em matricular-se. (MORAES, 2017, p. 3).

Moraes afirma que a liberdade de expressão constitui um dos fundamentos essenciais de uma sociedade democrática e compreende não somente as informações consideradas como inofensivas, indiferentes ou favoráveis, mas também as que possam causar transtornos, resistência, inquietar pessoas, pois a democracia somente existe baseada na consagração do pluralismo de ideias e pensamentos – políticos, filosóficos, religiosos – , da tolerância de opiniões e do espírito aberto ao diálogo. (BRASIL, 2017, p. 4).

O Supremo decretou improcedente a ADI, encerrando o debate jurídico sobre a “constitucionalidade” do ensino religioso de tipo confessional como disciplina facultativa nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental; mas as problemáticas relacionadas com uma expressão fundamental de conteúdo social e político, sempre integradas precipuamente à noção de escola pública, permaneceram abertas. O conceito de laicidade permanentemente é debatido com outros conceitos *antitéticos e assimétricos* que, segundo Koselleck (2006, p. 193), formam esses “pares de conceitos binários” de opostos que são politicamente muito eficazes porque tendem a abarcar o universo das pessoas, de cuja delimitação ninguém pode ficar fora. Para Barroso, o conceito antitético da laicidade é o de doutrinação religiosa, cuja interferência confessional na escola pública os mandatos constitucionais laicos devem impedir; enquanto que para Moraes a laicidade deve refrear qualquer tentativa de censura e o dirigismo estatal. Estas concepções antagônicas da laicidade na disputa em torno do conceito ultrapassa o campo semântico e jurídico, entrando na disputa do campo político e social como um fator que “abre determinados horizontes, ao mesmo tempo em que atua como limitador das experiências [...]” (KOSELLECK, 2006, p. 109-110).

Para diferenciar palavras de conceitos, Koselleck (2006, p. 109) pondera que as primeiras “contêm possibilidade de significado” enquanto que os segundos reúnem “diferentes totalidades de sentido [...] a soma das características objetivas teóricas e práticas [...] não é somente o indicador

de conteúdos compreendidos por ele, é também seu fator”. E os conceitos *fundamentais* se integram a uma totalidade de circunstâncias político-sociais por meio de *conceitos adjacentes*, relacionando uma rede de sentidos a uma única palavra, o que torna – no caso aqui estudado – o conceito de laicidade uma condensação linguística complexa. Na visão de Barroso, a separação Igreja-Estado e a neutralidade estatal resultam dos principais conceitos adjacentes, enquanto que nas falas de Alexandre de Moraes são a tolerância religiosa e a pluralidade os que configuram essa rede de sentidos, tanto para o conhecimento quanto para a ação.

No Brasil, o debate sobre a laicidade apresenta uma singularidade surgida das diversas camadas diacrônicas que têm se materializado na atual legislação, deslocando o tradicional antagonismo entre “Ensino Religioso sim” ou “Ensino Religioso não” para um debate entre ensino religioso confessional ou não confessional. Neste sentido, cabe destacar que três meses após a resolução do STF, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incluiu o Ensino Religioso como “área de conhecimento”, outorgando-lhe uma hierarquia especial, pois se trata de uma disciplina que possui na sua facultatividade um argumento decisivo para sua existência.

Regimes de laicidade em disputa: o público e a escola

Das diferentes conceptualizações sobre o “público”, ou mais especificamente sobre a “educação pública”, resultam as principais divergências que atravessam o debate no STF e as que determinam as diferentes noções sobre o princípio de laicidade em seu vínculo com o social e o político. A “educação pública” torna-se, durante os debates, o *conceito anexo* que ultrapassa largamente o âmbito do campo judicial, entrando para uma disputa ideológico-política sobre sua aplicação na realidade escolar:

Considerando que a apreciação desta ação direta envolve questões que extrapolam os limites do estritamente jurídico, demandando conhecimento

interdisciplinar a respeito de aspectos políticos, religiosos, filosóficos, pedagógicos e administrativos relacionados ao ensino religioso no país [...]. Com isso, pretendeu-se que esta Corte instaurasse efetivo diálogo com a sociedade, abrindo-se para os variados pontos de vista sobre a questão e possibilitando a obtenção de subsídios para o equacionamento da controvérsia constitucional. (BRASIL, 2017, p. 14-15).

Antonio Viñao Frago (2018) menciona quatro vínculos possíveis entre a escola e a noção do público que permitem analisar características que determinam os tipos de *regime de laicidade*: 1) como uma questão jurídica definida pela sua titularidade (federal, estadual ou municipal); 2) a forma econômica que define o público como aquilo que é financiado pelo Estado; 3) pela prestação de um serviço sem importar a titularidade nem quem a financia; e 4) uma definição ideológica que considera a educação pública um projeto – um *desideratum* – político e social em comum, destacando a importância da convivência por sobre a segregação, em que o pluralismo escolar seja intracentros e intra-aulas, não intercentros ou interaulas. Esta última é também a visão defendida por Barroso, enquanto que a posição de Moraes e dos ministros que votaram pelo ensino confessional coincide com a visão mais propriamente jurídica da definição sobre o “público”.

Os pesquisadores mexicanos Adelina Arredondo e Roberto Gonzalez Villarreal (2019) propõem definir a educação laica como uma forma em processo, histórica, agonista e institucional diferenciando entre diversos *Regímenes de Laicidad* no campo educacional por meio de quatro características: a) a delimitação dos espaços de laicidade e seu nível; b) as atribuições e restrições dos agentes participantes na educação; c) os conteúdos educativos; d) os objetivos pedagógicos. Em relação à delimitação do espaço e do nível do ensino, foi o próprio debate que fez a delimitação: a forma em que pode ser ofertada a disciplina ensino religioso no âmbito das escolas públicas no nível do Ensino Fundamental. Nas escolas particulares prima a “livre iniciativa” que é assegurada pela legislação, permitindo estabelecer a “sua relação com o Ensino Religioso,

de acordo com as características de suas mantenedoras.” (CAMARGO, 2015, p. 28).

O âmbito do exercício do ensino religioso, confessional ou não, no debate somente faz referência a que as “escolas públicas são obrigadas a manter a disciplina e apenas no ensino fundamental”, sendo que os colégios particulares têm liberdade para não oferecê-la em sua grade. O regime de laicidade termina gerando um maior espaço de neutralidade no âmbito privado do que no público, onde a presença da disciplina é obrigatória. Alexandre de Moraes defende que o binômio principal do debate consiste, por um lado, na laicidade do Estado (BRASIL, Constituição..., art. 19, I) e, por outro, na consagração da liberdade religiosa (Idem, art. 5º, VI), sendo que este último deve ser resguardado em decorrência do primeiro. O argumento exige que a rede pública autorize, em igualdade de condições (Idem, art. 5º, caput), o oferecimento de ensino confessional das diversas crenças. A partir deste binômio, o ministro conclui que:

Será permitido aos alunos, que expressa e voluntariamente se matriculem, o pleno exercício de seu direito subjetivo ao ensino religioso como disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, ministrada de acordo com os princípios de sua confissão religiosa, por integrantes da mesma, devidamente credenciados a partir de chamamento público e, preferencialmente, sem qualquer ônus para o Poder Público. (MORAES, 2017, p. 4-5).

Mais especificamente sobre a delimitação dos espaços, o posicionamento que resultou maioritário, representado pelo ministro Moraes, considera que se trata de “aproveitar a estrutura física das escolas públicas – tal como amplamente existente no espaço público de hospitais e presídios, que já são utilizados em parcerias – para assegurar a livre disseminação de crenças e ideais de natureza religiosa” (MORAES, 2017, p. 85) e que “voluntariamente aderirem à disciplina, mantida a neutralidade do Estado nessa matéria.” (MORAES, 2017, p. 79).

O debate sobre o ensino religioso confessional tem mais um desdobramento na definição sobre os agentes educacionais e seus requisitos e limitações para poderem ministrar a disciplina. Como ficou estabelecido anteriormente, para o ministro Barroso o ensino religioso só deveria possuir caráter não confessional porque “os professores da disciplina devem ser professores regulares da rede pública de ensino e “não pessoas vinculadas a Igrejas ou confissões religiosas”. Para os defensores do ensino confessional, como Alexandre de Moraes, “as diversas confissões religiosas defendem a ideia de diálogo com as demais crenças, porém sempre reafirmam o dogma da fé como princípio básico de seu ensino religioso.” (MORAES, 2017, p. 93).

Esse aspecto não foi detalhado no Acórdão do debate, tendo ficando a critério dos editais de cada estado a forma de contratação, verificando-se uma grande variação de possibilidades no que diz respeito à admissão dos professores: (i) diploma em ciências da religião, habilitação e/ou especialização em ensino religioso; (ii) graduação em nível superior nas áreas de pedagogia, história, filosofia, sociologia, ciências sociais, psicologia; (iii) pessoas indicadas ou credenciadas por autoridades religiosas. O debate principal sobre os agentes participantes foi a questão do ônus e quem fica obrigado a pagar o salário desses professores ou se os mesmos deverão ser “voluntários” e nomeados por meio de uma “parceria entre Estado e comunidades religiosas”.

Existem antecedentes de estados que têm optado pela modalidade confessional, como o caso do Rio de Janeiro que, em 2003, fez um edital público para 500 vagas de professor de ensino religioso. O chamado estabeleceu “o número de vagas abertas para cada credo [...] 342 vagas para o credo católico, 132 para o credo evangélico e 26 para os demais credos reconhecidos.”² (CUNHA, 2008, p. 179), e os requisitos exigidos eram ser licenciado em alguma disciplina em nível superior e possuir o credenciamento de alguma autoridade religiosa do credo. Este último aspecto foi o que provocou maior polêmica, em primeiro lugar porque a

² Em cada credo, 5% das vagas foram reservadas para portadores de deficiências.

ideia de autoridade não é tão clara fora do catolicismo, e principalmente pela disputa sobre o conceito do público e de educação pública que:

Reconhecia ter a autoridade religiosa (uma instituição privada, portanto) o direito de cancelar, em qualquer tempo, o credenciamento conceito, se um professor mudasse de confissão religiosa, se tornasse agnóstico ou ateu, ou apresentasse motivos que o impedissem moralmente de exercer o magistério (um critério subjetivo, portanto). Descredenciado, ele perderia o cargo público que havia conquistado no concurso público. (CUNHA, 2008, p. 179).

Estas experiências, que geraram grandes conflitos e debates, fizeram com que os ministros favoráveis ao ensino confessional apoiassem a ideia de parceria sem ônus para o Estado, como é o caso de Alexandre de Moraes, que afirma:

Competirá ao Estado, em observância ao *princípio da igualdade*, estabelecer regras administrativas gerais que permitam a realização de parcerias voluntárias sem transferências de recursos financeiros, em regime de mútua cooperação com todas as confissões religiosas que demonstrarem interesse [...]³. (MORAES, 2017, p. 4).

Um terceiro aspecto sobre os alcances da disciplina escolar em relação à laicidade e a conceptualização do público tem relação com os conteúdos da disciplina na sua modalidade confessional. A proposta que resultou majoritária deixou claro que a matéria da disciplina deveria ser “o ensino dos dogmas e de princípios da religião professada pelo próprio aluno. Se fosse o exame da religião como fenômeno social e histórico, já ministrado em outras disciplinas, como em sociologia, em história, não teria sentido a previsão de seu caráter opcional”. Segundo o ministro Gilmar Mendes (2017, p. 177), essa doutrinação deve ser permitida porque

³ O ministro cita a lei 13.204, sancionada em 14 de dezembro de 2015, que “Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação [...]”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Atos2015-2018/2015/Lei/L13204.htm. Acesso em: 05 set. 2019.

as aulas de ensino religioso são facultativas e “essa foi a forma encontrada para compatibilizar todos os interesses envolvidos e preservar as liberdades não apenas positivas mas também negativas dos alunos e de suas famílias que não queiram se submeter às aulas”.

Não permitir o ensino de dogmas de fé na escola pública ou transformar o ensino religioso em conteúdos filosóficos ou antropológicos seria, segundo Alexandre de Moraes, o comportamento de alguns grupos que “[...] pretendem impor forte censura prévia às opiniões religiosas diversas, ao pleitearem um conteúdo neutro e meramente descritivo de religiões.” Ao mesmo tempo este posicionamento representado por Moraes questionou no debate que o mais perigoso resulta da possibilidade de surgir uma “doutrina religiosa oficial”, criada artificialmente pelo poder público, mesmo que em disciplinas de matrícula facultativa, “confundindo a proibição de um Estado Confessional com a determinação constitucional para que o nosso Estado Laico garanta, em igualdade de condições, o ensino religioso no ensino fundamental das escolas públicas, somente para aqueles que queiram.” (MORAES, 2017, p. 4).

O mais importante que deve ser defendido e resguardado na concepção de um Estado laico e do espaço público são as “liberdades religiosas” e “a definição do núcleo de seu próprio conceito baseado nos *‘dogmas da fé’*, inconfundível com outros ramos do conhecimento científico, como história, filosofia ou ciência das religiões.” (MORAES, 2017, p. 4). Partindo deste argumento, o ensino religioso pode ser confessional e os conteúdos da disciplina deverão ser oferecidos:

[...] segundo a confissão religiosa manifestada voluntariamente pelos alunos, sem qualquer interferência estatal, seja ao impor determinada crença religiosa, seja ao estabelecer *fictício conteúdo misturando diversas crenças religiosas, em desrespeito à singularidade de cada qual*, ou confundindo o *ensino religioso* com o estudo de história, filosofia ou ciência das religiões. (MORAES, 2017, p. 6, grifo do autor).

Somente esse ensino dos dogmas explica e justifica a “frequência facultativa” na disciplina em escolas públicas, o que não resultaria

necessário, segunda a posição majoritária no debate, se o conteúdo fosse um enfoque histórico, sociológico ou filosófico. Segundo Moraes (2017, p. 9), “*epistemologicamente, o ensino religioso também não se confunde com nenhuma outra matéria, pois têm seus próprios dogmas estruturantes, postulados, métodos e conclusões que o diferenciam dos demais ramos do saber científico.*” (grifo do autor).

Por último, os objetivos da disciplina obedecem à ideia de que o Estado consagra a liberdade religiosa absoluta como um direito fundamental a ser resguardado sem exigir “concordância ou parceria com uma ou várias religiões; *exige, tão somente, respeito*; impossibilitando-o de *mutilar dogmas religiosos de várias crenças, bem como de unificar dogmas contraditórios sob o pretexto de criar uma pseudoneutralidade no ‘ensino religioso estatal’.*” (MORAES, 2017, p. 8, grifo do autor). Neste aspecto relacionado com os conteúdos pedagógicos e os objetivos de uma disciplina “controvertida”, que possui uma racionalidade própria diferente da científica, da histórica ou da ética, é onde fica mais claro o tipo de regime de laicidade que prima para a visão majoritária do STF.

Na mesma linha argumentativa, para Alexandre de Moraes (2017, p. 5) o objetivo é uma “questão de crença religiosa, é uma questão de fé” e este objetivo abre “razões excepcionais” e singulares em comparação com outros ramos do conhecimento. Em definitiva, resulta da possibilidade de colocar a crença como construção de determinada moral, o que se explica porque um sistema de relações entre o Estado e as diversas confissões religiosas vai além de aspectos jurídicos.

Para o ministro Marco Aurélio Mello (2017, p. 6), na posição que resultou voto vencido, a laicidade estatal “obsta que dogmas da fé determinem o conteúdo de atos estatais”. Sendo assim, nos objetos educacionais as “concepções morais religiosas, quer unânimes, quer majoritárias, quer minoritárias, não podem guiar as decisões do Estado, devendo ficar circunscritas à esfera privada”. Segundo o ministro:

A crença religiosa e espiritual – ou a falta dela, o ateísmo – serve precipuamente para ditar a conduta e a vida privada do cidadão que a possui

ou não a possui. Paixões religiosas de toda ordem hão de ser colocadas à parte na condução do Estado. A fé e as orientações morais dela decorrentes não podem ser impostas a quem quer que seja e por quem quer que seja. Caso contrário, não se tratará de uma democracia laica com liberdade religiosa, ante a ausência de respeito àqueles que não professem o credo inspirador da decisão oficial ou aos que um dia desejem rever a posição até então assumida. (MELLO, 2017, p. 6).

Embora qualquer debate no STF deva ter seu centro em argumentos jurídicos, foi nosso propósito colocar nas reflexões uma ênfase nas representações construídas discursivamente para o campo educacional. Principalmente sobre discursos que produzem projetos e limites sobre a escola, a docência e os conteúdos escolares, dentro dos quais as práticas discursivas do sistema judiciário ostentam uma destacada posição de poder na elaboração de políticas públicas no campo educacional.

Reflexões finais: a onfaloscopia e a profanação.

Se a fé em Deus constrói igrejas,
a fé na democracia institui parlamentos
e a fé na justiça edifica tribunais,
então qual seria a fé que ‘faz’ uma sociedade
ter escolas e, portanto, professores?⁴

Uma importante premissa da história conceitual consiste em reconciliar os estudos conceituais com as abordagens sócio-históricas tomando distância da tradicional “história das ideias”, que analisa os conceitos em abstrato considerando-os possuidores de um “espírito” e uma essência intrínsecos. A história conceitual pretende identificar processos e disputas que, como tais, não estão diretamente presentes nas fontes, mas pertencem a uma série de acontecimentos extralinguísticos: “Toda semántica hace referencia a algo que se encuentra más alla de los conceptos, aunque ningún campo de objetos puede concebirse y

⁴ Jorge Larrosa Bondía no II Seminário Internacional Elogio da Escola, UFSC, 2018..

experimentarse sin la aportación semántica del lenguaje.” (KOSELLECK, 2012, p. 31).

Os debates no STF sobre o conceito de laicidade não ficaram imunes às formas hegemônicas de ver a escola, seus conteúdos, sua forma e finalidades e o papel do professor na transição entre um modelo (disputado) “tradicional elitista” para um (também disputado) modelo “tecnocrático de massas”, que tende a despolitizar os debates sobre os conteúdos e estrangular a função docente, para que deixe “de ser un sujeto al que se supone un saber: para convertirse en mediador, coach, animador sociocultural y gestor administrativo [...] sometido a las demandas de sus ‘alumnos clientes’.” (FERNANDEZ LIRIA, 2017, p. 32). A visão que resultou majoritária no STF representa uma privatização dentro do ensino público, negando à experiência educativa principalmente “uma alteridade radical” (CARNEIRO, 2019, p. 43) de se encontrar com os diferentes e não um encontro consigo mesmo, com o que já se pensava, o que já se acreditava, já se sentia ou já se conhecia.

O ensinar deve “carregar consigo o ‘signo’ (in-signare) e propicia a possibilidade de *marcar* no mundo aquilo que passaria por estranho e atentar sobre isso.” (CARNEIRO, 2019, p. 43, grifo do autor). Mas a visão tecnocrática tem cooptado e impulsionado um conceito de laicidade que utiliza o ensino religioso confessional como um “cavalo de Troia” que transforma a escola pública numa multidão de “escuelas privadas particularistas, fundadas sobre el principio de separación entre comunidades.” (KINTZLER, 2005, p. 86). Inclui-se nesta reflexão a questão epistemológica sobre o saber escolar que, sendo laico, deveria tratar sobre “las razones de las cosas, las razones de los discursos, las razones de los pensamientos [...] la escuela no tiene por tarea primera abrir al niño a un mundo que lo rodea demasiado [...]. No se trata de adaptar, de alegrar el ánimo, sino de emancipar.” (KINTZLER, 2005, p. 87). Neste “novo laicismo” – com ‘carater plural’ e sem censura – a laicidade consistiria em tolerar “todas las opiniones como si fueran respetables. Esto significa decir que todas las opiniones, todas las tesis, todas las proposiciones, todas las

teorías son equivalentes. Esta posición se llama relativismo.” (KINTZLER, 2005, p. 90). Desta concepção resulta um passo decisivo na exigência por uma “educação personalizada”, que tem como drama incalculável matar a ideia de um “mundo em comum” e público como princípio formal do ensino escolar. Colocar as famílias dos adolescentes no centro do processo de ensino deixa os estudantes reféns de seus pais e de suas crenças ou não crenças e elimina uma das principais funções escolares que é atacar o culto à “onfaloscopia”, ou seja, a “técnica” de contemplar o próprio umbigo.

A filósofa francesa Catherine Kintzler situa o debate sobre a laicidade perguntando-se se escola recebe “usuários” ou “cidadãos”, afirmando que o ultraliberalismo e um forte antiestatismo têm feito que “el ciudadano se desvanece ante el usuario.” (KINTZLER, 2005, p. 77). São três as dimensões que ela destaca (e denuncia) desta perspectiva, que resultou majoritária na votação do STF, provocando os limites da laicidade e da escola pública: o conceito de escola como serviço diversificado e adaptado às demandas dos usuários; um enfraquecimento do conceito de cidadão pelo de usuário; e, finalmente, a ideia de república – e de escola – como um conjunto de grupos. Devemos lembrar que em nenhuma outra disciplina da educação básica o “Estado abriu mão de seu poder fiscalizador ou de definição de conteúdo.” (DINIZ, 2010, p. 18)

Por último, o ensino religioso confessional ensina dogmas, apresentando um debate sobre se a escola é laica ou não, mas também sobre a forma epistemológica e política da docência como ofício e da escola como instituição pública. Consideramos que a escola é um lugar para profanar, que, no sentido que lhe outorga Agamben (2005, p. 59), é aquilo “que, de sagrado ou religioso que era, é devolvido ao uso e à propriedade dos homens”, onde tudo deve perder sua aura de intocável, de sacralidade. Atribuindo uma perspectiva educacional a esta noção de profanação, os filósofos belgas Jan Masschelein e Maarten Simons (2018, p. 42) consideram que a escola é um lugar e um tempo para a “profanação” representado pelo “confronto com as coisas públicas disponibilizadas para uso livre e novo”. Profanar é “colocar algo sobre a mesa” como um objeto

de estudo, transformando algo em matéria de estudo, que exige “nossa atenção, que nos convida a explorá-lo e engajá-lo, independente de como ele possa ser colocado em uso.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 42).

No sentido pedagógico, a profanação está vinculada com o lúdico, transformando alguma coisa em jogo para “seu uso livre e novo”, sendo as coisas profanas desligadas

do seu uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significativo específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado. É algo, nesse sentido geral (não religioso), que foi corrompido ou expropriado: em outras palavras, algo que se tornou público. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 39).

Que o ensino religioso possa ser ensinado de forma confessional nas escolas públicas e que, no mesmo ano, a disciplina seja parte da última versão da BNCC (2017), transformando uma optativa em área de conhecimento e outorgando-lhe assim “de fato” um caráter de obrigatoriedade, é uma situação que encerra provisoriamente alguns debates, mas que abre – mais uma vez – outros relacionados aos caminhos que a escola pública brasileira deverá seguir nos seus corredores e nas suas salas. E na sua laicidade.

Fontes

BARROSO, Roberto. **Voto na ADI 4439**. Distrito Federal. 31/08/2017. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=3926392>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (Terceira Versão). Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação direta de inconstitucionalidade 4439**. Distrito Federal. Relator: Ministro Luís Roberto Barroso. 27/08/2017. Disponível em:

<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=3926392>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Inteiro Teor do Acórdão**. Distrito Federal. 27/09/2017. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=3926392>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

LEWANDOWSKI, Ricardo. **Voto na ADI 4439**. Distrito Federal. Em BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Inteiro Teor do Acórdão. Distrito Federal. 21/09/2017. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=3926392>. Acesso em: 27 abr. 2020.

MELO, Marco Aurélio. **Voto na ADI 4439**. Distrito Federal. 27/09/2017. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2017-set-27/leia-voto-marco-aurelio-ensino-religioso-confessional> Acesso em: 27 abr. 2020.

MENDES, Gilmar. **Voto na ADI 4439**. Distrito Federal. Em BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Inteiro Teor do Acórdão. Distrito Federal. 21/09/2017. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=3926392>. Acesso em: 27 abr. 2020.

MORAES, Alexandre de. **Voto na ADI 4439**. Distrito Federal. 31/08/2017. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2017-set-27/leia-voto-marco-aurelio-ensino-religioso-confessional> Acesso em: 27 abr. 2020.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Profanaciones**. Traducción de Flavia Costa y Edgardo Castro. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2005.

ALVEZ CAVANNA, Federico; LIMA, Y. B.; BATISTA, L. A. S. S. O ensino religioso nas escolas públicas do Brasil: a laicidade e a ADI 4439 ao STF. VIII Encontro de Pedagogia do

Litoral Paranaense. Formação de professores: desafios na contemporaneidade. Paranaguá, 2019.

ARREDONDO LÓPEZ, Adelina. GONZALEZ VILLAREAL. Problematizar la historia de la educación laica: emergencia, consolidación y declive del régimen liberal de laicidad. In: ARREDONDO, Adelina (Coord.). **La educación laica en México**: estudios en torno a sus orígenes. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos; Bonilla Artigas editores, 2019. p. 379-430.

BLANCARTE, Roberto. O porquê de um Estado Laico. In: LOREA, Roberto Arriada. **Em Defesa das Liberdades Laicas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008. p. 19-32.

CAMARGO, Raquel Adriano Momm Maciel de. O ensino religioso nas escolas privadas. **Ensaios Pedagógicos**. Revista eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades Opet. Curitiba, p. 19-32, jun. 2015. Disponível em: http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n9/ARTIGO_3-RAQUEL.pdf Acesso em: 10/09/2020

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In: CASSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 41-46.

CUNHA, Luis Antônio. O ensino religioso na rede estadual do Rio de Janeiro – política e legislação. In: LOREA, Roberto Arriada. (Org.) **Em Defesa das Liberdades Laicas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008. p. 173-188.

DINIZ, Debora. LIONÇO, Tatiana. Educação e laicidade. In: DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa (Org.). **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: Unesco; LetrasLivres; Editora UnB, 2010. p. 11-36.

FERNANDEZ LIRIA, Carlos; GARCIA FERNANDEZ, Olga; GALINDO FERNANDEZ, Enrique. **Escuela o barbarie**: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda. Madrid: Akal, 2017.

KINTZLER, Catherine. **La República en preguntas**. Traducción de Maria Elena Ladd. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2005.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução de Wilma Patrícia Mass e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro. Contraponto; PUC-Rio, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. **Historias de conceptos**. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social. Traducción de Luis Fernández Torres. Madrid: Editorial Trotta, 2012.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maartens. **Em defesa da escola**. Uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

POULAT, Émile. **Nuestra laicidad pública**. Prólogo y traducción de Roberto J. Blancarte. México, D.F.: FCE, 2012.

VELASCO, Demetrio. La construcción histórico-ideológica de la laicidad. In: COSTA, Néstor Da (Org.). **Laicidad en América Latina y Europa**. Montevideo: ClaeH, 2006. p. 21-42.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Conferência. **IV Jornadas “Una educación para el siglo XXI”**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-vVbOquxYAM>. Acesso em: 26 abr. 2020.

Relações de Flávio Suplicy de Lacerda com as Forças Armadas no Brasil ¹

Eliezer Felix de Souza

Introdução

Flávio Suplicy de Lacerda nasceu na Lapa, estado do Paraná, em 1903, e faleceu em Curitiba em 1983. Segundo Campos (2013), a cidade em que ele nasceu era marcada pelo ambiente cultural e político do Paraná tradicional (Campos Gerais), e da qual, no decorrer do século XIX, saíram diversas autoridades políticas que ocuparam espaços na administração pública. No século XX continuaram com presença marcante no cenário paranaense, sendo Flávio Suplicy exemplo de tal situação.

Da Lapa ele saiu para estudar em Curitiba, Barbacena (MG) e São Paulo, sendo que nesta última cidade cursou engenharia civil na Escola Politécnica, de 1923 a 1928. Nesse ano retornou à capital paranaense e, além das várias funções que ocupou no campo da engenharia, ingressou, em 1933, como professor efetivo na Faculdade de Engenharia Civil da Universidade do Paraná. Paralelo ao campo acadêmico, foi conselheiro consultivo do Estado, função semelhante à de deputado, e secretário de Obras Públicas no governo de Brasil Pinheiro Machado. Dessas atividades

¹ Este texto constitui um recorte e retomada de dois trabalhos de nossa autoria: a tese “Flávio Suplicy de Lacerda: relações de poder no campo acadêmico/político paranaense e o processo de federalização e modernização da Universidade do Paraná (1930-1971)”, orientada pelo prof. dr. Névio de Campos e defendida em 2016; e o artigo escrito em parceria com Névio de Campos: “Flávio Suplicy de Lacerda: aliado das forças armadas e combatente contra comunistas e estudantes.” Dados completos de ambos os trabalhos nas Referências.

ganhou o reconhecimento que o levou a assumir a reitoria da universidade por seis gestões, de 1949 a 1971. Por sua administração ficou marcado como o reitor que federalizou a universidade, bem como o que trabalhou pela sua expansão. Conservador, articulado com a elite intelectual e política paranaense, em 1964 foi nomeado ministro da Educação do governo civil-militar.

Na sua longa trajetória, as representações sobre essa personagem são variadas e controversas. O jornal **O Estado do Paraná** (2 jul. 1983), ao noticiar a morte de Suplicy, referiu que tinha sido uma das figuras mais polêmicas, mas que tivera um papel fundamental para o ensino superior paranaense. O periódico avaliou que ele se tornara conhecido por ser o homem mais importante para a Universidade Federal depois de seus fundadores, uma vez que grande parte da universidade resultou de suas sucessivas gestões como reitor. Desse reconhecimento adveio sua indicação para ser o titular do Ministério da Educação do governo militar, onde elaborou normatizações que estipulavam penas severas a estudantes com atuação política. Observa-se, então, em Flávio Suplicy, um lado empreendedor e um outro lado, o do combate ostensivo ao que ele considerava subversivo, particularmente atos do movimento estudantil. E esse lado contra as ideologias que, segundo ele poderiam contaminar a sociedade brasileira, é que foi ao encontro da postura dos militares de combater as ideias comunistas.

Essas características apontadas pela imprensa lhe reservam um legado significativo na história do ensino superior paranaense, por ter exercido a liderança no processo de federalização e expansão da universidade. Somado o capital social da proximidade com lideranças políticas e o reconhecimento como reitor, foi nomeado para o cargo de ministro da Educação do governo militar. Essa faceta de Suplicy, envolvido com o campo político, pode ser aproximada do conceito de intelectual institucional ou de organização política, o qual teria “[...] como tarefa principal ilustrar e defender a doutrina e/ou a linha ideológica da instância à qual escolheram aderir.” (SAPIRO, 2012, p. 39). Indo mais além, outro

aspecto da trajetória de Flávio Suplicy permite intensa aproximação com o conceito de intelectual “guardião da ordem moralizador”, que está relacionado com a sua investida contra o que considerava o grande inimigo que contaminava as mais diversas formas de manifestações culturais: o comunismo.

É neste âmbito de investigação que se inclui o presente estudo, cujo recorte privilegia uma abordagem da relação de Flávio Suplicy com as representações e práticas sociais das Forças Armadas brasileiras, particularmente com o governo civil-militar (1964-1985), assim como a posição dele sobre as ideias comunistas. No que se refere ao conceito ‘regime civil-militar’, dialogamos com Elio Gaspari (2002), que considera que os grupos que deram sustentação ao golpe de 1964 compunham uma frente heterogênea, representando tanto diferenças sociais quanto ideológicas. Eram intelectuais, religiosos, liberais, conservadores que haviam perdido a confiança no governo João Goulart. Flávio Suplicy é o exemplo de civil que defendeu o golpe de 1964 e participou do governo militar.

Neste aspecto nossa análise se respalda em conceitos de Pierre Bourdieu, particularmente o de trajetória, definida

[...] como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes. (BOURDIEU, 1996, p. 81).

Este conceito rompe com estudos que ficam restritos à história de vida individual e potencializa a investigação de trajetórias recortadas pelos mais variados envolvimento do biografado no mundo social. Sob este aspecto, tal categoria é fecunda, pois permite que recortemos uma parte da trajetória de Suplicy de Lacerda, especificamente aquela vinculada ao ideário militar.

Portanto, ao abordar a relação de Flávio Suplicy com o regime civil-militar, este estudo insere-se na história intelectual, uma vez que as posições desse personagem serão discutidas segundo as indicações de

Sapiro a partir de um modelo de intervenção dos intelectuais. Por fim, é fundamental dizer que esta análise está associada ao conjunto de estudos que tratam da história intelectual no Paraná, em especial Campos (2008; 2012; 2013), Campos e Souza (2019a; 2019b) e Souza (2016), que em suas produções indicam parcela significativa da produção acadêmica existente no âmbito da história intelectual.

Um aliado das Forças Armadas que tomaram o poder no golpe civil-militar de 1964

Flávio Suplicy de Lacerda teve papel de destaque como reitor que federalizou a Universidade do Paraná e trabalhou pela sua expansão. Ao mesmo tempo ficou conhecido em nível nacional como o ministro da Educação que produziu a lei 4.464, chamada Lei Suplicy. Essa lei visava controlar os estudantes e provocou manifestações estudantis em todo o país. Portanto, a tentativa de classificar esta personagem como aliado das Forças Armadas brasileiras não diz tudo sobre o que ele significou para a história do Paraná e do Brasil. Por outro lado, silenciar a relação que ele estabeleceu com os grupos militares seria desprezar outro aspecto da trajetória do biografado. Sendo assim, seguindo o objetivo desta análise, a ênfase recai sobre esta faceta de Suplicy de Lacerda.

É importante observar que um dos primeiros contatos que teve com os militares se deu em 1916, quando então com 13 anos fora matriculado no Colégio Militar de Barbacena. (LACERDA, 1969, p. 19). Esse Colégio dava a ele a oportunidade de seguir carreira militar. Flávio Suplicy só não seguiu tal projeto porque no ano de 1922 aconteceu um episódio:

[...] colegas do Colégio Militar foram expulsos, como revoltosos. Como protesto, eu e mais quatro colegas não quisemos seguir a carreira militar, eu seria, hoje, General reformado. Fomos para a Escola Politécnica de São Paulo. (LACERDA, 1969, p. 22).

Talvez, não só o fato de ter estudado em Colégio Militar, mas a expressão “seria hoje, General”, explique, em parte, não apenas a sua disposição pelo que entende por ordem (os alunos não devem participar de política), mas sobretudo a proximidade dele com os militares. Não é possível depreender apenas do período escolar que Suplicy vivenciou no Colégio Militar de Barbacena a relação com os militares, pois seria demasiadamente forçado afirmar que o percurso escolar explicaria as posições subsequentes. No entanto, não se pode negar que a experiência escolar exerça algum tipo de condicionamento. Esse repertório precisa ser preenchido com mais informações a fim de ajudar a explicar a sua trajetória.

Ao retornar ao Paraná, após concluir o curso de engenharia civil na cidade de São Paulo, ele conviveu próximo a Plínio Tourinho, coronel do Exército, um dos articuladores da revolução getulista e irmão do general Mário Tourinho, primeiro interventor no governo do Paraná, em 1930. Além disso, Flávio Suplicy, por orientação de seu sogro, o major Vicente de Castro, ocupou o posto de primeiro-tenente da Companhia de Equipamentos de Pontes. (LACERDA NETO, 1988, p. 24). Teve ainda uma relação de proximidade com Ernesto Geisel quando este comandava a 5^a RM/DI de Curitiba, e que depois foi presidente do governo militar de 15 de março de 1974 a 14 de março de 1979. Também manteve amizade significativa com o general Ney Braga, que foi governador do Paraná e teve forte participação na sua nomeação para o Ministério da Educação. Nesta discussão, nos reportamos a Nilson Borges ao assinalar que

No caso brasileiro, muito embora queiram delimitar a entrada dos militares no processo político a partir de 1964, a história tem demonstrado que, em todos os momentos de crise institucional, as Forças Armadas apresentam-se como atores políticos atuantes. (BORGES, 2007, p. 15).

O mesmo autor observa que, em diferentes momentos, os militares decidiram agir, como, por exemplo, na proclamação na República de 1889,

na Revolução de 1930, no processo que garantiu o regime democrático entre 1945 e 1964, na posse de Juscelino Kubitschek em 1955.

Outra variável importante para entender esta faceta da trajetória de Flávio Suplicy é a vinculação dele com o Partido Social Democrático (PSD). Ele mantinha boas relações com o presidente da República, Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), assim como com o governador do Paraná, Moysés Lupion (1947-1951; 1956-1961). Gaspar Dutra pertencia ao PSD, mesma agremiação de Flávio Suplicy. Lupion fazia parte do grupo do PSD, embora tivesse sido eleito pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). No entanto, a eleição de Lupion pelo PTB consistiu em uma estratégia para dirimir uma divisão existente no PSD do Paraná. Lupion foi eleito com o apoio do PSD, da União Democrática Nacional (UDN) e do Partido Popular (PP). Conforme Lucilia de Almeida Neves Delgado, a partir de 1945 três partidos “se destacaram e ocuparam o espaço da cena pública: a União Democrática Nacional (UDN), o Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).” (DELGADO, 2003, p. 134).

A rede de relação entre os principais líderes políticos do Paraná estava concentrada no PSD, pois o próprio Brasil Pinheiro Machado, nomeado por Dutra como interventor do Paraná, pertencia a esse partido. Tal aspecto demarca, entretanto, certa peculiaridade na trajetória de Flávio Suplicy. Tendo participado do Movimento de 1930, liderado por Plínio Tourinho, quando este rompeu com Vargas por conta da destituição de seu irmão do cargo de interventor e da nomeação de Manoel Ribas, Flávio Suplicy continuou no governo, especificamente no Conselho Consultivo, representando a ala do PSD. Naquele momento, Brasil Pinheiro Machado era deputado pela mesma agremiação. Quando da saída de Manoel Ribas e efetiva nomeação de Brasil Pinheiro Machado ao governo, Flávio Suplicy exerceu a função de secretário de Viação e Obras Públicas. Estas informações podem ser melhor compreendidas com Lucilia de Almeida Neves Delgado quando pondera que o PSD:

Aliado de primeira hora do PTB tinha, contudo, bases muito diversas daquelas que vieram a compor o conjunto da agremiação trabalhista. Criado de dentro

para fora do Estado reuniu em seus quadros os interventores do período do Estado Novo, alguns segmentos da classe média urbana e, principalmente, representantes das oligarquias estaduais. (DELGADO, 2003, p. 138-139).

No que se refere à configuração política paranaense, Evandir Codato relata que, no final da década de 1950, entra em cena Ney Braga, do Partido Democrata Cristão (PDC), figura com raízes militares que estabelece a base mais radical da resistência à democracia. Essa rede de poder, no âmbito federal e regional, quando consolidada, tornou-se de muita utilidade para o grupo militar que se articulou com a burguesia nacional e estrangeira nas atividades que culminaram com o golpe de 1964. (CODATO, 2002, p. 20). Depois de Ney Braga, que governou de 1961 a 1965, Paulo Pimentel, do (PTN) assumiu o governo do Paraná, de 1966 até 1971. Flávio Suplicy esteve ligado a esses grupos políticos. Ney Braga foi um dos que indicaram seu nome ao governo militar para assumir o Ministério da Educação. No que se refere a Paulo Pimentel, apesar de não se explicitar uma relação nos documentos da universidade, Flávio Suplicy apoiou o mesmo regime que, intermediado por Ney Braga, respaldou a candidatura de Pimentel ao governo do Estado, em 1965.

Em 1965, o PSD foi extinto, passando a existir o sistema do bipartidarismo, quando a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) agregou grande parte dos antigos possedistas que apoiavam a ditadura. As relações no campo acadêmico e político paranaense se refletiram no reconhecimento de Flávio Suplicy. Nesse sentido, além de administrar a UFPR por vinte anos, em 1964 foi convidado para assumir o Ministério da Educação e Cultura do governo militar. Na ocasião, ele ocupou a vaga deixada por Gama e Silva (ministro interino), reitor da USP. Segundo Lacerda Neto (1988, p. 95), o marechal Castello Branco convidara o sociólogo Gilberto Freyre para assumir o ministério. Diante da recusa de Freyre, o deputado Paulo Sarasate, da bancada udenista do Ceará, lembrou o nome do reitor da UFPR, que já era conhecido do general Ernesto Geisel. Diante da indicação, o então presidente indagou ao governador Ney Braga se avalizaria a indicação de Suplicy de Lacerda.

Na avaliação de Codato e Oliveira, além da proximidade de Flávio Suplicy com os militares, a esposa dele, Dalila de Castro Lacerda, tinha sido “[...] uma das fundadoras da União Cívica Feminina do Paraná e uma das organizadoras da marcha em Curitiba.” (CODATO & OLIVEIRA, 2004, p. 300). Segundo os autores, a marcha na capital paranaense foi extensão da que ocorreu nas principais cidades do Brasil: “[...] a um comício a favor das ‘Reformas de Base’ diante da Central do Brasil no dia 13 de março de 1964; em 19 de março 500 mil desfilaram da Praça da República à Praça da Sé em São Paulo na ‘Marcha da Família com Deus pela Liberdade’.” (p. 272-273). No entendimento dos autores, as marchas da família foram organizadas:

[...] por setores católicos da classe média urbana e impulsionados por políticos conservadores que condenavam o “comunismo” (seja seu caráter ‘materialista e ateu’, seja o risco que o “totalitarismo” poderia representar à propriedade privada e à democracia). (p. 273).

No embate contra essas ideias, a União Cívica Feminina Paranaense – UCF-PR, fundada em outubro de 1963, tinha como objetivo realizar obras assistencialistas e debater assuntos cívicos e religiosos. Suas principais incentivadoras foram Dalila de Castro Lacerda e Rosy Pinheiro Lima; a grande maioria de suas associadas era oriunda das camadas médias tradicionais. Para os autores, a ação política da UCF

[...] desdobrou-se em muitas frentes mobilizando o debate político e demonstrando-se organizada e atuante na crise de 1964, mantendo, para além de sua mobilização nos círculos católicos de classe média, contatos com parlamentares ligados à conspiração. (p. 290).

Dadas essas considerações, é possível perceber a rede de relações em que Flávio Suplicy estava envolvido.

As ofensivas de Flávio Suplicy contra as ideias comunistas

Conforme Lacerda Neto (1988, p. 12), quando de passagem pelo Colégio Militar de Barbacena, Flávio Suplicy recebeu influências do pensamento positivista. No entanto, na avaliação desse autor, “[...] tais convicções desapareceram ulteriormente, atingindo manifesta hostilidade quando reitor, ao equiparar positivismo a comunismo destruidor, além de confessamente o condenar e aderir a retrógrado teologismo católico.” (p. 12). A aproximação com o pensamento católico tem relação com sua integração ao grupo do Círculo de Estudos Bandeirantes. Membro deste Círculo, Suplicy foi incluído no corpo docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, criada em 1938. Os propósitos podem ser observados em aula inaugural da referida faculdade, proferida por Bento Munhoz, em 1942. Na ocasião, alertou sobre as desigualdades sociais nos países europeus capitalistas e discorreu sobre o contexto do pós-segunda guerra, advertindo que a “fórmula anticapitalista se expandirá, tendendo a moldar a economia brasileira.” (WESTPHALEN, 1988, p. 27). Para ele, embora o Brasil tivesse a pobreza como uma doença nacional, ela só poderia ser curada pelo estímulo da iniciativa pessoal. Com isso, criticou o “[...] processo soviético, que fez a prosperidade da Rússia, escravizando os russos. É um preço tão bárbaro, que não há florescimento econômico que o pague.” (WESTPHALEN, 1988, p. 28). A linha de pensamento de Suplicy se identificava com a de Bento Munhoz.

O processo formativo de Flávio Suplicy e o pertencimento a essas redes sociais demarcam seu posicionamento intelectual e, sobretudo, sua ofensiva contra as ideias comunistas. Essa dimensão pode ser percebida a partir de algumas de suas falas públicas. Na conferência intitulada **Problemática da Universidade**, proferida no Ceará no ano de 1963, Suplicy de Lacerda focou dois problemas principais: a massificação e a infiltração do pensamento totalitário de orientação comunista. Em seu entendimento, a grande responsabilidade da universidade era a formação do homem. Para ele, o estudante seria o homem da massa, sem

individualidade e o homem medíocre que o filósofo espanhol Ortega y Gasset denominava “igual a todo mundo”. Para Suplicy de Lacerda, os homens de elite eram, ao contrário da massa, que ele dizia ser inimiga da paz, os postuladores das altas concepções convergentes ao conceito de universidade. Mais que isso, a universidade havia construído a cúpula do pensamento brasileiro na década de 1950. Como catedrático, incluía-se nesta elite ao afirmar:

Posta esta preliminar, que nos dá direito a certas imunidades e nos impõe parcelas de deveres, procuremos dar desde logo estrutura aos problemas e às sugestões que desejamos vos propor, orientando-nos sempre para uma finalidade que supere a vida comum ou vos pedindo, quando isto não conseguirmos, como homens de elite, daquela elite super-selecionada que jamais, na história, se tornou e está sendo tão necessária, que fique margem para meditação. (LACERDA, 1963, p. 6).

Na avaliação de Meira e Macedo (2014), em Flávio Suplicy predomina um intelectual vigilante aos padrões morais do cristianismo, em que o comunismo deveria ser repellido como “importações desmoralizadas” então presentes na realidade social brasileira. Entre outros fatores, o caráter vigilante da elite residia, sobretudo, na defesa da própria elite. Para ele, “[...] os professores universitários deviam ser como clérigos secularizados, representantes abnegados dos valores supremos, missionários da verdade e representantes da ciência para os quais a universidade seria o ideal refúgio.” (LACERDA, 1963, p. 22). A universidade não deveria ser universalizada e a expansão indiscriminada era criticada como sendo de utilização política, uma vez que em muitos lugares onde eram instaladas “[...] tudo recomendava que houvesse somente bom ensino primário.” (LACERDA, 1963, p. 22).

Em 1956, Flávio Suplicy expressou algumas considerações referentes ao ensino superior no Brasil. Ao criticar como prejuízo principal a falta de formação espiritual, admitiu que as escolas superiores estavam contagiadas pela ausência de programas ou planos nacionais de desenvolvimento do ensino. Com isso demonstrou sua preocupação com

[...] fenômenos alertadores, capazes de incitarem medidas severas e urgentes, ainda são tomados como consequência natural de uma situação universal incompreendida por muitos dos que a discutem, e quando de fato, nada mais são do que manifestações patológicas perfeitamente curáveis. (LACERDA, 1956, p. 41).

Elencou o que considerava fatores patológicos:

[...] a massificação dos meios estudantis, com sintomas de meridiana clareza e periculosidade, que nós, muito distantes de procurarmos curar, incentivamos e alimentamos com as mais surpreendentes medidas ou falta de medidas, na preocupação demagógica de agradar os moços, cada vez mais propagandistas da liberdade quanto mais dela se afastam. (LACERDA, 1956, p. 41-42).

Em seu discurso de abertura do 5º Fórum de Reitores, realizado no Rio de Janeiro, Flávio Suplicy tratou “[...] dos perigos por que passaram as universidades brasileiras.” (LACERDA, 1964, n. p.). Para ele, os perigos ainda continuavam e os comunistas tinham consciência de que sua revolução se faria pela “[...] massificação do estudante e a omissão do professor, um desleixo e um crime.” (LACERDA, 1964, n. p.). No entendimento dele, a formação da juventude se daria pelas colunas dos jornais e tribunas, sendo, portanto, “[...] conhecimento universitário estrangeiro, por eles mal digerido.” (LACERDA, 1964, n. p.). Flávio Suplicy criticou as diretrizes do ensino universitário, afirmando não saber “[...] como reformar o que ainda não se formou” e que em vista disso “[...] é preciso, e muito urgente, para se dar ao Brasil um destino superior, que se forme a universidade brasileira.” (LACERDA, 1964, n. p.). Nesse momento, ele chamou a atenção para a missão do governo militar, que seria formar a universidade, cuidando do elemento humano, disciplinando-o. Com essa observação, informou que já se iniciava uma ação de regulamentação dos órgãos de representação estudantil, encaminhada ao Congresso. Essa normatização, conforme anunciou Suplicy, “[...] visa dar estrutura e garantir dignidade permanente à vida do estudante como tal” porque, para

ele, “[...] a revolução comunista só poderá partir da universidade inorgânica.” (LACERDA, 1964, n. p.). Apesar de questionar como reformar o que ainda não se formou, Flávio Suplicy enfatizava que

[...] a reforma legal, revolucionária já foi feita. Está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação que dá ao estudante o direito de ser ouvido e que determina que estudantes estudem e mestres ensinem congregados em departamentos de estudos e pesquisas. (LACERDA, 1964, n. p.).

Nesse discurso Flávio Suplicy se mostrava um tanto quanto contraditório. Em primeiro lugar questionou como reformar o que ainda não se formou. No fim de sua fala voltou-se para o caráter da lei, afirmando que existiam normatizações que regulamentavam o lugar dos professores e dos alunos. Pode ser que estivesse dicotomizando a questão lei (teoria) e prática. Ou seja, existia uma lei que não funcionava, mas que precisava ser respeitada. Sanfelice tem semelhante interpretação ao dizer que “[...] o ministro não desejava reformar a universidade porque, segundo ele, a universidade ainda não estava formada. Falar em reforma era praticar uma perturbação semântica, tão de gosto de uso dos comunistas.” (SANFELICE, 2008, p. 362). Segundo o mesmo autor, o discurso de Flávio Suplicy assumia o posicionamento do regime que viria para salvar a nação dos perigos do comunismo, dos movimentos de esquerda. Assim, “[...] a revolução de 64 se distingue de outros movimentos armados pelo fato de que nela se traduz não o interesse e a vontade de um grupo, mas o interesse e a vontade da nação.” (SANFELICE, 2008, p. 358).

Conforme Maria de Fátima de Paula (2002, p. 33), havia, por parte de Flávio Suplicy, uma preocupação com os perigos da massificação. Em seu discurso prevalecia uma concepção aristocrática de universidade, segundo a qual se deveria limitar o engajamento político/doutrinário, respaldando o projeto formativo da juventude na ocupação de funções de liderança na sociedade. Trata-se, portanto, de um discurso preocupado em combater a pluralidade ideológica. Na avaliação de Andrea Beatriz

Giménez (1999, p. 4), o anticomunismo encontrou-se presente em grande parte do século XX, principalmente após a Revolução Russa de outubro de 1917. Segundo a autora, no Brasil “[...] a possível ameaça a Deus, [à] família, [à] Pátria, [à] liberdade e [à] propriedade despertou manifestações anticomunistas em diversos momentos do século XX.” (GIMÉNEZ, 1999, p. 4). Na avaliação da autora, a formação do Partido Comunista Brasileiro em 1922, somada às notícias vindas das repercussões e reflexos da Revolução Russa, aliadas ao avanço das agitações e reivindicações de trabalhadores em várias cidades brasileiras, foram causas de preocupações e colaboraram para que o temor das elites crescesse. A Igreja Católica, sob a influência de Jackson de Figueiredo, defendeu o repúdio ao liberalismo e ao socialismo e, sob tal influxo, os intelectuais liberais ou conservadores das décadas de 1920 e 1930, em meio às suas propostas idealistas para a organização do país, repudiavam o marxismo e negavam a teoria da luta de classe. A partir das décadas de 1950 e 1960, o imaginário anticomunista foi fortalecido, retornando o comunismo a ser representado, em vários jornais, como um perigo para a sociedade brasileira. Tal fortalecimento decorria das notícias e do clima da Guerra Fria, polarizada entre os Estados Unidos e a União Soviética. De modo geral, a ação intelectual de Flávio Suplicy foi influenciada por esse debate conservador.

O ministro da Educação Flávio Suplicy: resistência contra a desordem do movimento estudantil

Em 1964, na ditadura civil-militar, o nome de Flávio Suplicy foi cotado para assumir o Ministério da Educação e Cultura. Em relação à sua nomeação, José Nicolau dos Santos relatou o seguinte:

No dia 31 de março de 1964 o povo e as forças armadas declaram-se em estado de revolução contra a subversão, à indisciplina, à desordem e à corrupção, então vigentes. Na cúpula desse movimento de redenção, o Magnífico Reitor da Universidade do Paraná se afirmou como líder nacional e foi convocado

para assumir a direção do Ministério da Educação e Cultura, integrando-se, assim, no novo estágio do processo histórico brasileiro, que reconduziu o país à ordem e ao progresso econômico, político e social. (SANTOS, 1964, p. 11).

Prevaleceu, nesta fala, o discurso sobre a subversão, e o papel do Exército Brasileiro seria o de restabelecer a ordem nacional. Nesse sentido, a indicação de Suplicy ao ministério foi para manter a ordem e a indisciplina provocada pelo comunismo. Na reunião do Conselho Universitário de 31 de julho de 1964, o reitor Nicolau dos Santos propôs a concessão do título de doutor *honoris causa* ao então presidente da República, o marechal Castello Branco, proposta que foi aprovada por todos os conselheiros. O Conselho resolveu que o ministro da Educação, Flávio Suplicy, fosse o portador da mensagem ao presidente. Em seu discurso, o novo reitor enfatizou ser uma “[...] data de imenso júbilo para o Paraná, noite de gala excepcional, conceder-nos a honra de presidir a nossa magna Assembleia.” (SANTOS, 1964b, p. 19). Ele rememorou ao presidente a história da Universidade, tratando das lutas, dificuldades e dos sucessos que não seriam possíveis sem o apoio de homens e políticos. Ele destacou o ministro da Educação e o presidente da República. Em relação a Flávio Suplicy, declarou que “[...] nos dias atuais para a sorte da democracia brasileira, em aula magna proferida na Universidade do Ceará, no início de 1963, [...] sua Excelência o Ministro da Educação e Cultura, professor Flávio Suplicy, falou com clareza e clarividência.” (SANTOS, 1964b, p. 21). E reproduziu parte da fala de Suplicy:

Nós, homens do mundo cristão temos uma culpa a resgatar... O Comunismo em especial, e o totalitarismo em geral... é a tirania exercida por uma superburocracia, que explora e deprime a massa, em nome da própria massa... A escola então como elemento dinâmico, não pode permanecer indiferente, paralisada pela pressão de um mormaço ameaçador, que por toda a parte se manifesta e que todos sentimos... Temos presenciado perplexos, movimentos sociais estudantis, que são agitações de massa, capazes de destruir a própria Universidade. (SANTOS, 1964b, p. 22).

No entendimento de Nicolau dos Santos, esse resgate já fora feito. Ele destacou: “[...] o bravo Exército Brasileiro, a que Vossa Excelência pertence, Senhor Presidente da República – todas as heroicas [sic] forças armadas, que Vossa Excelência comanda, como chefe supremo, resgataram a culpabilidade dos maus brasileiros.” (SANTOS, 1964b, p. 22). Diante do tom de reverência ao ministro da Educação e homenagens ao governo militar, o reitor declarou a posição do Conselho Universitário no que se refere à tomada do poder pelos militares:

A revolução vitoriosa de 31 de março restaurou, rápida e definitivamente, as diretrizes democráticas brasileiras, que vinham sendo desvirtuadas, por ideologias estranhas e incompatíveis com os sentimentos da alma brasileira, profundamente cristã. A revolução, reorganizando os quadros administrativos do Brasil, formando um governo de alta responsabilidade intelectual e moral, levou a sua Excelência, o Senhor Presidente da República, Marechal Castello Branco, a confiar a pasta da educação, ao Reitor Magnífico desta velha Universidade, o Senhor professor Flávio Suplicy de Lacerda. (SANTOS, 1964b, p. 22).

O Conselho Universitário, na sessão de 31 de julho de 1964, informou que havia sido encaminhado um projeto do Poder Executivo, de autoria do ministro da Educação, propondo a extinção da União Nacional dos Estudantes (UNE). Trata-se da Lei Suplicy, de nº 4.464, que foi sancionada pelo governo federal em 9 de novembro de 1964. Conforme Alexandre Tavares Lira (2009), a intenção do governo, com a aprovação da referida lei, foi silenciar o ambiente universitário, passando as entidades estudantis a serem controladas pela burocracia universitária. De modo geral, a Lei Suplicy tinha como finalidade “defender” os interesses dos estudantes e a obrigatoriedade de votar para os órgãos de representação estudantil. É nesse sentido que a lei se autoproclamava na luta pelo aprimoramento das instituições democráticas. A fala de Lincoln Gordon proferida em 25 de abril de 1965, expressa bem o caráter da Lei Suplicy: “É preciso que os jovens abandonem o jogo político e que os administradores se reforcem

por promover uma campanha neste sentido.” (GORDON, 1965 apud CUNHA, 2007, p. 230).

A manifestação de apoio à Lei Suplicy foi sentida na UFPR com uma vigilância constante em relação às ações dos professores e dos alunos. Em consequência dessa vigilância permanente, a reunião do Conselho Universitário de 17 de setembro de 1964 registrava que estudantes tinham tido seus nomes envolvidos em atividades subversivas. Constava que alguns deles tinham sido atingidos pela própria Lei de Segurança. Conforme a ata de 6 de outubro de 1964, eles foram submetidos a Inquérito Policial Militar (IPM) e suspensos com aprovação do Conselho. Sobre os atos subversivos na Universidade, o reitor Nicolau dos Santos recomendou ao Conselho que ficasse atento, pois “[...] mandara instaurar inquérito na Faculdade de Direito para apurar denúncias feitas pelo Quartel-General da 5ª Região sobre atividades subversivas.” (Conselho Universitário, ata 12 abr. 1965). Nas palavras do reitor, “[...] os senhores diretores das Faculdades e Escolas exerçam vigilância para evitar a desordem e a subversão.” (Conselho Universitário, ata 12 abr. 1965).

José Vieira da Cruz afirma que os alunos reagiram à imposição da Lei Suplicy de forma diferenciada nas várias regiões do Brasil. Para ele, “[...] o movimento estudantil naquele Estado [Rio Grande do Norte] adere à lei Suplicy, reprovando as tendências ‘subversivas da UNE’.” (CRUZ, 2001, p. 981). A concordância com a Lei Suplicy, em desfavor da UNE, conforme aponta Vieira, é manifestada pela União dos Estudantes Estaduais (UEE) daquele estado. A UEE, além de se adequar à nova lei, apoiou a concessão do título de doutor *honoris causa* ao ministro da Educação, Flávio Suplicy, em 30 de junho de 1966. Porém, esse apoio inicial foi se desfazendo nos anos de 1967 a 1969, quando os movimentos estudantis passaram a lutar “[...] em defesa da democracia, da liberdade e dos direitos à educação.” (CRUZ, 2001, p. 981). Esse autor mostra as reações do movimento estudantil na Bahia, Pernambuco e Sergipe, apontando diferentes comportamentos, impactos e resistências assumidas ou não por estudantes nesses estados.

Flávio Suplicy permaneceu como ministro da Educação até o dia 10 de janeiro de 1966. Nessa data apresentou pedido de exoneração, alegando desgaste físico e psicológico oriundo do “[...] pesado encargo assumido.” (LACERDA NETO, 1988, p. 100). Ainda conforme Lacerda Neto (Ibidem), Flávio Suplicy, ao falar de suas ações no Ministério da Educação, teve como foco principal o perigo do comunismo, articulado no meio estudantil, e a interferência de professores. Criticava inclusive a metodologia de Paulo Freire, que fora exilado do país, como “quase milagrosa” e que procurava arregimentar agricultores para a ideologia comunista. No entendimento de Motta, “[...] incapaz de impedir a influência dos grupos radicais nos meios estudantis universitários, tampouco de fazer vingar as lideranças ‘democráticas’, o regime militar encontrou no problema estudantil um dos principais desafios à política universitária.” (MOTTA, 2014, p. 62). Em sua avaliação, um dos motivos do fracasso foi que “[...] as forças de repressão eram obcecadas com a ideia de que os professores faziam a cabeça dos alunos levando-os a atitudes radicais e rebeldes”. Usando fontes da época, Motta diz que a esquerdização da juventude independia da posição dos professores e, muitas vezes, eram eles que influenciavam os docentes. Em relação a Flávio Suplicy, Motta faz as seguintes considerações:

O primeiro titular efetivo do cargo (desconsiderando as duas semanas de Gama e Silva como ministro, em abril de 1964), Flávio Suplicy de Lacerda, conseguiu se tornar consenso negativo, atraindo críticas dos estudantes, da imprensa e até de americanos, aliados de primeira hora do governo Castelo Branco. Suplicy mostrou-se muito empenhado na repressão, mas aí sua “obra” foi precária, pois o projeto de criar entidades estudantis mais dóceis, ou “democráticas”, no jargão do governo (o DNE e os DEEs), naufragou completamente. Seu estilo rústico chocou os diplomatas americanos que apoiavam a tentativa do governo de criar líderes estudantis democráticos, a ponto de financiar jovens nos Estados Unidos com este fim. A maneira como Suplicy lidava com os líderes estudantis parecia inadequada para alguém em cargo de responsabilidade. Por exemplo, em reunião pública com estudantes fiéis ao novo regime, em novembro de 1965, ele os teria estimulado a invadir a sede da União Estadual dos Estudantes (UEE) e centros acadêmicos controlados pela esquerda. Segundo o comentário de um diplomata, a

credibilidade de Suplicy atingira nível tão baixo que nem causava mais estranheza tamanha manifestação de inabilidade. Como poderia um homem de governo responsável pelo cumprimento das leis estimular os jovens a fazer “justiça com as próprias mãos”, perguntou-se o diplomata. (MOTTA, 2014, p. 73-74).

Poucas semanas depois desse comentário, Suplicy deixou o cargo, substituído por Pedro Aleixo. Quando da nomeação de Pedro Aleixo para o Ministério da Educação, o presidente Castello Branco disse:

Tenho a honra de dar posse a Vossa Excelência no cargo de Ministro da Educação e Cultura [...] para o provimento de tão alto posto do Governo federal, vago com a exoneração, a pedido, do eminente professor Flávio Suplicy de Lacerda. Sou adepto da doutrina de não fazer nomeações sem recompensa a serviços, nem para atender predominantemente a conveniências políticas. Vossa Excelência substitui o Ministro Flávio Suplicy de Lacerda, que é uma personalidade inteiriça de patriota e de homem de ideias e de ação. Deixa ele no Ministério a marca de realizações, de firmeza e resistência à desordem e de coerência em todas as suas atitudes. Cultura e objetividade são os traços desse homem público, a quem o Brasil deve relevante [...]. (CASTELLO BRANCO, 1966).

Por essa fala, o presidente Castello Branco não demonstra nada que desabonasse a imagem de Flávio Suplicy junto aos militares. E as manifestações de apoio ao regime militar continuam enfáticas na fala de Suplicy. No entanto, sua política de normatizações no Ministério da Educação causou protestos significativos no movimento estudantil. Certamente, se por um lado ele não foi demitido, por outro, ele sentiu o peso de suas imposições. Nesse aspecto é possível considerar que ele teve um desgaste muito grande junto ao movimento estudantil e foi derrotado por sua intolerância ao proibir por todos os meios quaisquer formas de manifestação estudantil. Essa atitude gerou sua “invisibilidade” em relação ao poder do governo central, uma vez que não foi mais convidado para assumir altos cargos no governo federal. Mesmo assim, o retorno dele do Ministério da Educação foi caracterizado, em primeiro lugar, pela volta ao Conselho Universitário da UFPR. Essa posição lhe garantiu, em segundo

lugar, o retorno para uma nova gestão como reitor da UFPR. A sua presença no Conselho e no novo mandato de reitor demonstram que sua vigilância ao combate ao que considerava subversão continuava firme. A apologia ao regime militar pode ser percebida no discurso de Flávio Suplicy, no Auditório da Reitoria, por ocasião das comemorações do Dia do Soldado. Em sua fala enfatizou os perigos relacionados ao comunismo:

Depois da primeira Guerra Mundial constatou-se um fato novo, já o dissemos que os comunistas usaram para nos destruir, e que insistimos em ignorar, como se fôssemos herdeiros da burrice universal. Há uma realidade que é presente, que há de ser estudada e principalmente compreendida, a realidade social que distingue o mundo moderno, que nos fará submergir se dela quisermos nos afastar, sob orientação de um obscurantismo absurdo. Este fato é o advento das massas ao pleno poderio social. Esta é a grande realidade que a Universidade não poderá ignorar principalmente a Universidade brasileira, que há de ser a orientadora de uma transformação social certa, irresistível por ser justa, mas que precisa de ordenações para não se precipitar no vácuo de ignorância e da demagogia. (LACERDA, 1967, p. 34).

Para Flávio Suplicy, “[...] a massa [...] espera uma influência externa, é um brinquedo fácil nas mãos de quem quer que jogue com os instintos ou impressões, pronta a seguir [...] os comunistas sabem disso, nós não.” (LACERDA, 1967, p. 34-35). Por isso, classificou a massa como “[...] a mais perigosa inimiga da liberdade e da democracia, é incompatível com o conceito superior de nação e de soberania nacional [...] a inimiga da paz, contrárias [às] altas concepções e preocupações artísticas e ao conceito de universidade.” (LACERDA, 1967, p. 35). Esse perigo, segundo ele, advinha da importação desmoralizadora ou “[...] o mal de alimentarem a mais cruel traição”. Dizendo isso, ele critica o “[...] ingênuo coração [da mocidade] protestando contra o imperialismo, o colonialismo, contra todos os ismos ditados pelos comunistas, da China, de Cuba, de Moscou, filia-se a entidades subversivas internacionais.” (LACERDA, 1967, p. 35).

Os reflexos de seu apoio ao regime militar bem como os efeitos da Lei Suplicy, que ainda suscitava mobilizações em todo o país, motivaram várias contestações e conflitos relacionados aos diretórios estudantis na

UFPR. Resultante desses conflitos, o reitor Flávio Suplicy fez oralmente relatório sobre os distúrbios estudantis:

Desejo fazer ao Conselho relatório dos acontecimentos ultimamente verificados, para que o Conselho tenha pleno conhecimento de tudo, e desejo relatar simplesmente fatos. Chegando aqui, de viagem ao Rio, no sábado [11 de maio], me entendi com o professor Leitner, que me participou ter pedido policiamento no Centro Politécnico, para impedir distúrbios, em vista de ter conhecimento de que estudantes iriam impedir os exames vestibulares para cursos noturnos. Às 8 ou 7 horas, começaram os exames. Houve, então, tudo o que os senhores já sabem – luta entre estudantes e policiais [12 de maio]. Mas os exames, sob as garantias da polícia, foram realizados. Infelizmente devemos lamentar uma vítima: seis soldados foram para o pronto-socorro, um deles morreu quarta-feira. (CONSELHO UNIVERSITÁRIO, ata 20 maio 1968).

Flávio Suplicy continuou dizendo:

[...] as coisas chegaram neste pé quando o reitor, na segunda-feira [13 de maio], pediu às autoridades estaduais que dessem policiamento na reitoria, porque não era possível deixar a porta fechada, simplesmente e ir embora, em vista do que tinha acontecido no Centro Politécnico.

Diante da solicitação, aguardou a chegada do policiamento que não compareceu. Em consequência, “[...] fechei a reitoria às 18:30 horas e fui para casa”. Disse que depois disso:

Às 5 horas da madrugada da terça-feira [14 de maio], recebi comunicação telefônica de que havia grande perigo de invasão na reitoria. Comuniquei novamente às autoridades responsáveis o fato, e pedi que mandassem força policial, mas esta não veio. Estou informando que o dispositivo policial estava pronto, mas recebeu ordem de não sair do quartel. Como consequência houve a tomada da reitoria, e as depredações. No dia seguinte pedi ao comando da região para verificar os danos. Quebraram cerca de 300 (trezentos telhas), arrancaram um busto do Reitor, que a Faculdade de Filosofia havia colocado, e pior, arrancaram a placa comemorativa do cinquentenário da Universidade, contendo a relação de todos os fundadores. Tomei, pois todas as providências, sabendo do que ia acontecer, pedi proteção. A proteção não foi dada. (CONSELHO UNIVERSITÁRIO, ata 20 maio 1968).

Diante desse suposto descaso da polícia, Flávio Suplicy lamentou: “[...] hoje a polícia está aí – não pedi, porém. [...] mesmo prevendo tal situação, tudo aconteceu, entretanto, sem interferência do reitor, mas fui responsabilizado por tudo.” (CONSELHO UNIVERSITÁRIO, ata 20 maio 1968). Na avaliação de Flávio Suplicy, “[...] constatou-se também uma perfeita organização na operação da tomada do prédio da reitoria. Alguém guiou os estudantes. Houve técnica avançada, conforme constataram o SNI e a Polícia Federal.” (Ibidem). Em relação ao exposto pelo reitor, o vice-presidente do DCE, Raul Brasil, justificou as atitudes dos alunos: “[...] lutam por princípios e não contra alguém, e que o princípio defendido pelos estudantes é pela total gratuidade do ensino.” (Ibidem). Ele continuou:

[...] os estudantes sempre quiseram dialogar, e foi justamente por se sentirem impedidos de fazê-lo, e como represálias pelas violências recebidas, é que resolveram demonstrar pela ação, em ato público, o seu ponto de vista, de repúdio a certas medidas – os cursos pagos e as anuidades.

Quanto ao busto quebrado pelos estudantes, o reitor se pronunciou: “[...] o busto do Reitor, e que foi selvagemmente arrancado, pela minha vontade não será reposto”. Na sequência, com relatoria de Brasil Pinheiro Machado, foi apresentada a proposta de revogação da resolução do Conselho que havia determinado a cobrança de anuidades, sendo aprovada por unanimidade. Dessa forma, a revogação da resolução representou, em termos, a vitória do movimento estudantil. Após a ocupação da reitoria, a ofensiva contra os estudantes permaneceu como pauta das reuniões do Conselho até o fim da gestão Suplicy em 1971. Nesse clima de dissenso com o movimento estudantil e mesmo afastamento de professores, a exemplo de José Vieira Rodrigues Neto, Amílcar Gigante e Reginis Prochmann, o reitor Flávio Suplicy continuou fiel ao regime militar, como bem expressou na concessão do título de doutor *honoris causa* ao presidente Artur da Costa e Silva, em 1969.

Considerações finais:

Flávio Suplicy administrou a Universidade Federal do Paraná no período de 1949 a 1971. Em sua gestão, notabilizou-se por conquistar a federalização e ao mesmo tempo por conseguir, articulado com políticos paranaenses, significativa expansão física para a universidade. Pelo reconhecimento que lhe foi devido no campo acadêmico, Flávio Suplicy foi indicado como titular do Ministério da Educação do governo civil-militar, cargo que exerceu de 1964 a 1966.

O objetivo principal deste texto foi apresentar, dessa longa trajetória que ele teve, tanto no universo acadêmico quanto político, um recorte acerca das relações entre Flávio Suplicy e os agentes das Forças Armadas, sobretudo sua intensa ação de combate às ideias comunistas. Para a análise utilizamos de conceitos de Bourdieu e Sapiro, particularmente o de trajetória: intelectual como guardião da ordem e da moral e intelectual institucional. Em uma visão de conjunto, os referidos conceitos permitiram pensar como o agente toma partido no universo social, seja por sua formação, seja por sua rede de relações.

Seguindo os autores citados, encaminhamos nossa análise em três direções: em um primeiro momento tentamos entender a importância da formação escolar na disseminação de visões de mundo e como ela se reflete na tomada de posições. Mostramos que, da matrícula no Colégio Militar de Barbacena ao ingresso como docente na Universidade Federal do Paraná, Flávio Suplicy manteve relação com professores e políticos que atuavam no campo militar. Desse contato pressupomos que foi estabelecendo uma relação de aliança com agentes das Forças Armadas brasileiras, de cuja noção de ordem tornou-se adepto. Em um segundo momento observamos que a essa relação com os militares somou-se a influência do pensamento católico advinda, em parte, de sua filiação ao Círculo de Estudos Bandeirantes. Nesse espaço conviveu com o grupo que fundou a Faculdade de Filosofia do Paraná e que, antes da tomada de poder pelos militares, já refletia sobre o perigo que o comunismo representava, em especial para

os cristãos. Por fim, foi possível perceber que nesse ambiente intelectual em que estava inserido foi reconhecido pelo grupo e ganhou espaço no campo político paranaense, o que se refletiu em domínio no campo acadêmico do estado do Paraná. Esse capital social que vinha acumulando propiciou-lhe a indicação para assumir o Ministério da Educação no governo militar do presidente Castello Branco, em 1964.

Nesses termos, a relação dele com os militares só pode ser pensada pela rede de relações e ideias de sociedade que o grupo ao qual estava vinculado defendia. Uma prova desse aspecto foi que no Ministério da Educação atuou no contínuo “combate” ao que classificava como subversões estudantis, especialmente o comunismo. Nessa questão, Flávio Suplicy não descuidou de estabelecer, por meio da Lei Suplicy (4.464, de 1964), o combate às ideias estrangeiras (marxismo e comunismo), cujas influências maiores, segundo ele, seriam recebidas pela parte mais ingênua da sociedade, a saber, os estudantes e que, por isso, precisariam ser submetidos à ordem disciplinar.

A aprovação dessa lei pelo governo militar teve efeitos durante todo o período da ditadura, punindo professores, reitores e, sobretudo, alunos. As investidas contra a atuação estudantil, que já haviam iniciado com a decisão do governo civil-militar de fechar a União Nacional dos Estudantes, intensificaram-se após a aprovação da Lei Suplicy. Em Curitiba, as repercussões se deram até maio de 1968, quando houve reverberação entre os estudantes que, em luta contra o ensino pago, derrubaram o busto que a Faculdade de Filosofia havia erguido em homenagem a Flávio Suplicy. De modo geral, os movimentos associados a maio de 1968 no Paraná e no Brasil ocorreram no contexto do regime militar, em vigor desde 1964.

Se o movimento de 1968 é conhecido pelo estopim de mobilizações de diferentes grupos, em diversos lugares do mundo, é possível dizer que tais ações estavam relacionadas com a organização social, anteriormente estabelecida, bem como a demandas gerais e específicas de cada cidade ou instituição. No contexto internacional, as lutas universitárias de 1968 em

Paris ocorreram durante um período de tempo no qual interferiam vários outros eventos históricos, em particular as transformações sofridas no campo universitário e mesmo no desejo dos estudantes de mudanças sociais. Conforme José Luis Hernández Huerta (2018), o movimento se caracteriza em todas as partes pela sua pura coragem, por uma surpreendente vontade de agir e por uma não menos surpreendente confiança na possibilidade da existência de mudanças. Na avaliação do autor, na América Latina, particularmente na Argentina, no Brasil, no México e no Uruguai, as reivindicações dos jovens universitários contemplaram o aumento da ideia de democracia. Embora adquirissem outras nuances, uma vez que se viram notavelmente condicionados, entre outros, devido à pobreza estrutural e à instabilidade política da região, o movimento estudantil brasileiro, em conexão com o contexto internacional, lutou, por um lado, pela modernização da universidade brasileira e, por outro lado, ofereceu resistência frente à ditadura militar, com mobilizações e atividades que se intensificaram a partir de maio de 1968, a exemplo do que ocorreu na Universidade Federal do Paraná.

Fontes

CASTELLO BRANCO, Humberto de Alencar. Biblioteca da Presidência da República.

Castello Branco. **Novos Ministros**. 1966. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/castello-branco/discursos-1/1966/50.pdf>.

Acesso em: 22 out. 2015.

PR DE LUTO: morre Suplicy de Lacerda. **O Estado do Paraná**, 2 jul. de 1983.

LACERDA, Flávio Suplicy de. Relatório do reitor: apresentação feita na sessão solene da assembleia universitária de 19-12-1956 pelo professor Flávio Suplicy de Lacerda.

Anuário da Universidade do Paraná, 1956.

LACERDA, Flávio Suplicy. **Problemática da Universidade**. Aula Magna. Universidade do Ceará, 1963.

LACERDA, Flávio Suplicy. Discurso proferido pelo Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação e Cultura, Professor Flávio Suplicy de Lacerda, na sessão de abertura do 5º Fórum dos reitores, realizado no Rio de Janeiro, a 09 de outubro de 1964. **Novas Diretrizes do Ensino Universitário**, Curitiba, 1964.

LACERDA, Flávio Suplicy. Discurso Dia do Soldado. **Anuário da Universidade do Paraná**, Curitiba, 1967.

LACERDA, Flávio Suplicy. Relatório do Reitor. **Anuário da Universidade do Paraná**, Curitiba, 1969, p. 27-35.

SANTOS, José Nicolau dos. Discurso. **Anuário da Universidade do Paraná**, Curitiba, 1964a.

SANTOS, José Nicolau dos. Conselho Universitário. Ata da Sessão de 31 de julho de 1964b. **Atas do Conselho Universitário da UFPR**, Biblioteca Central da UFPR.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho Universitário. Ata da Sessão de 31 de julho de 1964. **Atas do Conselho Universitário da UFPR**, Biblioteca Central da UFPR.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho Universitário. Ata da Sessão de 17 de setembro de 1964. **Atas do Conselho Universitário da UFPR**, Biblioteca Central da UFPR.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho Universitário. Ata da Sessão de 6 de outubro de 1964. **Atas do Conselho Universitário da UFPR**, Biblioteca Central da UFPR.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho Universitário. Ata da Sessão de 20 de maio de 1968. **Atas do Conselho Universitário da UFPR**, Biblioteca Central da UFPR.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho Universitário. Ata da Sessão de 12 de abril de 1965. **Atas do Conselho Universitário da UFPR**. Biblioteca Central da UFPR.

Referências

- BORGES, Nilson. A doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: FERREIRA, Jorge & DELGADO, Lucília (Org.). **O Brasil republicano: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 13-42.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.
- CAMPOS, Névio de. Flávio Suplicy de Lacerda: genealogia de um integrante da elite paranaense. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 47, p. 113-132, 2013.
- CAMPOS, Névio de. Flávio Suplicy de Lacerda: cruzada pela federalização e expansão da Universidade do Paraná. In: LEITE, Renato Lopes; OLIVEIRA, Ricardo (Org.). **Reflexões UFPR 100 anos**. Curitiba: Editora UFPR, 2012. p. 71-102.
- CAMPOS, Névio de. **Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade (1892-1950)**. Curitiba: UFPR, 2008.
- CAMPOS, Névio de. Intelectuais e sistema de ensino livre no Paraná na década de 1910. **Revista de História Regional**, v. 18, p. 62-85, 2013.
- CAMPOS, Névio de. Wilson Martins: entre a *intelligentsia* e a universidade (1951). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, p. 113-144, 2012.
- CAMPOS, Névio de; SOUZA, Eliezer Felix de. Federalização da Universidade do Paraná: a voz dissonante de Plínio Tourinho. **Revista Antíteses**, v. 11, p. 687-708, 2019a.
- CAMPOS, Névio de; SOUZA, Eliezer Felix de. Flávio Suplicy de Lacerda: aliado das forças armadas e combatente contra os comunistas e estudantes. **História: Questões & Debates**, v. 67, p. 159-197, 2019b.
- CODATO, Evandir. Personalismo político nos anos cinquenta. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, Paraná, v. 7, n. 1, p. 9-45, 2002.
- CODATO, Evandir; OLIVEIRA, Marcio de. A marcha, o terço e o livro: catolicismo conservador e ação política na conjuntura do golpe de 1964. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 271-301, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista.** São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CRUZ, José Vieira da. A reação estudantil à Lei Suplicy no Nordeste do Brasil: um estudo comparativo entre os estados da Bahia, de Sergipe, Pernambuco e do Rio Grande do Norte, 1964-1967. Seminário Internacional História do Tempo Presente, 1., 2001, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC; ANPUH-SC; PPGH, 2001, p. 981.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. Partidos políticos e frentes parlamentares: projetos, desafios e conflitos na democracia. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Org.). **O tempo da experiência democrática: de democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 127-154.

GIMÉNEZ, Andrea Beatriz. **As representações anticomunistas na grande imprensa curitibana, 1961-1964.** Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

GASPARI, Elio. **A Ditadura Envergonhada.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HUERTA, José Luis Hernández. Representações dos movimentos estudantis brasileiros na imprensa diária durante o ano de 1968: de calabouço à missa do sétimo dia. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 54, p. 47-70, jan./abr. 2018.

LACERDA NETO, Arthur Virmond de. **O magnífico reitor** (biografia de Flávio Suplicy de Lacerda, ensaio de histórico da UFPR de 1949 a 1971). Curitiba: Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense, 1988.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). **Histórica**, São Paulo, n. 36, p. 1-69, 2009.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

MEIRA, Letícia Mara de; MACEDO, Edmar Almeida de. Darcy Ribeiro, Flávio Suplicy de Lacerda e os problemas do ensino superior no governo de João Goulart (1961-1964). Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 10., 2014, Curitiba, **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2014.

PAULA, Maria de Fátima de. **A modernização da universidade e a transformação da *intelligentsia* universitária.** Florianópolis: Insular, 2002.

SANFELICE, José Luís. O movimento civil-militar de 1964 e os intelectuais. **Cadernos Cedex**, v. 28, n. 76, p. 357-378, 2008.

SOUZA, Eliezer Felix de. **Flávio Suplicy de Lacerda: relações de poder no campo acadêmico/político paranaense e o processo de federalização e modernização da Universidade do Paraná (1930-1971).** 2016, 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2016.

WESTPHALEN, Cecília. **Faculdade de Filosofia e Letras do Paraná – 50 anos.** Curitiba: SBPH-PR, 1988.

Fernando de Azevedo e a educação pública no Brasil

Breno Pereira Machado

Introdução

O objetivo deste capítulo¹ é compreender o conceito de educação pública para Fernando de Azevedo (1894-1974), associando o debate ocorrido no Brasil às discussões da França dos séculos XVIII e XIX, haja vista que as ideias francesas tiveram expressiva reverberação em nosso país. Fernando de Azevedo foi um dos interlocutores da tradição francesa, seja no processo de elaboração de sua obra, seja na sua ação pedagógica, pela qual buscou empreender reformas que visavam à implementação de sua concepção de educação pública.

As discussões centralizam-se principalmente nas seguintes obras desse autor: **Novos caminhos e novos fins** ([1931]²1958a), **Educação na Encruzilhada** ([1929] 1960), **Na batalha do humanismo** (1952), **Educação entre dois mundos** (1958b), **A cultura brasileira** ([1943]1960) e **História de minha vida** (1971). O *corpus* documental utilizado é considerado um monumento. Jacques Le Goff (1996) afirma que documento é um produto da sociedade que o fabricou e está atrelado às relações de poder. É necessário analisá-lo como um monumento, algo que pode evocar o passado e perpetuar a sua recordação. Tal compreensão

¹ Este texto constitui um recorte da minha dissertação intitulada "Fernando de Azevedo e o conceito de Educação Pública no Brasil" (MACHADO, 2018), orientada pelo prof. dr. Névio de Campos. Dados nas Referências.

² As datas entre colchetes referem-se ao ano da primeira edição.

contribui para usá-lo cientificamente, pois o monumento “tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos.” (LE GOFF, 1996, p. 536).

O presente estudo pauta-se pela história dos conceitos (*Begriffsgeschichte*), de Reinhart Koselleck. Essa perspectiva atenta para o emprego da semântica dos conceitos nas diferentes épocas e contextos, sendo importante levar em conta as categorias “espaço de experiência”, ou seja, os acontecimentos passados que podem ser lembrados, e o “horizonte de expectativas”, isto é, as expectativas em torno de uma expressão em uma determinada época, pois:

O tempo, aqui, não é tomado como algo natural e evidente, mas como construção cultural que, em cada época, determina um modo específico de relacionamento entre o já conhecido e experimentado como passado e as possibilidades que se lançam ao futuro horizonte de expectativas. Por isso mesmo, a história – considerada como conjunto dos fatos do passado, como dimensão existencial e como concepção e conhecimento da vida, que permitem a sua inteligibilidade – deve ser apreendida em sua própria historicidade, constituindo um objeto de reflexão teórica destinada a conhecer os seus limites e as suas consequências. (KOSELLECK, 2006, p. 9).

Fernando de Azevedo nasceu em São Gonçalo do Sapucaí, Minas Gerais, em 1894, e faleceu na cidade de São Paulo em 1974, aos 80 anos. Dedicou-se à crítica literária, à sociologia, à educação física, ao jornalismo e fundamentalmente ao debate educacional brasileiro. Foi responsável, ainda, por diversas campanhas, inquéritos e reformas no campo da sociologia e da educação. Dentre as ações no campo educacional, ressaltam a coordenação do Inquérito de 1926, a Reforma Educacional no Distrito Federal (RJ) em 1927 e o Código de Educação em 1933. Ademais, incorporou o Instituto de Educação (IE) à Universidade de São Paulo, primeira escola de formação de professores em nível superior, dirigiu a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São

Paulo, responsabilizou-se, ainda, pelo Centro de Pesquisas Educacionais (CPE). Ocupou o cargo de secretário da Educação e Saúde do Estado de São Paulo (1947); e secretário de Educação e Cultura no governo do prefeito Prestes Maia (1961)³.

A trajetória do intelectual Azevedo foi marcada pela abrangência dos seus interesses em prol da educação pública, pois a encarava como um problema brasileiro, isto é, uma necessidade do desenvolvimento da sociedade e da formação integral dos indivíduos. Essa tarefa seria função precípua da educação pública em conformidade com o modelo educacional dos países desenvolvidos, dentre eles, o modelo francês, concebendo-o como instrumento para o progresso nacional.

Para atender ao objetivo proposto, este texto encontra-se dividido em duas seções. A primeira dedica-se à análise de três pensadores representativos no campo educacional francês dos séculos XVIII e XIX: Condorcet, Le Peletier e Jules Ferry, os quais expuseram preocupações quanto à necessidade de um sistema educacional público e organizado, que se constituiria em modelo para os projetos de educação pública de diversos pensadores brasileiros desde o Império. A segunda seção expõe o debate educacional no Brasil, com foco no pensamento e ação de Fernando de Azevedo, apontando as relações referentes à semântica do conceito de educação pública no Brasil.

Debate educacional francês

O século XIX foi promissor no que concerne aos debates da instrução pública em diversos países europeus e americanos. Nesse contexto, países como a França entendiam a importância da instrução pública como prospecto de formação humana para uma nação civilizada e desenvolvida. No Brasil, essa ideia ganhou força nos debates da intelectualidade envolvida com o campo educacional desde o fim do século XIX. No cenário

³ Indica-se, também, a consulta dos dados biográficos de Fernando de Azevedo no sítio da **Academia Brasileira de Letras** (ABL), disponível nas Referências.

educacional francês, a defesa de uma educação pública responsabilizada pelo Estado foi alvo e tema de diversos relatórios, projetos e decretos que intencionavam um projeto de nação que tivesse a educação como viga mestra de seu desenvolvimento. Ressaltemos, por exemplo, três pensadores de representatividade social na França: Condorcet, Le Peletier e Jules Ferry, que elaboraram projetos importantes de instrução pública, que se constituíram em paradigmas para diversos países americanos e europeus.

Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat Condorcet foi um filósofo francês, nascido em 17 de setembro de 1743 na cidadezinha de Ribemont, no norte da França. Dedicou-se à filosofia, à matemática e à instrução pública. Ocupou diversos cargos de prestígio nacional: foi inspetor-geral das Moedas (1776), dirigiu a Biblioteca do Homem Público (1791), foi presidente do Comitê da Instrução Pública, momento em que considerou fundamental encaminhar à Assembleia Nacional um **Relatório e um projeto de organização geral da Instrução pública**⁴ em 1792, nos quais defendeu a necessidade de uma completa organização da educação pública na França.

Em seu projeto, Condorcet defendeu a necessidade de desenvolver o máximo das faculdades físicas, intelectuais e psíquicas da população, potencializando possíveis virtudes e talentos para a distinção social. Nesse sentido, o filósofo considerava a necessidade de uma educação gratuita, de responsabilidade do Estado e desvinculada de quaisquer princípios religiosos, pois defendia a necessidade de se empregar esforços no sentido de tirar as pessoas da condição de ignorância. Doravante, o primeiro objetivo da instrução pública, formulado no preâmbulo do **Rapport**, seria, conforme suas palavras a responsabilidade do Estado pela instrução pública:

Esse deve ser o primeiro objetivo de uma instrução nacional e, sob esse ponto de vista, ela é para o poder público, um dever de justiça. Dirigir o ensino de

⁴ Título original em francês: **Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction**, de Nicolas Condorcet (1792).

maneira que a perfeição das artes⁵ aumente o prazer da maioria dos cidadãos e o bem-estar dos que as cultivam, que um maior número de homens se torne capaz de preencher as funções necessárias à sociedade; e que os progressos, sempre crescentes, das luzes abram uma fonte inesgotável de recursos para nossas necessidades, de remédios para nossos males, de meios de felicidade individual e de prosperidade comum. (CONDORCET, 1792 [1793], p. 8, tradução nossa)⁶.

O filósofo também atentava para que a escola levasse em conta os cinco graus da Instrução pública. O 1º grau – as escolas primárias – seria responsável por ensinar os estudantes o necessário para se conduzirem a si mesmos, ou seja, nesse nível os estudantes seriam encarregados do preparo das noções de aritmética, de cálculo e dos instrumentos de medida. O 2º grau, correspondente às escolas secundárias, seria a etapa destinada à aprendizagem da matemática, da história natural, da química, dos princípios da moral, da ciência social e do comércio. Já o 3º grau, com os chamados Institutos, concentrar-se-ia nos conhecimentos voltados à preparação dos estudantes para as funções públicas, dando-se destaque às ciências matemáticas e físicas, as quais deveriam preparar professores para as escolas primárias e secundárias. O 4º grau da Instrução, por sua vez, teria função semelhante às universidades. Chamados de Liceus, os cursos desse grau teriam a função de preparar os sábios que se dedicariam à cultura do espírito. Por fim, o 5º grau, que corresponderia à Sociedade Nacional das Ciências e das Artes, teria a incumbência de fiscalizar os demais níveis de ensino. (CONDORCET, [1792] 1793).

⁵ Nesse contexto o termo “artes”, em francês “arts”, tem sentido amplo, com viés profissional. Significa, conforme explica o **Dictionnaire Français Larousse**: “Ensemble des procédés, des connaissances et des règles intéressant l'exercice d'une activité ou d'une action quelconque.” (ARTS, 2020) - “Conjunto de procedimentos, de conhecimentos e de regras destinadas ao exercício de qualquer tipo de atividade ou ação”. (tradução nossa). Portanto, não é nem especificamente nem restritivamente aplicado às artes no sentido estético, como a literatura, a música ou a pintura, por exemplo.

⁶ “Tel doit être le premier but d'une instruction nationale; et, sous ce point de vue, elle est, pour la puissance publique, un devoir de justice. Diriger l'enseignement de manière que la perfection des arts augmente les jouissances de la généralité des citoyens, et l'aisance de ceux qui les cultivent ; qu'un plus grand nombre d'hommes devienne capable de bien remplir les fonctions nécessaires à la société; et que les progrès, toujours croissants, des lumières ouvrent une source inépuisable de secours dans nos besoins, de remèdes dans nos maux, de moyens de bonheur individuel et de prospérité commun.” (CONDORCET, 1792 [1793], p. 8).

Diversos pensadores se posicionaram a favor do projeto de Condorcet, dentre eles Louis-Michel Le Peletier, nascido em 1760, que redigiu o **Plano Nacional de Educação**⁷ apresentado por Robespierre⁸. Nesse documento, o deputado se inspirou nas concepções e propostas de Condorcet no que se refere à organização dos graus de ensino. No entanto, acreditava na necessidade de universalizar o ensino primário, destinando-o a todos os cidadãos franceses, a partir do qual almejava educar as nações por meio de uma suposta regeneração social:

O plano de Le Peletier se baseava no de Condorcet, com o qual concordava nos aspectos referentes aos quatro graus de ensino⁹ e à organização dos três últimos. No entanto, faz uma crítica à organização do primeiro grau que deveria ser conveniente às necessidades de todos, pois, sendo uma dívida da República, deveria ser verdadeira e universalmente nacional. Desejava a criação de um sistema novo, através do qual se pudesse operar uma inteira regeneração e criar um novo povo. (LOPES, 1981, p. 89).

Le Peletier entendia a importância da organização dos graus de ensino; entretanto, criticava a estrutura de ensino primário dos projetos e leis anteriores, apontando a necessidade de uma instrução universal capaz de desenvolver e atender às necessidades profissionais. Por isso, defendeu uma educação para ambos os sexos, propondo que a educação de meninos e meninas deveria iniciar aos 5 anos de idade e findar aos 12, preparando-os, a partir de diferentes conteúdos, atributos e especializações profissionais, para o ingresso no mundo do trabalho. Preocupava-se ainda com a localização das escolas, que deveriam ser fixadas na área urbana e rural, mas, sobretudo, próximas às suas residências, uma vez que isso seria favorável à economia francesa:

Este inconveniente não ocorrerá apenas para algumas casas dispersas e isoladas: um número bem grande de comunas e paróquias vão experimentá-

⁷ **Plan d'éducation nationale**, de Louis- Michel Le Peletier de Saint-Fargeau (1793).

⁸ Maximilien de Robespierre (1758-1794) foi um advogado e político francês do período da Revolução Francesa.

⁹ Le Peletier concordou com os níveis de ensino propostos no relatório de Condorcet, porém apontou ressalvas quanto ao ensino primário, argumentando o que ainda não era universal.

lo. Basta apenas um cálculo bem simples para se convencer. Há na República 44.000 municipalidades: propõe-se o estabelecimento de 20.000 a 25.000 escolas primárias: é claro que a maior proporção será de cerca de duas paróquias por escola. Ora, ninguém pode duvidar que a paróquia onde a escola será localizada terá grandes vantagens em termos de continuidade, comodidade da instrução e duração das aulas. (LE PELETIER, [1793] 2018, p. 234).

No **Rapport** de 1792, Condorcet já havia defendido que o ensino na escola deveria estar desvinculado de qualquer pilar de religiosidade, que deturpasse a mente dos estudantes e inviabilizasse o progresso nacional. Assim, os cultos religiosos deveriam ficar reservados aos templos e aos espaços específicos, sem quaisquer intervenções dos poderes públicos. Em uma carta de apresentação do documento, Condorcet explicitou os princípios que deveriam compor a laicidade¹⁰:

É, pois, rigorosamente necessário separar a moral dos princípios de toda religião particular e não admitir na instrução pública o ensino de nenhum culto religioso. Cada um deles deverá ser ensinado nos templos por seus próprios ministros. Os pais, qualquer que seja sua opinião sobre a necessidade de tal ou qual religião, poderão então, sem repugnância, enviar seus filhos aos estabelecimentos nacionais; e o poder público não haverá usurpado os direitos da consciência sob o pretexto de ilustrá-la e de conduzi-la. (CONDORCET, [1932] 1945, p. 9-10, tradução nossa)¹¹.

Na esteira desse debate, Le Peletier assegurou o princípio da laicidade, argumentando que a escola deveria ser um lugar que todos

¹⁰ Em seu estudo, Cavanna (2013) destaca que, antes do seu surgimento como neologismo francês no fim do século XIX, a laicidade podia ser debatida a partir de outros conceitos que refletiam a separação entre o religioso e o secular/terrenal/político: “Assim, um universo de outros conceitos forma a complexa constelação que nos aproxima (só nos aproxima), através da história ocidental, aos diferentes sentidos que apareceram perto da laicidade, quais sejam: sujeito, razão, autonomia, crenças, liberdade, emancipação, comunidade, sociedade, responsabilidade, dignidade humana, educação, cidadania, Estado, Igreja, verdade e ciência. A laicidade passa a representar na França do século XIX toda uma série de muitos outros debates anteriores [...]”. (CAVANNA, 2013, p. 18). Para mais informações, consultar a tese do autor, listada nas Referências.

¹¹ “Es, pues, rigorosamente necesario separar de la moral los principios de toda religión particular y no admitir en la instrucción pública la enseñanza de ningún culto religioso. Cada uno de ellos deberá ser enseñado en los templos por sus propios ministros. Los padres, cualquiera que sea su opinión sobre la necesidad de tal o cual religión, podrán entonces, sin repugnancia, enviar sus hijos a los establecimientos nacionales; y el poder público no habrá usurpado los derechos de la conciencia bajo el pretexto de ilustrarla y de conducirla.” (CONDORCET, [1932] 1945, p. 9-10).

pudessem frequentar, independente de doutrinas ou seitas religiosas, mas que deveria prezar pela saúde física e mental dos estudantes. Esse posicionamento pode ser verificado no excerto a seguir:

E de acordo com o preceito de que a infância se destina a receber a impressão saudável do hábito que eu gostaria que, nesta idade, não se fale de religião, precisamente porque não aprecio no homem o que ele sempre teve até o presente momento: uma religião habitual. Encaro esta escolha importante como devendo ser o ato mais bem pensado da razão. (LE PELETIER, [1793] 2018, p. 241-242).

Apesar de o pensamento de Le Peletier se assemelhar ao de Condorcet no que se refere à defesa da necessidade da educação responsabilizada pelo Estado, gratuita para todos e sem distinção sexual entre homens e mulheres, o **Plano Nacional de Educação** de Le Peletier, ao discutir e instituir a importância da obrigatoriedade educacional, se diferencia do texto daquele filósofo. Enquanto Condorcet advogava que os pais deveriam ser apenas “convencidos” da necessidade da instrução dos filhos, Le Peletier propõe um decreto para a sua garantia nas escolas:

Surge aqui uma questão muito importante. A instrução pública das crianças será obrigatória para os pais, ou os pais terão apenas a possibilidade de aproveitar deste benefício nacional? De acordo com os princípios, todos devem ser obrigados. Para o interesse público, todos devem ser obrigados. Em poucos anos todos devem ser obrigados. (LE PELETIER, [1793] 2018, p. 237).

A obrigatoriedade não é mencionada no projeto de Condorcet, ou seja, “o princípio da obrigatoriedade, *mais tarde incorporado* aos princípios da instrução pública, não faz parte da mensagem de Condorcet. Na verdade, em nenhum momento é levantada a questão.” (LOPES, 1981, p. 75, grifo nosso). Por outro lado, essa autora sustenta que o filósofo defendia a liberdade de ensino, isto é, a liberdade de ensinar e de aprender em espaço público. Dessa forma, “a liberdade para promover a instrução nada mais é do que a autorização expressa para que, ao lado do sistema público de ensino, se estabeleça o privado.” (LOPES, 1981, p. 75).

Os projetos elaborados por Condorcet e Le Peletier foram paradigmáticos no que diz respeito à reivindicação de um sistema educacional universal na formação da nação francesa. Não obstante, divergiam em vários pontos, dentre eles no que diz respeito à própria concepção de homem que se almejou no bojo da efervescência desencadeada pela Revolução Francesa. O primeiro assinalou a importância da instrução universal no intuito de prover a perfectibilidade humana, ao passo que Le Peletier, confrontando essa posição, argumentava que de “nada adiantaria instrução aos povos, se antes lhes faltasse pão”. Por isso, propunha uma disciplina regrada em que todos os passos da criança fossem guiados pelo educador, o qual a ajudaria quanto à escolha de uma futura profissão, que garantiria seu sustento e benefícios à economia nacional.

Apesar da defesa da instrução universal pública, percebem-se diferenças nas estruturas de semânticas do conceito de educação pública, certamente por conta das posições políticas, ideológicas e sociais e do projeto de nação que tais pensadores assumiram. Assim, é importante lembrar que a palavra pode ser a mesma, mas passa por alterações em seu sentido de acordo com os propósitos e contextos discursivos de sua enunciação. (Cf. KOSELLECK, 2006). Nessa perspectiva,

O estudo da semântica histórica mostra que todo conceito que faz parte de uma narrativa ou de uma representação – por exemplo, Estado, democracia, exército, partido, para citar apenas conceitos gerais – torna inteligíveis contextos, precisamente por não os reduzir à sua singularidade histórica. Os conceitos não nos instruem apenas sobre a unicidade de significados (sob nossa perspectiva) anteriores, mas também contêm possibilidades estruturais; colocam em questão traços contemporâneos e não pode reduzir-se a uma pura série histórica temporal. (KOSELLECK, 2006, p. 142).

Ressalteemos, no entanto, que os projetos de Condorcet e de Le Peletier não foram aprovados, não apenas pela falta de recursos, mas também pelo teor iluminista imanente às suas propostas, as quais se chocaram com preceitos propagados pela Igreja Católica. Entretanto, os

projetos educacionais de Condorcet e de Le Peletier respaldaram as legislações, as reformas, os manifestos, as petições e as organizações educacionais de outros países, europeus e americanos, inclusive as próprias leis instituídas pelo ministro da Educação de Belas Artes, Jules Ferry, que retomou e estabeleceu os princípios da gratuidade (1881), da obrigatoriedade e da laicidade (1882), na Terceira República (1870-1940).

Em 1879, Jules Ferry¹² tornou-se ministro da Instrução Pública e de Belas Artes na França. Teve como secretário particular Ferdinand Buisson¹³. Ferry vivenciou acontecimentos importantes na história do país, promovendo reformas no âmbito do sistema educacional francês a partir dos princípios iluministas.

Retomando os debates de importantes teóricos da França, como os próprios debates e registros de Condorcet e de Le Peletier, Ferry concebia a instrução como fator de desenvolvimento da nação francesa. Quando ministro, estabeleceu a Lei 16 de junho de 1881 que, apesar do seu caráter sucinto, instituiu a *gratuidade* do ensino primário nas escolas públicas¹⁴ para *ambos os sexos*:

São incorporadas no número de escolas primárias públicas, resultando em uma despesa obrigatória para o município, com a condição de que elas sejam criadas de acordo com as prescrições do artigo 2 da lei de 10 de abril de 1867.

1. As escolas comunais para meninas que serão estabelecidas em municípios com mais de quatrocentas almas;
2. Salas de asilo;¹⁵
3. Classes intermediárias, incluindo, escola infantil, ensino fundamental, aulas para crianças de ambos os sexos, confiadas a professoras desde que tenham certificado de capacidade e proficiência para o trabalho nas salas de asilo. (FRANÇA, 1881, p. 1, tradução nossa)¹⁶.

¹² Jules Ferry (1832-1893) foi um advogado, jornalista, diplomata e político francês.

¹³ Ferdinand Buisson (1841-1932) exerceu o cargo de diretor do Ensino Primário na França, de 1879 a 1896.

¹⁴ A “Loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l’enseignement primaire dans les écoles publiques” foi publicada na íntegra no **Journal Officiel de la République Française**.

¹⁵ *Salles d’asile*: “salas de asilo” (em tradução literal), eram estabelecimentos ou abrigos (espécie de creches) destinados a acolher crianças de 2 a 6 anos.

¹⁶ “Art. 7.- Sont mises au nombre des écoles primaires publiques donnant lieu à une dépense obligatoire pour la commune, à la condition qu’elles soient créées conformément aux prescriptions de l’article 2 de la loi du 10 avril 1867: 1° Les écoles communales de filles qui sont ou seront établies dans les communes de plus de quatre cents âmes

Um ano depois, em 1882, Ferry instituiu a obrigatoriedade educacional nas escolas públicas, defendendo, inclusive, as disciplinas e os conteúdos escolares em acordo com as aptidões e as diferenciações sexuais dos estudantes. Às meninas foram destinados os afazeres de cunho doméstico, enquanto aos meninos seriam destinadas as atividades de aperfeiçoamento físico e intelectual para o seu preparo em futuros casos de guerra. Além das incumbências profissionais a cada estudante, a lei estabeleceu, em seu 4º artigo, a *obrigatoriedade* e a *gratuidade para ambos os sexos* até os 13 anos de idade, além da importância do atendimento às crianças com necessidades especiais:

Art. 4. A educação primária é obrigatória para crianças de ambos os sexos desde a idade de seis anos completos a treze anos completos; pode ser ministrada em escolas primárias ou secundárias, em escolas públicas ou gratuitas, ou em famílias, pelo próprio pai de família ou por qualquer pessoa que ele escolher. Um regulamento determinará os meios de assegurar educação primária para crianças surdas, surdas-mudas e cegas. (FRANÇA, 1882, p. 1, tradução nossa)¹⁷.

A Terceira República demonstrou-se expressivamente pródiga nos debates educacionais e modelo para os demais países europeus, bem como para os países americanos. Os relatórios de Condorcet e Le Peletier trouxeram, cada um a sua maneira, dispositivos fundamentais para a regeneração do homem. O debate decisivo ocorreu com as Leis de 1881-1882, instituídas por Jules Ferry, que acabaram por institucionalizar a instrução pública, gratuita e obrigatória destinada a ambos os sexos e sob a responsabilidade do Estado. Percebeu-se que tais iniciativas retomavam

; 2º Les salles d'asile ; 3º Les classes intermédiaires entre la salle d'asile et l'école primaire, dites classes enfantines, comprenant des enfants des deux sexes et confiées à des institutrices pourvues du brevet de capacité ou du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile." (FRANÇA, 1881, p. 1).

¹⁷ "Art. 4. L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus; elle peut être donnée soit dans les établissements d'instruction primaire ou secondaire, soit dans les écoles publiques ou libres, soit dans les familles, par le père de famille lui-même ou par toute personne qu'il aura choisie. Un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds, sourds-muets et aux aveugles." (FRANÇA, 1882, p. 1).

as fundamentações em voga desde o século XVIII com os pensadores iluministas e com os embates e repercussões da Revolução Francesa de 1789, momento em que os projetos dos pensadores da Ilustração foram revisitados na tentativa de se romper com as imposições estipuladas pela Igreja Católica. Almejou-se, assim, um projeto com intuito de promover uma nação fortalecida como potência econômica e modelo político, educacional e cultural no cenário mundial.

No contexto brasileiro, os debates promovidos por Condorcet, Le Peletier e as Leis de Jules Ferry, dentre outros referenciais franceses e americanos, foram revisitados como modelos de instrução pública, especialmente a partir do período imperial, e com maiores apropriações a partir da República, com o movimento das reformas educacionais que teve no sociólogo e educador Fernando de Azevedo um de seus idealizadores, na luta pela definição de uma nova semântica para o conceito de educação pública. Assim, educação pública apareceu como pauta nas preocupações da elite dirigente nacional, conforme se discute nesta segunda seção.

Fernando de Azevedo e os princípios da educação pública

O contexto nacional da primeira metade do século XX foi cenário de intensas mudanças econômicas, sociais, culturais e educacionais, como a Semana da Arte Moderna e o movimento modernista de amplas e fortes influências socioculturais e artísticas, que buscou retratar nas produções artísticas e literárias os supostos problemas que afetavam a nação brasileira. No que concerne ao campo educacional, Carvalho (2003), com base no recenseamento de 1920, informa que 75% da população brasileira não era alfabetizada. Dentre o percentual de alfabetizados do país, o autor selecionou e apresentou os seguintes estados: Alagoas (14, 8%); Bahia (18,4%); Minas Gerais (20, 7%); Pernambuco (17, 8%); Piauí (12, 0%); Rio de Janeiro (24,7%); Rio Grande do Sul (38,8%); São Paulo (29,8%); Santa Catarina (29,5%); e o Distrito Federal (61,3%).

Nessa ambiência, Azevedo lecionava latim e psicologia na cidade de Belo Horizonte (1914-1917), substituindo professores afastados. Foi nesse período, inclusive, que “abre o primeiro caminho como reformador da educação” ao perceber que a educação física era destinada mais ao preparo militar do que à saúde física e mental. Esse é momento considerado por ele desencadeador das suas lutas como político e reformador da educação, pois:

No Ginásio do Estado, onde era professor substituto de Latim e Psicologia, e, mais tarde bibliotecário, andava por toda parte, investigando, observando, e, um dia fui dar com a sala de ginástica, que não era mais do que uma “sala de armas”. A educação física não passava aí de uma ginástica para o manejo de armas (espadas e fuzis), uma ginástica se não militar, paramilitar, sem uma formação ou educação física preparatória. O Tenente Abreu, amigo do Júlio Brandão Filho, era o instrutor militar, destacado para o ginásio de Belo Horizonte. Pareceu-me disparatado empregar em exercícios militares meninos e adolescentes que não estavam fisicamente preparados para esses exercícios. Era pôr o carro diante dos bois. Protestei contra isso, e iniciei uma campanha de que iria resultar uma nova direção em minha vida em Belo Horizonte, e no meu destino. Foi por aí que comecei minhas lutas de político e reformador da educação. (AZEVEDO, 1971, p. 35).

Fernando de Azevedo reconheceu que o período no Ginásio do Estado fora fundamental, pois tinha sido a sua primeira incursão no campo educacional. Em 1917 iniciou sua carreira de jornalista no **Correio Paulistano**, onde se dedicou a escrever sobre os mais diversos assuntos: história brasileira, crítica literária, política, dentre outros. Em 1923 tornou-se redator e crítico literário do jornal **O Estado de S. Paulo**, onde trabalhou com Júlio de Mesquita Filho¹⁸, proprietário da empresa.

O trabalho que desenvolveu como jornalista foi fundamental para aumentar a sua projeção intelectual no campo educacional, pois ele promoveu o Inquérito pela Educação Pública no Estado de São Paulo, buscando coletar, por meio de entrevistas com a intelectualidade

¹⁸ Júlio de Mesquita Filho (1892-1969) nasceu em São Paulo. Foi um educador e jornalista de expressiva contribuição no campo educacional brasileiro.

brasileira, dados sobre a situação da educação pública no país. A campanha contou com a participação de personalidades de alto prestígio intelectual da época: Lourenço Filho, Almeida Júnior, Teodoro Ramos, Artur Neiva, Oswaldo Cruz, Navarro de Andrade, Reinaldo Porchat, Ovídio Pires de Campos e Roberto Mange. Eles emitiram pareceres, apontando as lacunas do ensino público, denunciaram a falta de uma política educacional no Brasil e a inércia dos métodos tradicionais vigentes nas escolas, além do fato de o ensino público ser reservado a uma minoria. Sobre essas informações, Azevedo concluiu:

Os pareceres emitidos por autoridades acima de qualquer suspeita harmonizam-se de tal maneira, nas ideias substanciais, que nos deixam a impressão de já estar viva, nas consciências independentes, a necessidade de uma reação de cultura e de ideias, nesse departamento de ensino público. (AZEVEDO, 1960, p. 110).

A campanha liderada por Fernando de Azevedo chamava a atenção para a falta de organização entre os diferentes níveis de ensino, para a ausência de universidades destinadas à pesquisa científica e desinteressada, para o despreparo profissional dos professores para o ensino, para a precariedade das edificações escolares, além da falta de definição de objetivos e fins educacionais claros para um plano nacional completo, que norteasse o percurso educacional das novas gerações.

A discussão em torno da falta de um plano completo voltado à educação constituiu-se em uma das discussões centrais da produção de Azevedo, bem como de sua obra monumental **A cultura brasileira**, publicada pela primeira vez em 1943. Nessa obra ele afirma que, desde o período colonial, não tinha havido um sistema educacional público e universal, já que a educação era reservada a uma minoria, que tinha seus estudos financiados por famílias de expressivas condições sociais, primeiro no interior de suas casas e posteriormente na Universidade de Coimbra. Apesar das críticas à educação colonial, Azevedo argumentou que a expulsão dos jesuítas do Brasil acarretara a destruição do único sistema de ensino de que o país dispunha.

A educação arrastou-se de maneira “anárquica” e “desorganizada”, sendo realizada, por um longo período, no interior das casas, das capelas e das igrejas, por mestres leigos que continuaram as ações educativas dos jesuítas, sobretudo o ensino da religião católica. Com o Império, a situação da educação não se alterou em essência, pois, apesar de a gratuidade vir garantida na Constituição Imperial de 1824 e a lei de 15 de outubro de 1827 determinar a criação de escolas de primeiras letras, o ensino não era obrigatório e nem laico, considerando que o catolicismo fora confirmado como a religião oficial do Império.

Durante esse período inicial do século XX, as elites intelectuais demonstraram preocupação com a construção de uma identidade nacional brasileira à luz da ciência, que deveria estar associada ao debate da modernidade. Com esse intuito, muitos foram os empreendimentos e as iniciativas educacionais em prol da gratuidade, da obrigatoriedade, da coeducação dos sexos e em defesa da laicidade da instrução pública, a partir das produções e debates promovidos por intelectuais de prestígio social, como Tavares Bastos e Joaquim Nabuco¹⁹, que advogavam a instrução pública com a intenção de tirar as nações do obscurantismo da ignorância. Entretanto, algumas dessas produções ficaram apenas no plano teórico e da retórica, haja vista que não foram aprovadas devido à pouca viabilidade na execução dos projetos que implicavam investimentos econômicos.

No calor dos embates educacionais, ressaltou-se o decreto de 19 de abril de 1879, elaborado por Leôncio de Carvalho, que propunha uma escola para o povo na capital republicana. O decreto foi minuciosamente analisado por Rui Barbosa, que emitiu pareceres e projetos intitulados **Reforma do Ensino Secundário e Superior** (1882) e **Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública** (1883).

¹⁹ Tavares Bastos (1839-1875) e Joaquim Nabuco (1849-1910) foram dois intelectuais de grande representatividade social e educacional nos tempos do Império.

Rui Barbosa concordou com a proposta do decreto em diversos pontos, principalmente no que se referia à importância de disseminar a instrução pública para todos voltada ao trabalho. E como entusiasta dos projetos franceses de instrução pública, defendia a escola única, tecendo críticas à educação do período imperial que, apesar das propostas de gratuidade, não era de fato gratuita e nem obrigatória. Segundo Boto (1999), para esse reformador uma dependeria da outra, pois “obrigar a instrução elementar não era ato com que se pudesse, pois, negociar: mas, antes, necessidade social e dever irredutível de justiça humana.” (BOTO, 1999, p. 265). Assim, perceberam-se no Império as tentativas de definição de uma semântica de educação pública, a qual estava associada aos princípios do debate promovido na França, principalmente no que se refere ao papel do Estado na garantia e na democratização da escola pública. De acordo com Boto (1999),

Para trabalhar o papel do Estado na consolidação de uma sociedade moderna e avançada, Rui Barbosa toma a referência da Revolução Francesa como matriz do debate contemporâneo sobre a democratização do ensino. Caracterizando o projeto pedagógico de Condorcet como o exemplo mais louvável de ensino democrático, o autor aponta suas severas restrições ao plano jacobino de Le Peletier, que seria, na Convenção Francesa, defendido por Robespierre. Para Rui Barbosa, os dois projetos se contrapunham e se excluíam um ao outro enquanto prospectos de formação humana. Contrário ao monopólio do Estado em matéria de educação, Rui Barbosa salienta que o poder público deveria, sim, assumir sua tarefa de irradiador das luzes contra as sombras do obscurantismo. Ocorre que essa multiplicação do conhecimento secular se realizará ensinando e nunca inibindo de ensinar os inimigos das luzes. (BOTO, 1999, 267-268).

Com o período republicano, a precariedade educacional não mudou em essência, uma vez que a primeira Constituição republicana, de 1890, transferira a instrução primária aos estados, que teriam responsabilidade pelo seu próprio sistema de ensino público. A Carta Constitucional restringiu os investimentos apenas à capital do país, no caso, o Rio de

Janeiro. Nessa época, Benjamin Constant²⁰ era ministro da Instrução e da Saúde Pública e reformou o ensino no Distrito Federal (1890), buscando contemplar a gratuidade e a laicidade, conforme versava a Constituição de 1891, mas o princípio da obrigatoriedade ficou ausente dos dispositivos da Carta Republicana e das escolas públicas. Quanto à coeducação dos sexos, as concepções positivistas impediram os educadores de captar o sentido do termo ao relegar à mulher à posição de doméstica e zeladora do lar. (ALMEIDA, 2005).

Francisco de Azevedo, ao traçar um diagnóstico da educação pública no período republicano, alegou que não tinha havido reformas que buscassem avanços no campo educacional. Em sua produção intelectual, o pensador denunciou a falta de articulação entre o ensino primário e o secundário, a precariedade do ensino superior e a ausência um plano completo e organizado destinado à articulação e à sistematização do ensino público no Brasil:

A educação teria de arrastar-se, através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada. Entre o ensino primário e o secundário não há pontes ou articulações: são dois mundos que se orientam, cada um na sua direção. As escolas de primeiras letras, como as instituições de ensino médio, em geral ancoradas na rotina. Nenhuma ligação não somente no sentido vertical, entre os diversos graus de hierarquia, mas também horizontalmente entre as unidades escolares no mesmo nível que funcionavam lado a lado. As dificuldades do ensino superior, às vezes justapostas umas às outras na mesma cidade (Bahia e Rio de Janeiro), mas convidadas a se isolarem e a se ignorarem completamente uma a outra. Não se pode inferir, porém, do fato de não ter organização, que não houvesse ensino básico geral e mesmo algum ensino superior desinteressado. Havia certamente. O que não existia (e neste ponto são unânimes os depoimentos) era um plano geral de organização. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 568).

Esse intelectual redigiu, produziu e participou dos acontecimentos da época. Ele afirmou que uma das maiores lacunas na história do Brasil teria

²⁰ Benjamin Constant (1836-1891) foi um militar, engenheiro e político brasileiro. Exerceu o cargo de ministro da Instrução e Saúde Pública na Primeira República.

se constituído na ausência de um sistema de ensino público anterior à Era Vargas, considerando, assim, o movimento das reformas educacionais da década de 1920 como a fase mais importante no desenvolvimento de uma política nacional de educação. (AZEVEDO, [1943] 1963). Em seu estudo, Xavier (1998, p. 82), observou os sentidos e as intenções discursivas da narrativa de Azevedo ao afirmar que ele “legitima sua própria atuação, reforça seus feitos e demonstra a abrangência e a amplitude de suas realizações”.

O Inquérito realizado em São Paulo foi um momento promissor na trajetória de Azevedo, pois, devido à visibilidade da campanha pela educação pública, abriu caminho para o convite de reformador da instrução no Distrito Federal, em 1927, pelo prefeito Antônio Prado Júnior (1880-1955), e para diretor-geral da Instrução Pública, a pedido do então presidente da República Washington Luís (1869-1957). A partir da reforma, Azevedo buscou reorganizar os diferentes níveis de ensino da capital do país, haja vista que defendia a necessidade de um sistema educacional com base na ideia de uma escola-comunidade, na qual os estudantes, por meio do aprendizado do trabalho profissional, garantissem a aprendizagem de um ofício vocacional.

Dessa maneira, o educador entendia que a escola deveria ser um local de aprendizagem para a criança, por meio de valores pátrios e símbolos de brasilidade, primando pela importância de uma escola moderna que instruisse, iluminasse e moralizasse. No anteprojeto da reforma percebem-se indicativos importantes na defesa dos princípios da gratuidade, da obrigatoriedade de ensino e da própria organização curricular, tal como estabeleciam Condorcet, Le Peletier e Ferry:

- a) O ensino infantil, de três anos, ministrado nos jardins de infância, e às crianças de 2 a 7 anos, nas escolas maternas;
- b) O ensino primário, de cinco anos, que será ministrado em escolas nucleares, fundamentais e grupos escolares [escola única, gratuita e obrigatória]
- c) O ensino vocacional, de dois anos, que será ministrado nos cursos complementares anexos às escolas normais, profissionais e domésticas;
- d) O ensino normal, de cinco anos, que será ministrado nas escolas normais;

- e) O ensino técnico profissional, de quatro anos, que será ministrado nas escolas e institutos profissionais;
- f) O ensino doméstico, de quatro anos, que será ministrado nas escolas domésticas. (AZEVEDO, [1931] 1958a, p. 211).

Na reforma, Azevedo intencionava uma educação com base no tripé “moral, higiene e economia”, pois seriam fundamentais princípios racionais e saudáveis que estivessem distantes da insalubridade, a fim de transformar as condições precárias a partir de uma mudança mental e de hábitos no país. No tocante à religião, o autor era bastante claro ao dizer que a escola deveria ser campo “neutro” acima de quaisquer pretensões, sectarismos ou doutrinas religiosas. Nas palavras do educador,

A escola é um campo neutro, relativamente à religião e à política, tomada esta palavra, no seu sentido restrito de agitação partidária. Na Rússia, a escola foi aproveitada pelo *soviet* como instrumento político, a serviço do Estado, para a formação das gerações de acordo com os ideais comunistas que a revolução consagrou. Ali o Estado apoderou-se da alma da criança para modelar à imagem dos ideais e princípios que constituem a essência do seu regime revolucionário. A reforma, entre nós, não impõe credo político como não impõe crença religiosa. Sendo, porém leiga, não é hostil à religião, à margem da qual se criou e se desenvolve, livre de sectarismos e preconceitos. (AZEVEDO, [1931] 1958a, p. 255, grifo do autor).

A Reforma Educacional empreendida por Azevedo no Distrito Federal (1927-1930) foi alçada a reforma-modelo para os demais estados do país e constituiu-se promissora no que se referia aos debates educacionais, pois se inseriu no movimento que almejou uma renovação educacional, articulando diversos educadores em prol de um projeto de salvação nacional. A ação educacional empreendida por ele foi crucial para outras tomadas de posições no campo educacional em defesa de uma educação pública. Em 1932 ocorreu a IV Conferência Nacional de Educação, na Associação Brasileira de Educação (ABE), instituição que, fundada em 1924, reunia diversos intelectuais do campo educacional. Após esse evento, que contou com a presença do presidente Getúlio Vargas e do

ministro da Educação Francisco Campos, Fernando de Azevedo foi escolhido para redigir o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, com o subtítulo: A renovação educacional no Brasil.

A publicação desse documento buscou selar o compromisso de um grupo quanto à renovação educacional e ao estabelecimento das bases para uma nova política educacional, supostamente inexistente no país. O documento representou a disputa e a bandeira dos intelectuais ligados ao movimento denominado Escola Nova (VIEIRA, 2001), e também uma crítica ao caráter verbal, tradicional e aristocrático da educação brasileira. Azevedo rememorou o caráter fragmentado das reformas e das iniciativas educacionais, o ensino tradicional, o despreparo dos professores para a docência, a ausência de aparelhagens e as instalações inadequadas nas escolas, e expressamente a insatisfação com a aprovação do decreto nº 19.941/1931, que reeditara o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras²¹. O educador criticou o espaço de experiência da educação brasileira, demonstrando a falta de princípios para a educação pública ao longo da história brasileira, tecendo críticas ao próprio contexto em que viveu, concluindo que:

No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes [...]. (AZEVEDO et al [1932] 1958b, p. 59).

²¹ Consultar o estudo realizado por Campos (2010), livro no qual se contextualizam as disputas em torno da inclusão do ensino religioso nas escolas públicas no Brasil e no Paraná.

O educador defendia a educação como direito biológico do estudante, cabendo à escola o papel de preparar profissionalmente os estudantes, ajudando-os no desenvolvimento de suas aptidões vocacionais por meio de níveis de ensino integrados desde os jardins de infância às universidades. Azevedo concebia que o ensino na escola primária deveria ser inteiramente gratuito e obrigatório até os 18 anos de idade, enquanto a universidade deveria apenas ser gratuita:

O estabelecimento de um sistema completo de educação, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual e os seguintes princípios gerais: a) a educação é considerada em todos os seus graus como uma função social e um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais; b) cabe aos Estados federados organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus, de acordo com os princípios e as normas gerais estabelecidas na Constituição e em leis ordinárias pela União a que competem a educação na capital do país, uma ação supletiva onde quer que haja deficiência de meios e a ação fiscalizadora, coordenadora e estimuladora pelo Ministério da Educação; c) O sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em comum para os alunos de uma e outro sexo e de acordo com suas aptidões naturais; única para todos e leiga, sendo a educação primária, gratuita e obrigatória; o ensino deve tender progressivamente à obrigatoriedade até 18 anos e à gratuidade em todos os graus. (AZEVEDO et al., [1932] 1958b, p. 88).

Além da responsabilidade do Estado na educação, Azevedo apontou as imprecisões conceituais em torno da educação pública, destacando a necessidade de um “novo conceito de educação” alicerçado em *princípios basilares*, segundo seu pensamento educacional, quais sejam: a gratuidade, a obrigatoriedade, a coeducação dos sexos e a incumbência dos poderes públicos em matéria educacional. É possível apreender no **Manifesto dos Pioneiros** similitudes e aproximações conceituais com as leis instituídas por Jules Ferry, de 1881 e 1882, no que se refere aos princípios garantidores da publicização na educação:

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. (AZEVEDO et al., [1932] 1958b, p. 67-68).

Para Azevedo, a *laicidade* estaria relacionada com o respeito ao educando em sua integridade, ou seja, o ambiente escolar deveria estar acima de quaisquer crenças e disputas religiosas e alheio a todas as formas de sectarismo religioso. Quanto à *gratuidade*, seria um princípio igualitário que teria a função de garantir a educação a todos os cidadãos que estivessem em condições de recebê-la, afinal o Estado não poderia tornar a educação gratuita sem torná-la obrigatória. Nessa perspectiva, a *obrigatoriedade* que, segundo ele, não havia passado do papel, deveria ser estendida até os 18 anos de idade a todos os cidadãos e, por fim, a escola unificada deveria permitir uma “educação em comum” voltada a meninos e meninas a partir da *coeducação dos sexos*. A sua ressalva seria de que a única separação permitida deveria ser aquela advinda das aptidões psicológicas e profissionais. (AZEVEDO et al., [1932] 1958b).

Azevedo também se inspirou nas concepções de aptidões vocacionais com base no critério de diferenciação social dos pensadores franceses, com especial ênfase no sociólogo Émile Durkheim²², que defendia a educação como socialização das novas gerações em consonância com os interesses e necessidades profissionais em cada momento histórico. A perspectiva sociológica durkheimiana de harmonização social a partir do critério da divisão social do trabalho é a chave do pensamento de Azevedo na formação das elites condutoras nacionais. O cerne da concepção político-educacional de Azevedo é concebido na obra **Na batalha do humanismo**, na qual entende a educação como processo de “transmissão da cultura”, mas também enquanto “reconstrução da experiência social” pelas novas gerações:

²² Émile Durkheim (1858-1917), foi um importante sociólogo francês, que fundou a revista *L'Année sociologique* (1898).

Essa tensão, latente ou manifesta, velada ou agressiva, entre as gerações, não a podemos, porém, compreender, se não descermos às raízes do fenômeno de educação que Durkheim reduziu, na sua essência, a um processo de “transmissão da cultura” de uma geração a outra, e é além disso, segundo observa John Dewey, uma “reconstrução” da experiência social. A sociedade humana, ao contrário das sociedades animais, está sempre começando de novo, em constante processo de renovação, e perdura só por causa da renovação. (AZEVEDO, 1952, p. 79).

Entretanto, o campo educacional estava marcado por disputas, “batalhas semânticas” em torno da expressão educação pública, pois diversos intelectuais ligados à Igreja Católica ²³ também acreditavam que o país estaria marcado por uma crise, isto é, por uma indisciplina mental e intelectual, mas divergiam quanto às formas de intervenção. A Igreja Católica postulava uma semântica de educação norteada pelos preceitos propagados pelo catolicismo, assim, a responsabilidade do Estado em matéria educacional foi uma afronta aos interesses e à posição ocupada historicamente pela Igreja Católica no imaginário social da nação. A semântica do conceito educação pública representou, em tais debates, uma espécie de “conceito antitético-assimétrico”, pois demarcou posições de um grupo, a dos renovadores:

Em um dos casos os modos de nomear usados pelas diferentes pessoas para si próprias e para os outros concordam entre si; no outro elas divergem. Em um caso as palavras implicam reconhecimento mútuo; no outro introduz-se nas designações um significado depreciativo, de modo que o parceiro pode considerar-se mencionado ou chamado, mas não reconhecido. Tais atributos que só podem ser usados em uma direção, e que na direção contrária são diferentes, serão aqui chamados de “assimétricos”. (KOSSELLECK, 2006, p. 192).

Após a publicação do **Manifesto dos Pioneiros**, Azevedo ainda manteve uma vida pública intensa no campo educacional brasileiro,

²³ Ressalte-se Alceu Amoroso Lima (1893-1983), um dos importantes intelectuais católicos do século XX, que reagiu aos princípios propalados pelos renovadores. Consultar o estudo realizado por Skalinski Júnior (2015).

especialmente em defesa da educação pública, pois foi um dos idealizadores da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, onde ocupou diversos cargos e funções, como professor da cadeira de sociologia, diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Artes (1938) e um dos fundadores do Instituto de Educação (1933-1938). Foi, ainda, secretário da Educação em São Paulo (1961). Participou, em 1959, da campanha em defesa da escola pública no Brasil, destacando as lutas que travou no campo educacional, redigindo, vinte anos depois, o **Manifesto dos mais uma vez convocados: em defesa da escola pública**, que retomava a importância da educação universal, gratuita, obrigatória, laica, sem distinção entre os sexos, como fator importante no desenvolvimento da civilização e da condição para a democracia moderna. Ademais, rememorou em seu discurso as lutas empreendidas pelo ministro da Instrução Pública, Jules Ferry, em defesa da educação pública:

Se considerarem a campanha que teve de sustentar Jules Ferry quando, Ministro da Instrução Pública de 1879 a 1882, empreendeu a reforma de legislação de ensino, e a agitação considerável que levantaram então suas propostas, provocando o choque entre os partidários do ensino religioso e os defensores da instrução leiga, poder-se-á avaliar, em toda a sua extensão e gravidade, a oposição que já suscitou, com a recrudescência da crise que traz no bojo, a nova ofensiva contra a escola pública nesse país. Pois, há perto de oitenta anos, por iniciativa de Jules Ferry, com [...] projetos de lei, em que se encontravam ali disposições extremamente duras, é que se tornaram as funções pedagógicas independentes do exercício do culto [Laicidade], se estabeleceram a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário e se assegurou a restituição da colação dos graus do Estado. (AZEVEDO et al., [1959] 2009, p. 211).

O horizonte de expectativas de Fernando de Azevedo era uma educação pública universal, sob a responsabilidade dos poderes públicos, e com formação para o trabalho profissional das novas gerações, pois, com isso, cada um teria uma função específica na sociedade em consonância com a divisão social do trabalho, evitando, inclusive, desagregações sociais. Tal proposta pedagógica do intelectual situava-se em uma posição

segregacionista da educação. Entretanto, é fundamental entendê-lo de acordo com o espírito de seu tempo e dos debates em voga desde o século XVIII.

Considerações finais

Este estudo procurou mostrar que, durante os séculos XVIII e XIX, a França passou por diversas mudanças no campo político, educacional, social e intelectual. Pensadores franceses elaboraram projetos em prol da instrução pública. Condorcet, Le Peletier, por exemplo, que viveram durante a Revolução Francesa, esboçaram importantes projetos de instrução pública, que serviram de referência às leis providenciadas pelo ministro Jules Ferry, na Terceira República.

Ressalte-se, ainda, que as bases da ideia de educação destinada a todos já tinham sido lançadas, no século XVII, por Comenius (1592-1670) em sua **Didática Magna: tratado universal de ensinar tudo e a todos** ([1657] 2001), porém, os debates, as leis, os relatórios e as campanhas promovidos pelos pensadores franceses foram cruciais no que se refere à *institucionalização* da instrução pública, uma vez que se constituíram referenciais para a implementação educacional em diversos países europeus e americanos. No Brasil, intelectuais se inspiraram nos embates promovidos na França, desde o período imperial, momento em que a educação pública universalizada ganhou relevância, pois foi vista como estratégia para salvar a nação do obscurantismo e da suposta ignorância, preparando as novas gerações para uma vida regrada e civilizada, imprescindível à construção do projeto de modernidade nacional.

Fernando de Azevedo participou e produziu intensamente no campo educacional brasileiro, tendo sido responsável pela condução de inquéritos, reformas, campanhas e debates. Entendia que, apesar das iniciativas no âmbito educacional desde o Império, a situação da educação brasileira era precária, marcada por escassos investimentos e pela imprecisão de um sistema educacional que fosse condizente com os princípios da modernidade em ascensão.

Percebeu-se assim, a partir das conexões entre Azevedo e pensadores franceses, que a ideia de educação pública como direito de todos tinha fronteiras nacionais, pois estava inserida em um projeto de nação. Entretanto, não estava limitada apenas às fronteiras nacionais, uma vez que tinha um caráter internacional na medida em que alguns princípios a fundamentavam, como a própria defesa da laicidade e o apelo aos saberes científicos.

Dessa forma, o intelectual percebia a necessidade de ressignificar o conceito de educação pública assumindo uma semântica pautada por princípios, conforme postulavam os pensadores franceses, alicerçados nos pilares da gratuidade, obrigatoriedade, laicidade, coeducação dos sexos e responsabilidade do Estado na educação. Para Azevedo, o horizonte de expectativas seria uma educação universal democrática, que conduzisse as massas a aperfeiçoarem os seus talentos por meio do trabalho profissional. Assim sendo, todos teriam o seu lugar garantido com base em uma suposta democracia, pautada pelo critério da diferenciação social condicionada à divisão social do trabalho.

Fontes

AZEVEDO, Fernando de. **Novos caminhos e novos fins**: a nova política no Brasil. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, [1931] 1958a.

AZEVEDO, Fernando de. **Na batalha do humanismo**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1952.

AZEVEDO, Fernando de. **Educação entre dois mundos**: problemas, perspectivas e orientações. 1. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958b.

AZEVEDO, Fernando de. et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: **Educação entre dois mundos**: problemas, perspectivas e orientações. 1. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958b. p. 55-81.

AZEVEDO, Fernando de. **Educação na encruzilhada**: problemas e discussões. 2. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, [1937] 1960.

- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, [1943] 1963.
- AZEVEDO, Fernando de. **História de minha vida**. 1. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.
- AZEVEDO, Fernando et. al. Manifesto dos educadores, mais uma vez convocados: em defesa da escola pública (1959). **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 35, p. 205-220, ago. 2009.
- COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Calouste Gulbenkian, [1657] 2001.
- CONDORCET, Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, Marquês de. **Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique**. Paris: De l'Imprimerie Nationale, 1793. Disponível em: <https://www.persee.fr/docAsPDF/enfan0013-75451989num4241898.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.
- FRANÇA. Loi du 16 juin 1881. Établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques. **Journal Officiel**. Paris, p. 1-1, 17 juin. 1881.
- FRANÇA. Arrêté du 27 juillet 1882. Régulant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques. **Journal Officiel**. Paris, p. 1-2, 2 août. 1882.
- LE PELETIER, Louis-Michel [marquis de Saint-Fargeau]. Plano Nacional de Educação apresentado na Convenção Nacional. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 232-258, jan./abr. 2018.

Referências

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). **Fernando de Azevedo**: biografia. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/fernando-de-azevedo/biografia>. Acesso em: 10 set. 2020.
- ALMEIDA, Jane Soares. Coeducação ou classes mistas? indícios para a historiografia escolar (São Paulo – 1870-1930). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 86, n. 213, p. 64-78, mai./dez. 2005.
- ARTS. **Dictionnaire français Larousse**. Disponível em: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/art/5509>. Acesso em: 16 set. 2020.

BOTO, Carlota. A escola primária como tema e debate político às vésperas da República.

Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 253-281. 1999.

CAMPOS, Névio de. **Intelectuais e Igreja Católica no Paraná: 1926-1938.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. Os três povos da República. **Revista USP.** São Paulo, n. 59, p. 96-115, set./nov. 2003.

CAVANNA, Federico José Alvez. **História do conceito de laicidade no Uruguai: do batlismo à doutrina de Segurança Nacional (1903-1972).** 2013, 192 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução de Wilma Patrícia Mass e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução de Bernardo Leitão ... [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **Origens da educação pública:** a instrução na Revolução burguesa do século XVIII. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

MACHADO, Breno Pereira. **Fernando de Azevedo e o conceito de Educação Pública no Brasil.** 2018, 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: História e Políticas Educacionais) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2018.

SKALINSKI JÚNIOR, Oriomar. **Alceu Amoroso Lima e a renovação da Pedagogia Católica no Brasil (1928-1945):** uma proposta de espírito católico e corpo secular. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O Movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória educativa de Erasmo Pilotto. **Educar em Revista.** Curitiba, n. 18, p. 53-73, jan./abr. 2001.

XAVIER, Libânia Nacif. Retrato de corpo inteiro do Brasil: a cultura brasileira por Fernando de Azevedo. **Revista da Faculdade de Educação.** São Paulo, n. 1, v. 24, p. 70-85, jul. 1998.

Padre Leonel Franca e o Ensino Superior Católico no Brasil

Natália Cristina de Oliveira

Introdução

O Brasil, na primeira metade do século XX, tem os movimentos intelectuais como uma de suas principais marcas. Com a implantação do Estado Novo, por meio do golpe de 1937 sob a liderança de Getúlio Vargas, ganha destaque o confronto político e social entre o Governo e a Igreja Católica. A disputa entre laicidade e religiosidade, conduzida por grupos intelectuais, ganha enfática atenção devido ao fato de ambos os lados se dedicarem à redefinição da cultura e o perfil social dos sujeitos.

O padre Leonel Edgard da Silveira Franca (1893-1948) – que ficou conhecido como padre Leonel Franca, membro da Companhia de Jesus ou Ordem dos Jesuítas –, tendo feito parte do grupo dos intelectuais católicos, destacou-se como o principal responsável por articular as complexas relações entre o Governo brasileiro e a Igreja Católica. A trajetória intelectual percorrida pelo padre Leonel Franca, imbuído do *habitus* jesuítico, comprova o impacto de sua formação no âmbito da ordem religiosa à qual pertencia. Evidencia as articulações desenvolvidas para que, frente ao movimento laicista, o catolicismo não perdesse força e constituísse espaços para consolidações sociais no campo educacional brasileiro.

Para que os objetivos do padre Leonel Franca – e da Igreja Católica – fossem atingidos na sociedade brasileira, antes foi necessário construir um capital social. Articulou-se a constituição de uma sociabilidade, no campo das relações, com a elite intelectual e governamental, que possibilitou ao jesuíta inserir-se no campo educacional, com realizações voltadas ao campo da instrução e, sobretudo, da religiosidade.

Neste capítulo¹ demonstraremos o padre Leonel Franca como organizador da cultura eclesiástica nos âmbitos político e educacional. Para isso, discutimos da seguinte maneira: apresentamos como os intelectuais, de modo geral, posicionavam-se socialmente; em seguida, estruturamos as articulações governamentais – via participação política – em que o padre Leonel Franca se apresenta; na sequência, a reverberação de suas ações resultando na consolidação de uma instituição católica de ensino superior no Brasil; e algumas considerações finais.

Intelectuais e organização do pensamento católico no Brasil

A República, governada por Getúlio Vargas ao longo de quinze anos (1930-1945), contava com diversos teóricos para divulgar, em seu favor, o ideário nacionalista. Entre aqueles que compunham essa “classe dirigente” dos defensores do nacionalismo estavam Azevedo de Amaral, Francisco Campos e Alceu Amoroso Lima, que seguiram com apoio à Primeira República por considerável tempo. (MICELLI, 1979).

Beired (1999, p. 23) subdivide os polos ideológicos dos intelectuais daquela conjuntura em três tipos: cientificista, católico e fascista. O primeiro “[...] congregava os intelectuais que encaravam a realidade social como um fenômeno evolutivo regulado por leis naturais”, ou seja, a razão seria provida pelo conhecimento científico, pelo movimento intelectual. No polo católico o conhecimento girava em torno do Centro Dom Vital (CDV),

¹ Este texto constitui um recorte da minha tese “Trajetória intelectual do jesuíta Leonel Franca: educação e catolicismo (1923-1948)”, sob a orientação de Névio de Campos; em especial de sua terceira parte: “A consagração de uma trajetória intelectual: padre Leonel Franca e a educação como campo de disputa”. Dados completos da tese nas Referências.

a revista **A Ordem** e da propagação das ideias de seus integrantes. Por último, o polo fascista, sendo o integralismo “[...] a principal expressão dessa tendência da direita antiliberal, ao lado dos outros movimentos”. Os intelectuais integrantes desses polos tornaram-se os principais responsáveis pela forma como a política se disseminava e o modo como ela organizava a sociedade. À luz disso, situamos o padre Leonel Franca no segundo grupo dirigente.

Com a finalidade de compreender as redes intelectuais que integravam o meio religioso, Rodrigues (2005, p. 125) afirma que os integrantes do Centro Dom Vital², “[...] em sua grande maioria, atribuíam-se a função de elite intelectual e a missão de sanar a crise pela qual o país atravessava [...] como produto de uma crise espiritual [...]”. Os intelectuais eram definidos como um grupo esclarecido da sociedade, e como tal se organizavam da forma mais estratégica para atingir os meios sociais visados.

Os intelectuais, no que tange à atuação estatal para impacto direto na sociedade, organizavam-se em dois níveis: o Ministério da Educação, dirigido por Gustavo Capanema, que tinha ao seu lado o movimento modernista de Oscar Niemeyer, Carlos Drummond de Andrade, Cândido Portinari, Mário de Andrade e outros; e o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), tendo à frente Lourival Fontes, Cândido Mota Filho, Menotti Del Picchia, Cassiano Ricardo. O último grupo, por meio da veiculação midiática, era responsável pelo tom com o qual as informações chegavam, por meio das propagandas, aos estratos sociais mais populares.

Por outro lado, não vinculados de forma direta ao Estado, mas não imprimindo menos influência sobre seus domínios, estavam os intelectuais católicos, como Alceu Amoroso Lima, Gustavo Corção, Perillo Gomes, dom Hélder Câmara, Afrânio Coutinho, entre outros. (RODRIGUES, 2005). Não podemos deixar fora desta lista, também, o

² O Centro Dom Vital, fundado em 1922, é uma associação brasileira de católicos, sediada no Rio de Janeiro. Foi uma das mais influentes na cultura brasileira do século XX. Entre seus membros mais atuantes e famosos estiveram Jackson de Figueiredo (seu idealizador), Alceu Amoroso Lima, Gustavo Corção e Heráclito Sobral Pinto.

cardeal dom Sebastião Leme, arcebispo do Rio de Janeiro (1930 a 1942), e o padre Leonel Franca, que oportunizaram a veiculação de discursos que influenciaram, de forma decisiva, a opinião pública.

Esses mecanismos justificam-se conforme a ponderação feita por Miceli (1979, p. 55) de que:

[...] as autoridades eclesiásticas se dispuseram a apoiar o poder oligárquico na década de 20 com vistas a recuperar o *status* de sócios privilegiados do poder político de que haviam desfrutado até a queda do Império, [e] preferem adotar atitude semelhante em relação ao regime Vargas, antes e após o golpe de 37, em troca da caução oficial à criação de novas instituições no campo da educação e da cultura.

Não é necessária uma busca refinada na história para percebermos a importância dada pela Igreja Católica à formação das grandes elites da sociedade. As instituições administradas pelos católicos geralmente preparavam os indivíduos que comporiam os mais altos escalões sociais, na imprensa, em associações diversas, nos cargos públicos e afins, e que agiriam de forma direta na sociedade. Assim, entendemos que os intelectuais católicos tinham importante papel na reorganização da Igreja considerando que, principalmente os católicos, agiam em defesa de um projeto político pedagógico em que o ensino religioso fosse reafirmado como ponte para exaltar os valores cristãos e restaurar a cultura nacional católica.

Os intelectuais católicos trabalhavam com a perspectiva de que a crise moral que se instalara no Ocidente estivesse atrelada ao afastamento do homem dos ensinamentos da Igreja. A classe dirigente católica atuava na direção de que a fé cristã fosse, por meio do ensino religioso, restaurada. Dessa forma, os problemas políticos e econômicos seriam evitados; os impactos sociais negativos estavam relacionados ao atrito do ser humano com os desígnios divinos.

Com a produção do **Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova** e o fortalecimento do Movimento da Escola Nova, sob o viés desse ideário:

[...] a escola foi entendida como a instituição por excelência para responder aos problemas resultantes das transformações em curso. Foi considerada uma instituição que não tinha um fim em si mesmo, mas o ponto de partida para reconstrução do país, colocando-o ao lado das nações desenvolvidas. (COELHO, 2016, p. 38).

A educação se encontrava, nesse contexto, embasada com os ideais nacionalistas e orientada, em grande parte, pelos rumos da Escola Nova. Considerando esse período, que marca fortemente a realidade educacional brasileira, destacamos a Ação Católica, organizada por Alceu Amoroso Lima³ como estratégia para contrapor-se ao posicionamento dos Pioneiros da Escola Nova. O intelectual, muito próximo ao padre Leonel Franca, “[...] lutou em defesa da prioridade da Igreja na função educativa e pela formação de líderes intelectuais, comprometidos com os ideais católicos.” (COELHO, 2016, p. 65). Assim, uma das principais lutas travadas pelos católicos na década de 1930 foi contra a laicização do ensino.

O padre Leonel Franca, em consonância com o movimento católico, pregava que uma educação isolada da religião não seria capaz de educar. Na concepção religiosa, propagada naquela conjuntura, a escola laica estimularia na sociedade condutas individualistas, afetando o bom convívio social. Dessa maneira, apenas a formação comprometida com o catolicismo proporcionaria os atributos imprescindíveis para uma reforma na sociedade.

O fato de os intelectuais católicos discordarem das propostas da Escola Nova demonstrava a insatisfação com a ação educativa daquele período; a necessidade de alteração no quadro educacional era comum aos dois movimentos. O que os colocava em divergência era a presença do ideário de civilização laicizada, proposta pelos reformadores escolanovistas, que, pelo ponto de vista católico, distanciaria ainda mais a sociedade de atingir um fim ideal.

³ Para saber mais sobre este tema: SKALINSKI JUNIOR, Oriomar. **Alceu Amoroso Lima e a renovação da pedagogia católica no Brasil (1928-1945)**: uma proposta de espírito católico e corpo secular. Curitiba: CRV, 2015.

Nesse mesmo momento se acentuou a concorrência no interior do campo intelectual, pois a qualificação desse agente tornou-se fundamental para a sua atuação, fosse em cargos públicos, associações, imprensa ou afins. Foi em função dessa situação que os intelectuais elaboraram propostas e realizaram intervenção social no país. (MICELI, 2001). Nos anos iniciais da Primeira República, o valor, no que diz respeito ao reconhecimento, atribuído aos intelectuais estava relacionado com as ações sociais, desenvolvidas no âmbito de instituições e organizações. A partir da década de 1920, um processo de novos critérios resultou em busca de intelectuais que atuassem no âmbito cultural.

Os intelectuais laicos, nesse quadro de exigências e formação, conciliavam-se em pontos modernizadores e tradicionais. Isso porque o novo e o antigo entravam em disputa e conviviam na mesma estrutura social. Os intelectuais laicos, por exemplo, com ações atreladas ao liberalismo, defendiam a civilização urbana e industrial, disseminavam padrões culturais e tinham o poder de difundir, por meio de suas divulgações, o ideário a ser seguido, fosse por meio da repercussão de seus escritos, por suas ações ou seus posicionamentos.

Guilherme Ramalho Arduini (2014) reforça o argumento de que alguns católicos, ou chefes de suas forças, não ficavam a favor do movimento laicista principalmente por acreditarem que o ensino profissionalizante tirava a força/poder de evangelização e enfraquecia o uso do currículo escolar para divulgar o ensino clássico. Contudo, via-se a necessidade de formar uma elite, norteadas pelos valores cristãos, que guiasse a sociedade. Para que essa formação acontecesse, a Igreja passou a pensar na criação das Faculdades Católicas – início da década de 1930 – atrelada à organização do padre Leonel Franca. As Faculdades Católicas seriam conquistadas pelos esforços do jesuíta apenas em 1940, em decorrência de negociações diretas com o ministro da Educação Gustavo Capanema e o presidente Getúlio Vargas. Foi necessário que o padre articulasse envolvimento nas mais variadas instâncias políticas governamentais. E assim passamos à próxima seção.

Padre Leonel Franca e a participação em órgãos estatais: “um conselheiro religioso”

As ideias liberais do século XX, quanto ao processo de escolarização, foram difundidas pelo movimento de “entusiasmo pela educação”. As questões pedagógicas, no que dizia respeito ao ensino religioso, tiveram seus principais desdobramentos na proclamação da República. Neste sentido, segundo Crespo (2008, p. 162-163) propaga-se a “[...] articulação de um ideário humanitário-voluntarista e que se traduz como um discurso eminentemente ético, [...] onde o analfabetismo e o baixo nível cultural da população brasileira passam a ser a fonte de todos os males que assolam o país”. Em contrapartida, o otimismo pedagógico “[...] apresentaria como diferença básica o desprendimento da questão política para defender a ‘especificidade’ da área da educação e da necessidade de discutir seus conteúdos e métodos.”

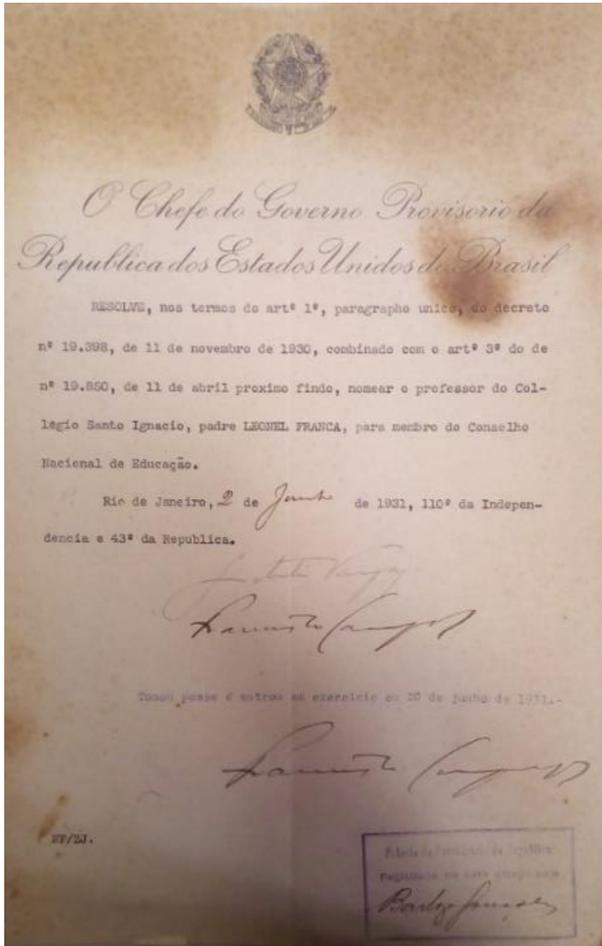
O movimento da Escola Nova ressaltou a preocupação com as discussões da qualidade do ensino nacional. Essa concepção, conforme observa Crespo (2008, p. 164), não englobava os princípios católicos, considerando que os religiosos oscilavam “[...] entre uma concepção pessimista da modernidade e dos valores gerados pelas sociedades ‘sem Deus’ e uma visão utópica, carregada de um certo otimismo ingênuo [...]”. Na conjuntura em questão, a noção de desenvolvimento “[...] implicava modernização tecnológica com algumas mudanças sociais não necessariamente estruturais.”

Em contraposição aos princípios dos integrantes da Escola Nova, a revista **A Ordem**, do Centro Dom Vital, se pronunciou. Num primeiro momento, Alceu Amoroso Lima escreveu sobre a necessidade dos princípios pedagógicos religiosos. A educação nacional deveria estar imbuída de um espírito cristão, atrelado às tradições históricas e sociais, já que a história do Brasil estava entrelaçada ao cristianismo na América. Por outro lado, no mesmo intuito de defesa, Jônatas Serrano advogava que,

no projeto educacional, houvesse a utilização do cinema educativo, naquele momento já difundido em parte da Europa. Ele afirmava que o método apresentado serviria não só à escola mas também à sociedade. E, por fim, outro projeto defendido pela revista em nome da Igreja Católica foi a criação de uma universidade, projeto que já andava paralelo a todas as discussões. (RODRIGUES, 2005).

O Estado apresentava, em sua trajetória laica, uma resistência legal em lidar com o ensino religioso. Essa posição resultou na resposta, por parte da Igreja, de que esse ensino fosse ministrado nas escolas públicas a fim de divulgar livros e artigos que informassem e instruissem a população sobre os problemas religiosos que seriam acarretados por aquela ocasião. Os intelectuais católicos socializavam seus escritos criticando o governo pela extinção da religião nas escolas e ressaltavam os “horrores da Revolução Francesa” que, assim como o Brasil, havia retirado a religião das escolas em favorecimento dos ideais iluministas. Esse debate deu forças para a criação do Partido Católico e sua divulgação em todo o país. (SAVIANI, 2013).

Os católicos consideraram a educação como uma das áreas mais estratégicas para a atuação cultural e trabalho espiritual. Com posicionamentos no campo de disputa, os religiosos foram um dos principais grupos a trabalhar contra os renovadores da educação, em combate às ideias liberais laicas ou à modernização do campo educacional brasileiro da Primeira República. Inspirado nos mesmos princípios católicos descritos, o padre Leonel Franca realizava constantes anotações sobre a concordata entre o Brasil e a Santa Sé, a fim de colocar em prática o posicionamento católico nas ações estatais. Com esse intuito, a convite feito em 2 de junho de 1931, ele trabalhou no Conselho Nacional de Educação (CNE), numa atuação que se estendeu por dezessete anos. Além disso, documentos localizados em seu arquivo pessoal comprovam sua participação em todo o processo de estruturação do CNE.



Fonte: Arquivo da Província dos Jesuítas no Brasil.

Miceli (2001) entende que a luta interna, travada no campo do CNE, estabelecia-se entre defensores em busca de autonomia, ainda que relativa, e os adeptos do poder intervencionista do governo central. No primeiro grupo estavam os conselheiros como porta-vozes dos estados mais fortes ou de instâncias concorrentes ao ensino e à cultura – grupo em que entra o padre Leonel Franca –, e depois, no segundo, os profissionais e técnicos que ocupavam cargos elevados no Ministério da Educação e Saúde Pública.

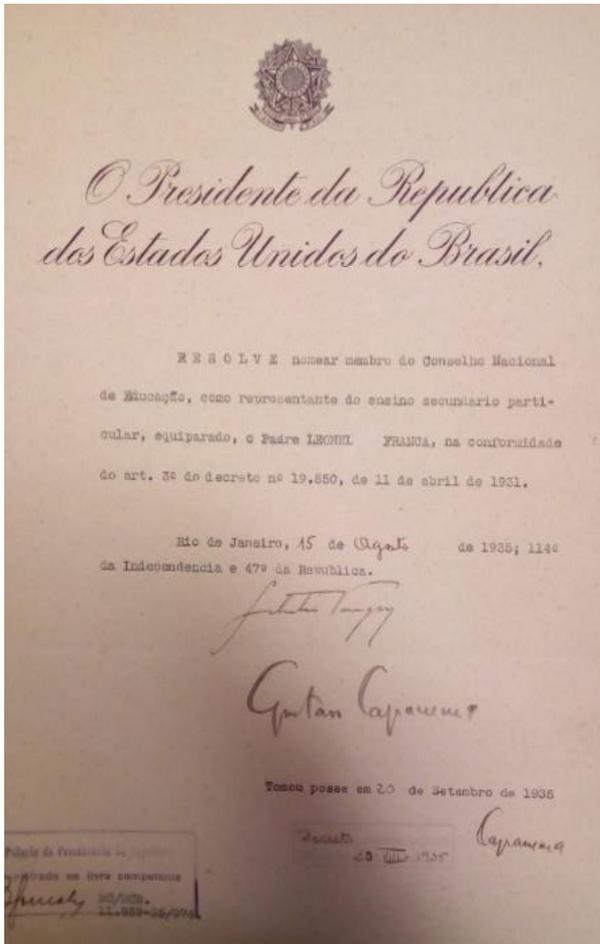
A presença do padre Leonel Franca em comissões e órgãos importantes na sociedade era intensa. Em 26 de junho de 1946, por

exemplo, foi empossado como delegado do governo no Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), órgão nacional em articulação com a Unesco: “Tomei posse no Itamaraty do posto de delegado do IBECC (Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura), órgão nacional que se deverá articular com a Unesco, criado pela ONU.” (FRANCA, 1946. In: Arquivo da Província dos Jesuítas no Brasil).

Seu papel, como integrante do CNE, ultrapassava a função de um conselheiro comum. Seus interesses, nitidamente, estavam entrelaçados aos ideais católicos e à defesa da Igreja num período de disputa educacional, não só pelo ensino religioso mas também pela concepção de educação nacional. As decisões vigentes nas reuniões do Conselho serviriam, necessariamente, enquanto regra às instituições católicas, que haviam aumentado consideravelmente no século XX.

No arquivo do jesuíta constam registros de pareceres da Comissão de Legislação e Consultas do CNE. Entre eles, estão regulamentações de nomes de escolas e expedição de diplomas de alunos, inspeções em instituições, regulamentações referentes a matrículas, relatórios de médias finais e notas de provas e exames de algumas instituições, modelos determinados para a realização de provas/exames (se oral ou escrito), bem como pareceres para possíveis dispositivos legais. Acreditamos que tais arquivos se encontram como documentos pessoais do padre pela responsabilidade em ser o relator daqueles casos junto ao Conselho.

Além de sua função no CNE, o padre Leonel Franca passou a integrar o mesmo Conselho como representante específico do ensino secundário. Em 15 de agosto de 1935 foi nomeado pelo ministro Gustavo Capanema para compor o órgão governamental no papel de representante desse nível de educação.



Fonte: Arquivo da Província dos Jesuítas no Brasil.

Algumas das ocasiões em que se avaliou a relativa autonomia dos conselheiros foram reuniões que diziam respeito ao ensino secundário. O debate “[...] acerca da centralização reacende-se a propósito do regime vigente de inspeção e equiparação dos estabelecimentos de ensino secundário.” (MICELI, 2001, p. 310). Ou seja, entrava em pauta a discussão a respeito do formato de vigilância a ser feito nas instituições e como os estabelecimentos privados e/ou secundários agiriam conforme o regimento estatal.

O ensino público e o ensino privado consistiam no alvo das principais lutas internas do Conselho. O peso das autoridades envolvidas no órgão definiu, sem dúvida alguma, os rumos sociais da educação, uma vez que cada qual colocava em pauta as discussões a partir da posição de defesa. O nível e a qualidade de ensino estavam envolvidos de forma – flexível – que dissessem respeito a instituições próprias. A título de exemplo, o padre Leonel Franca estava:

[...] quase sempre empenhado em abrandar as exigências postas ao reconhecimento e à equiparação, ao passo que o rigor na verificação das exigências técnicas e legais e o excesso de zelo da parte de outros membros do conselho deixam clara a pretensão de sujeitar esses estabelecimentos aos paradigmas que o Estado vai aos poucos instituindo. Quando está em jogo a orientação ou a ‘filosofia’ educacional a ser tomada como exemplo, o padre Franca tende a defender os interesses do ensino ‘privado’, de suas ‘regalias’, associando ao ensino particular a capacidade de ‘iniciativa’ e de ‘inovação’. Mas, quando se depara com obstáculos legais, prefere invocar a ‘situação’ concreta do país como empecilho para a aplicação dos modelos ‘oficiais’. Assim, dependendo da questão em pauta, numa mesma sessão e até no curso de uma discussão, o padre Franca pode passar sem reboços de uma posição ‘idealista’ a uma postura que assume os ares do ‘realismo’ mais candente. (MICELI, 2001, p. 324).

Essa era a forma como o jesuíta agia no lugar que ocupava no Estado. Suas defesas pareciam articular-se não mais que em causa própria, pensando nos enfrentamentos no seio da própria Igreja. Com base nisso, Getúlio Vargas tinha o padre Leonel Franca como muito caro – admirava ao vê-lo defendendo, de forma tão atenta, seus ideais –, nem que para isso ele precisasse proteger, também, o Estado. O apreço era tamanho que o convidou para estar ao seu lado, enquanto político. Mas o padre não aceita o convite para compor o quadro de candidatos à política nacional por acreditar que a sua função era religiosa e incompatível com o cargo. (D’ELBOUX, 1953).

Sob a tutela do Estado, todos os conselheiros encontraram alguma forma de adequar seus discursos aos interesses próprios. No caso do padre

Leonel Franca, foi nítida a sua atuação no campo de disputa do ensino privado. O jesuíta realizava uma atuação praticamente “paroquial”, e, no mesmo formato, os grupos que lutavam pela educação profissional também o faziam. Os conselheiros mantiveram-se empenhados em representar interesses dos grupos a que pertenciam em prol da constituição de uma classe dirigente no formato desejado.

Para integrar o rol de participações significativas à sua carreira, o padre Leonel Franca foi também integrante da Comissão Nacional do Livro Didático, mais um meio de atuação governamental que poderia ser, posteriormente, utilizado em favor da Igreja. Em 28 de março de 1944, nomeado por Gustavo Capanema, foi convidado a exercer função de membro dessa comissão.

Ele não só atuava diretamente nas organizações como, por vezes, tornava-se um mediador de conflitos, principalmente entre aqueles que compunham a parcela referente à Igreja. O padre apresentava-se constantemente pronto a ocupar os mais altos cargos, advindos da mais necessária responsabilidade e confiança, mediado por seu posicionamento de intelectual engajado e servindo, de acordo com Sirinelli (2003), à sua rede de sociabilidade.

Pierre Bourdieu (1996) define o *habitus*, em linhas gerais, como princípios geradores de práticas e comportamentos incorporados e dados como naturais ao longo da vida; assim, analisamos o *habitus* jesuítico do padre Leonel Franca, uma vez que jamais abandonaria seus cargos no cumprimento de uma função que se sentia determinado a desempenhar.

Ainda que cumprindo as demais atribuições religiosas e institucionais, o padre Leonel Franca parecia desdobrar-se e atender, com eficiência, as tantas outras organizações de que fazia parte. As relações constituídas naquele espaço são definidoras de suas ações, considerando, conforme Bourdieu (1996), que a noção de espaço apresenta:

[...] o princípio de uma apreensão relacional do mundo social: ela afirma, de fato, que toda a realidade que designa reside na exterioridade mútua dos elementos que a compõem. Os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se

trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela diferença, isto é, enquanto ocupam posições relativas em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (*ens realissimum*, como dizia a escolástica) e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos. (BOURDIEU, 1996, p. 49).

Então, podemos compreender o mundo social como um espaço formado por variadas posições, o qual, de alguma forma, atribui força, poder e certo domínio aos seus integrantes. Todos os integrantes possuem posições definidas, de acordo como o órgão está estruturado. O sentimento de pertencimento ou identidade ao grupo fica diretamente relacionado à representação social que é incorporada pelos agentes. Com base nesse envolvimento, é possível visualizarmos as aproximações feitas pelo padre Leonel Franca para a implantação de um ensino superior católico que formaria a elite capaz de direcionar os rumos da sociedade.

Padre Leonel Franca e o Ensino Superior

O Colégio Romano é reconhecido por ser a instituição mais respeitada da Companhia de Jesus. Fundado em 1553, por Inácio de Loyola, tinha como objetivo formar uma nova classe de clérigos, com desenvolvimento intelectual em condições de enfrentar os mais difíceis embates da conquista religiosa. Em 1582, a instituição foi estabelecida como Universidade Gregoriana. Após 1870, quando Roma já havia se tornado capital do reino da Itália, Pio IX constituiu a Pontifícia Universidade Gregoriana – que nunca deixou de ser liderada pelos jesuítas. Entendemos, portanto, que, por essa instituição ter feito parte da formação intelectual do padre Leonel Franca, ela serviu como principal inspiração para a criação das Faculdades Católicas.

No Brasil, no limiar do século XX, a Igreja não estabeleceu relações puritanas com o Estado, mas “[...] uma troca de favores, fato esse que pode ser evidenciado na conhecida frase do cardeal dom Sebastião Leme: ‘Ou o Estado reconhece o Deus do povo, ou o povo não reconhecerá o Estado.’”

(RODRIGUES, 2005, p. 114). Nesse sentido, a Igreja posiciona-se e age de acordo com os favorecimentos que lhe são concedidos. (MICELI, 2009; CAMPOS, 2010). O presidente Getúlio Vargas possuía um objetivo comum com a Igreja: a luta contra o comunismo. Com base nisso, após o golpe de 1937, o Estado e a Igreja passaram a estreitar suas relações de forma mais pontual e notória. Porém, os católicos não cessam suas intenções de formação intelectual por meio de organizações religiosas para cumprir esse objetivo.

Tania Salem (1982), em seu artigo **Do Centro Dom Vital à Universidade Católica**, chama a atenção para a reconstituição do trajeto entre a fundação do Centro Dom Vital do Rio de Janeiro e a criação das Faculdades Católicas. Ao tratar sobre a Igreja e o ensino superior, afirma que o encontro de dois pontos do ideário católico, sendo a reforma moral e espiritual relacionada à perspectiva de elite do movimento religioso, “[...] já evidencia o porquê de a educação superior e a criação de um estabelecimento próprio de ensino terem se constituído, desde a década de 10, em metas prioritárias do movimento de reação.” (SALEM, 1982, p. 11). Podemos compreender essas iniciativas como forma de atingir o objetivo de cristianizar as camadas mais elevadas da sociedade que, por conseguinte, se tornariam seus dirigentes.

O Estado Novo, ainda que com a bandeira da laicidade hasteada, fez do governo varguista um favorecedor considerável da Igreja. Os critérios legais que orientaram a organização das universidades federais e particulares, institutos federais, estaduais, particulares, estavam diretamente ligados ao grupo de interesses e que integrava o governo. Miceli (2001, p. 300) divide em primeiro grupo os representantes dos ramos tradicionais do ensino superior – direito, medicina, engenharia; no segundo grupo, os militares de altas patentes, nomeados por “livre escolha” do presidente da República; o terceiro grupo, os porta-vozes das novas especialidades na área educacional; e, por último, “[...] a presença do padre Leonel Franca, líder da intelectualidade católica, militante das organizações da Igreja [...]”. O jesuíta aparece como representante do

ensino privado e confessional que, em 1929, atendia a 90% da instrução secundária.

Na iniciativa de aliança varguista com a Igreja, sob a luz do Estado Novo, ficam claros os interesses com a relação da Santa Sé. Logo vemos que a Igreja não era a única a se aproveitar das oportunidades; talvez esta fosse a forma de Vargas conseguir o apoio religioso, considerando que, após a Constituição de 1937, os assuntos educacionais não tivessem auxiliado nessa questão. Inspirado nesse mesmo ideário, iniciou-se o projeto de criação de uma faculdade católica⁴.

As discussões para a construção de uma universidade católica, um centro de formação superior católico, já estavam em curso desde o início do século XX. Os debates sobre a necessidade de uma instituição católica de ensino superior apareceram em reuniões como o Primeiro Congresso Católico Brasileiro, em Salvador, de 3 a 10 de junho de 1900; Primeiro Congresso Diocesano de São Paulo, em 1901; Segunda Conferência dos Bispos da Província Eclesiástica de São Sebastião do Rio de Janeiro, de 1º a 7 de julho de 1904; Segundo Congresso Católico Brasileiro, de 26 de julho a 2 de agosto de 1908; Carta Pastoral de dom Leme; bem como o Congresso de Educação do Centro Dom Vital na década de 1930. Todos os eventos pediam e sinalizavam a importância da criação de instituições educacionais, escolas e universidades que constituíssem a formação do “verdadeiro e perfeito cristão”.

Na trajetória intelectual de padre Leonel Franca é possível observar que a fundação de uma faculdade católica já estava em seus planos iniciais nas disputas travadas pela educação. Após o uso de suas atuações para apoio político, por meio do presidente Getúlio Vargas, em conferência no dia 24 de maio de 1932, ao inaugurar o Instituto Católico de Estudos Superiores, com apoio do Centro Dom Vital, no Salão de Belas-Artes, o

⁴ Para saber mais sobre este tema: OLIVEIRA, Natália Cristina de. CAMPOS, Névio de. SKALINSKI JÚNIOR, Oriomar. O Modelo Católico de Ensino Superior no Brasil: Padre Leonel Franca e a criação da Pontifícia Universidade Católica (PUC). *Revista Internacional de Educação Superior*. Campinas, SP. V. 5. 2019.

padre falou sobre sua ambição, o ideal, a necessidade e a atribuição de uma universidade católica:

A Universidade, por sua natureza, **para não mentir às promessas de seu nome** e às exigências de sua função, **deve ser católica**; e as **Universidades que deixaram de ser católicas viram-se, na mesma proporção, diminuídas como Universidades [...]**.

Queremos uma Universidade capaz de totalizar e hierarquizar o saber; de fundir, numa unidade orgânica, o pensamento e a vida; depositária fiel de todo o patrimônio intelectual que constitui uma das maiores riquezas do nosso povo; orientadora segura nas dificuldades, cada vez mais complexas, do progresso da civilização cristã. (FRANCA, 1932 apud D'ELBOUX, 1953, p. 243-244, grifo nosso).

Sintonizado com o mesmo ideal, ao proferir discurso sobre a possível criação de um Instituto Superior de Estudos Católicos, o padre Leonel Franca proclama:

*Universidade Católica! Como se casam bem as duas palavras! A Universidade, esta pátria da ciência, esta depositária das mais elevadas tradições intelectuais de um povo, esta afirmação mais alta da cultura de uma nacionalidade, foi a Igreja Católica quem a criou. Criou-a, porque por sua iniciativa se associaram professores e alunos de todas as disciplinas do saber, na unidade de uma grande organização fosse a *Alma Mater* de uma dinastia ininterrupta de sábios e o instrumento incansável de progresso da ciência.* (FRANCA, 1952, p. 127, grifo nosso).

Nesses discursos notamos seu argumento para a criação de um centro de estudos de nível superior. Averiguamos que, dentre outras preocupações, uma das principais é que se pensasse na necessidade da criação de uma sociedade tradicionalmente católica. Ele comportava-se como um porta-voz da Igreja, falava em nome da Santa Sé, aceitava o título de representante e tinha a permissão para divulgar seus discursos ao longo de sua trajetória.

Em 1940, visto o princípio de implantação de curso superior com administração jesuítica, chegou ao cardeal Leme, no Brasil, a autorização

da Santa Sé, firmada pelo papa Pio XI, para o início da fundação de uma instituição de ensino superior. O padre Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima, em 1º de janeiro desse mesmo ano, iniciaram os preparativos legais para possibilitar o funcionamento.

A Companhia de Jesus também tinha seus adversários, tão históricos quanto ela. Outras ordens religiosas entraram em conflito com a Igreja, considerando que a Companhia de Jesus, historicamente, recebia favorecimentos da Igreja Católica, principalmente no que tange à questão educacional. Podemos afirmar que as conquistas do padre jesuíta não foram pacíficas, nem do ponto de vista político, nem do católico; todas estiveram em campos de disputas, derrotas e conquistas.

O padre Leonel Franca pode ser caracterizado como um herdeiro da Igreja, que assume o comando de uma de suas casas fraternais. Bourdieu (2008) descreve que alguns sociólogos da ciência atribuem o reconhecimento coletivo, como o de alunos das grandes escolas, escritores consagrados, às ordens das quais fazem parte. Aqueles que integram grandes corporações têm uma mola mais propulsora, encorajadora, que aqueles que compõem simples instituições. O padre Leonel Franca, utilizando-se de toda a representação da Igreja Católica, engajado como seu porta-voz, desloca-se por todo o campo político em favor de representá-la e conquistar o campo educacional a seu favor.

O lema cunhado por Bourdieu (2008, p. 101): “[...] torne-se o que você é” ilustra as realizações do padre Leonel Franca, que desempenhou seu trabalho como jesuíta, lutando pela recatolização do povo brasileiro. Por meio de telegrama, o padre superior da Companhia de Jesus, Wlodimiro Ledóshowski (1866-1942), respondeu positivamente ao aceitar a responsabilidade de assumir o funcionamento do centro de ensino numa instalação da Companhia de Jesus, no Brasil. E, então, no dia 18 de junho de 1940, o cardeal Leme aprovou os estatutos das Faculdades Católicas, apresentados pelo padre Leonel Franca. No mesmo mês se deu o início da edificação, iniciaram-se os comunicados e a divulgação daquela obra, inclusive ao presidente do país, que já estava ciente de tais discussões.

No dia 16 de agosto de 1940 aconteceu a votação do parecer definitivo numa das reuniões do Conselho de Educação, concedendo autorização prévia de funcionamento às Faculdades Católicas:

[...] todos os conselheiros tiveram oportunidade de manifestar-se; não houve um só voto contrário. O fato é único nos anais do Conselho. Numa das votações, o Prof. Lourenço Filho, relator do processo, disse, com delicadeza oportuna, que a concessão de autorização de funcionamento às Faculdades Católicas era ainda, a seu modo, uma das grandes homenagens que as autoridades de ensino e o Brasil prestavam à Companhia de Jesus [...]. (D'ELBOUX, 1953, p. 247).

Nesse relato é possível observar que, em busca de apoio político e fraterno, o padre Leonel Franca traçou algumas metas. Após vencidas as dificuldades da autorização para funcionamento, o padre passou a bater em várias portas, explicando e solicitando a consolidação das faculdades. Aproveitando-se de sua participação – além de contatos próprios, como o Conselho Nacional de Educação –, conseguiu “[...] por unanimidade (12 presentes) [...] a autorização prévia de funcionamento para as Faculdades Católicas. Te Deum.” (FRANCA, 1940. In: Arquivo da Província dos Jesuítas no Brasil). Definiu, após isso, o objetivo das faculdades para a nação brasileira:

Universidades e boas universidades é o que reclama o Brasil neste momento. Multiplicar pelo país estas sementeiras de homens superiores, estes focos de irradiação intelectual é obra da providência lúcida e de patriotismo sadio.

E o Brasil trabalha agora para a fundação de uma universidade e de uma universidade católica.

Quem diz católica de uma universidade quer significar uma instituição de ensino superior completa, onde instrução e educação se harmonizem em aliança indissolúvel, onde, ao lado de formação científica mais aprimorada, não merecem menos cuidado a têmpera do caráter e a elevação da grandeza moral [...]. (FRANCA, 1952, p. 135).

Dado o parecer homologado pelo ministro da Educação, no dia 30 de outubro de 1940, o presidente da República assinou o decreto nº 6.409,

autorizando as Faculdades Católicas a instalarem o curso de bacharelado na Faculdade de Direito e sete cursos na Faculdade de Filosofia. Chamamos a atenção para a liberdade com que o religioso transitava no campo político e para a forma como conseguia apoio dos dirigentes. No dia 22 de dezembro do mesmo ano, “Entregou-me o cardeal a Provisão nomeando-me Reitor das Faculdades Católicas.” (FRANCA, 1940. In: Arquivo da Província dos Jesuítas no Brasil). Na rádio da “Hora da Faculdades Católicas” ele discursa:

Inaugura-se, neste instante, a Universidade Católica, que ilumina os sonhos de nossas esperanças.

[...]

Uma Universidade e, antes de tudo, uma instituição de alta cultura; a expressão mais alta da inteligência de um povo; o órgão que, de geração a geração, transmite, com o patrimônio da ciência universal, o tesouro próprio e incomunicável de sua história, de sua literatura, de sua arte. (FRANCA, 1952, p. 134).

Quando pensamos no ensino superior, voltamo-nos às reflexões relacionadas à forma como era conduzido. Neste caso, falamos de um padre, jesuíta, preocupado com a formação de uma elite pensante e que fosse direcionar os rumos da sociedade carioca, quiçá brasileira. Em 15 de março de 1941, na sessão inaugural das Faculdades Católicas, o ministro Gustavo Capanema discursou sobre a necessidade da formação do professorado e como a Igreja Católica estava beneficiando a sociedade. Assegurou, em seu discurso, o apoio do governo e congratulou os jesuítas pela missão assumida. Na mesma ocasião, o padre Leonel Franca falou sobre a missão da Universidade Católica, o dogmatismo científico e em defesa da formação humana – alinhada às questões religiosas. (D’ELBOUX, 1953). Sua crítica contundente à laicização era clara e demonstrava a sua concepção de ensino superior, entre aqueles que discursaram em favor da família cristã e pela repulsa às questões que não estivessem incorporadas pelos ideais católicos.

O padre Leonel Franca assumiu, definitivamente, o comando das negociações da Universidade e criou articulações para a arrecadação de fundos financeiros para o estabelecimento e consolidação institucional. Aconteceram muitos entraves para a efetivação institucional das Faculdades. Em certo momento, houve a necessidade de pedir, pessoalmente, doações financeira aos fiéis. Mesmo com a confirmação de doação de terreno e auxílio para construção do edifício, o governo federal demorou cerca de dois anos para cumprir o combinado. Além disso, também se enfrentou a problemática em torno da ausência de assistência técnica para o funcionamento geral das instituições, pois tudo ficara centralizado no padre Leonel Franca – que adoecia devido a problemas de saúde que o afetaram a vida toda.

Para ele, o rito de instituição de ensino superior trazia como missão formar um homem superior, culto, do qual dependeria o nível cultural da nação. O padre não deixou de demonstrar em seus registros, ainda que com as dificuldades expostas, que mantinha estreita relação com os intelectuais que mais poderiam ajudá-lo. Essas relações pareciam ultrapassar o contato profissional. Alceu Amoroso Lima, um fiel escudeiro do padre Leonel Franca nas conquistas pelas questões educacionais relacionadas à universidade, o acompanhava nos embates pelas conquistas materiais e religiosas.

Em seus diários, desde 1942, o jesuíta relatava solicitar, constantemente, auxílio a seus pares, informando que precisava ao menos de seis padres para o trabalho desenvolvido por ele; mas apenas em 1943 recebeu como secretário seu amigo congregado do magistério, o padre Pedro Belisário Velloso Rebello. Consta, nos registros, que os problemas administrativos não eram os únicos a necessitar atenção. As questões pedagógicas ou organizações educacionais também assumiam um caráter importante. O padre Leonel Franca afirmava, em seus relatos, a forma como o corpo cansado e a saúde debilitada o impediam de exercer demasiadas funções:

A frente das Faculdades Católicas, como reitor, encontra-se um Padre de *saúde precária, com os seus dias contados, e trabalhando atualmente acima das suas poucas forças. Desempenha* ao mesmo tempo as *funções de reitor, de Diretor de duas Faculdades, de Secretário e de Administrador* (com exceção do trabalho material da escrituração), numa fase em que todos estes departamentos se acham em estado de organização, partindo de zero, com tudo por fazer, desde os mais simples formulários de recibos, até os mais amplos projetos gerais da estrutura universitária. (FRANCA, 1945 apud D'ELBOUX, 1953, p. 258, grifo nosso).

Em janeiro de 1945, o padre Leonel Franca recebeu do núncio apostólico uma carta da Congregação dos Seminários e Universidades que, embora tivesse sido enviada nove meses antes, demorou a chegar em razão da Segunda Guerra Mundial. O conteúdo da carta dizia a forma com que os integrantes da ordem jesuítica estavam contentes com o desenvolvimento das Faculdades Católicas e como ela desempenhou um ótimo trabalho graças ao padre Leonel Franca. E, ainda, mostra a felicidade pelo apoio recebido do governo federal.

Em 9 de novembro, o Vaticano transmitiu ao reitor uma bênção do papa sobre o dogma da Assunção, feita em nome da Universidade. Após reconhecida como Universidade em nível federal, o padre solicitou reconhecimento da mesma em foro eclesiástico. Em 16 de dezembro de 1947, o padre Leonel Franca proferiu uma alocução em solenidade da Universidade Católica do Rio de Janeiro:

Recompensa consoladora de trabalhos e esforços, mas ainda consagração definitiva de uma vocação espiritual. O título de PONTIFÍCIA de que doravante se poderá exornar a nossa Universidade ratifica e autentica o de CATÓLICA que designou desde o berço. E este título não soa apenas como um qualificativo superficial, mas apresenta uma opção programática de cultura. [...]

Os últimos séculos levaram a termo uma obra nefasta de divisões e rompimentos. Rompimentos entre as ciências positivas e a filosofia, entre as ciências econômico-sociais e a moral, entre a vida profana e a consciência religiosa. Colhemos hoje as tempestades que estes ventos semearam. (FRANCA, 1952, p. 223).

O reitor, por aclamação, foi o padre Leonel Franca, indicado por distinção pela Santa Sé. Ele realizou a última abertura anual, falando sobre as tristezas e alegrias do ano anterior, e comunicou sua iniciativa de instalar, próximo à Universidade, o Instituto de Direito Comparado, primeiro em todo o Brasil. Carregar, literalmente, o título de reitor, sem dúvida, proporcionava ao jesuíta um prestígio ímpar.

Após tamanha conquista de consagração religiosa e institucional, em fevereiro de 1947, Franca teve, por dez dias, uma crise cardíaca que o levou à beira da morte. Porém, não parou de registrar ideias acerca da consolidação da instituição de ensino. Escreveu em 19 de março: “Prometi a São José que se resolver bem a questão do terreno da Universidade, ser-lhe-á levantada uma estátua, na cidade universitária, dentro ou fora dos edifícios.” (FRANCA, 1947. In: Arquivo da Província dos Jesuítas no Brasil).

O padre Leonel Franca consagrou-se como grande responsável, fundador e primeiro reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Marcou a construção dessa instituição e, por meio de seu posicionamento dentro dos campos político e religioso, liderou para que aquela edificação fosse possível. Com apropriações do *habitus*, próprios de ordens como a Companhia de Jesus, permaneceu em seus ideais, preocupado em formar uma elite brasileira, oriunda de um público católico, a fim de conduzir a sociedade dentro dos valores da religião.

No sistema escolástico em que o padre Leonel Franca escreveu toda a sua obra, seu intelectualismo religioso lhe proporcionou segurança. A racionalidade jesuítica nem sempre o acompanhou, “[...] a ingenuidade é grave quando se supõe que o engajamento político procede da lucidez, ela própria é alimentada pela Razão. [...] Forçoso é constatar que, nesse engajamento, sentimento e a afetividade algumas vezes prevaleceram sobre a Razão.” (SIRINELLI, 2003, p. 260). A razão é a que move a intervenção, mas nem sempre é aquela que sobressai aos atos políticos, tanto nas representações sociais individuais quanto nas coletivas. Com o argumento de que suas realizações se davam em nome de Deus e a serviço do povo, o padre Leonel Franca encerrou o seu legado como um dos

intelectuais católicos que atuou de forma mais intensa no campo social e político na primeira metade do século XX.

Considerações finais

Para compreender os aspectos educacionais do Brasil na segunda metade do século XX, antes é necessário analisar o posicionamento dos grupos intelectuais e suas respectivas relações com o Estado e a Igreja Católica. As ligações destas duas instituições dão-se com aproximações e rupturas. Com base em fontes e referenciais teóricos, é possível identificarmos que a maior cisão entre os grupos intelectuais se dava entre a laicidade e religiosidade. Nessa conjuntura, apresenta-se a figura do padre Leonel Franca, um intelectual católico, membro da Companhia de Jesus e servo dedicado da Igreja Católica.

O jesuíta posicionou-se em favor da Igreja e de seus princípios nas mais altas instâncias do governo federal, então presidido por Getúlio Vargas. O padre Leonel Franca, por meio de articulações em sua rede de sociabilidade constituída na sociedade carioca, utilizou de estratégias religiosas e políticas para obter o favorecimento governamental – em razão de seus objetivos – no campo da educação. Sua participação no Conselho Nacional de Educação, via convite do presidente Getúlio Vargas, contribuiu para que seu posicionamento no âmbito educacional brasileiro acontecesse de forma mais eficaz. Apoiado pela alta camada intelectual, que acreditava ser por meio da instrução que a reorganização do país e da cultura poderia ocorrer, o jesuíta agiu de forma intensa no processo de construção de um modelo católico de formação. Desse modo, é possível identificarmos que o trajeto percorrido por ele, incluindo sua formação na Universidade Gregoriana, em Roma, o favoreceu e lhe deu aportes relacionais para que conquistasse, com apoio, o respeito de seus pares.

O padre Leonel Franca, por meio de sua facilidade e acesso nas relações sociais, desempenhou a função de mediador da Igreja e agiu de forma intensa no processo de construção de um modelo católico de

formação. Um dos principais destaques de sua atuação religiosa foi a construção e consolidação da primeira Universidade Católica no Brasil – a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro –, modelo que mais tarde se espalharia por todo o país.

Fontes

ARQUIVO DA PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS NO BRASIL, Cartas e anotações. Rio de Janeiro, consultas em mar. 2016.

D'ELBOUX, Luiz Gonzaga da Silveira. **O padre Leonel Franca**, S. J. Rio de Janeiro: Agir, 1953.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: Ratio atque Institutio Studiorum** – Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

Referências

ARDUINI, Guilherme Ramalho. **Os soldados de Roma contra Moscou: a atuação do Centro Dom Vital no cenário político e cultural brasileiro (Rio de Janeiro, 1922-1948)**. 2014. 200 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BEIRED, José Luis Bendicho. **Sob o signo da ordem: intelectuais autoritários no Brasil e na Argentina: 1914-1945**. São Paulo: Loyola, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Lisboa: Presença, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: O que Falar Quer Dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CAMPOS, Névio de. **Intelectuais e igreja católica no Paraná (1926-1938)**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

COELHO, Marcos Pereira. **Imprensa, sociabilidade e educação: as ações de Fernando de Azevedo em defesa da hegemonia do escolanovismo (1917-1961)**. 2016, 165 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

CRESPINO, Samyra. Escolas Católicas Renovadas e a Educação Libertadora no Brasil. In: SERBIN, Kenneth P. **Padres, celibato e conflito social: uma história da Igreja Católica no Brasil** – tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 153-216.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1930 – 1945)**. São Paulo: Difel, 1979.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MICELI, Sérgio. **A elite eclesiástica brasileira: 1890-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OLIVEIRA, Natália Cristina de. **Trajatória intelectual do jesuíta Leonel Franca: educação e catolicismo (1923-1948)**. 2018, 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2018.

OLIVEIRA, Natália Cristina de; CAMPOS, Névio de; SKALINSKI JÚNIOR, Oriomar. O Modelo Católico de Ensino Superior no Brasil: Padre Leonel Franca e a criação da Pontifícia Universidade Católica (PUC). **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, v. 5, p. 1-26, 2019.

RODRIGUES, Cândido Moreira. **A Ordem** - uma revista de intelectuais católicos (1934-1945). Belo Horizonte: Autêntica; Fapesp, 2005.

SALEM, Tania. Do Centro D. Vital à Universidade Católica. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). **Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982. p. 97-134

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 231-269.

SKALINSKI JUNIOR, Oriomar. **Alceu Amoroso Lima e a renovação da pedagogia católica no Brasil (1928-1945)**: uma proposta de espírito católico e corpo secular. Curitiba: CRV, 2015.

Parte III

Intelectuais e Igreja Católica

Intelectuais católicos e o advento republicano: a presença de clérigos e leigos como fundamento e meio de ação da igreja romana no Brasil

Oriomar Skalinski Junior

Introdução

O objetivo deste texto é analisar a emergência de um modelo de relação entre a hierarquia da Igreja e o laicato no Brasil republicano, contemplando-se seus fundamentos e seus meios de ação – a fim de verificar o impacto cultural derivado de tal estratégia de intervenção social. Com esse fim, são destacadas tanto a direção romanizada do episcopado brasileiro, positivada em cartas pastorais, quanto a ação de intelectuais leigos, efetivada por meio de uma rede de instituições.

A proclamação da República teve como seu corolário imediato o fim do Padroado. Regime assentado na cooperação entre Estado e Igreja, no qual reis – ou imperadores, no caso do Brasil – dispunham de prerrogativas no que dizia respeito às questões administrativas, jurídicas e financeiras da Igreja. Em contrapartida, além de estabelecerem o catolicismo como religião oficial em seus domínios, os “padroeiros” se comprometiam com o financiamento das atividades religiosas de modo a cooperar para sua expansão. (NEVES, 2000). Para além das questões políticas imediatas, tal separação implicou na demanda por uma profunda reordenação institucional da Igreja. A via para a restauração do catolicismo no país foi a romanização.

A centralização do poder no papado, com o estreitamento das relações do episcopado brasileiro com a Santa Sé, como efetivação do projeto romanização, concretizou um modelo de organização da hierarquia, no qual a Igreja buscava conservar sua unidade e enfrentar os perigos do “perigos do mundo moderno”. Como princípio o que se efetivava era a observância por parte das Igrejas locais das orientações de Roma, para além das questões doutrinárias se tratava de uma demanda para a conservação do caráter universal da instituição. No Brasil, como parte da estratégia para a restauração católica, ocorreu intensa vinda de religiosos europeus, pertencentes a diferentes Ordens, concretizando-se um dos marcos distintivos da romanização no país. (BRUNEAU, 1974; MOURA; ALMEIDA, 1978). Como estratégia de ação a romanização primava por uma aparente neutralidade no campo político, sem efetivar engajamentos e compromissos partidários. A atuação cultural se tornou prioritária enquanto meio para marcar presença social e para influir junto ao Estado. Criou-se assim a demanda por uma elite intelectual, composta por clérigos e por leigos, capaz de tomar parte no debate público e de renovar a relevância social da cultura católica no país.

Os intelectuais se distinguem por sua atividade de mediação, por sua ação de direção, por sua posição nas estruturas social e institucional. Ao operarem na fronteira das vidas política e cultural efetivam por diferentes meios sua ação em favor dos setores que representam. A diferenciação ancorada no capital simbólico os credencia enquanto agentes relevantes e, mesmo, cria um campo intelectual, cuja importância é decisiva nos embates travados na seara da cultura. Pierre Bourdieu, ao tratar da questão, descreve o campo intelectual da seguinte maneira: “Universo relativamente autônomo, onde se elaboram, na concorrência e no conflito, os instrumentos de pensamento do mundo social objetivamente disponíveis em um dado momento do tempo [...]”. (BOURDIEU, 2007, p. 465). Portanto, conforme seus assinalamentos, trata-se da disputa pela constituição daquilo que é “pensável” no espaço social, aquilo que será reconhecido como problema ou argumento legítimo.

Os intelectuais católicos têm como característica distintiva atuarem a partir de um conjunto de valores, ou de uma mentalidade, ancorados na tradição da Igreja. Seu horizonte é o de não permitir que valores fundantes de sua identidade se dissipem no tempo histórico. Os conteúdos tradicionalmente agrupados no campo religioso são enraizados em esquemas de percepção tributários da longa duração, o que implica em que incorporem apenas lentamente em sua estrutura as mudanças econômica e política de um período. Embora os intelectuais católicos possam responder rapidamente a demandas, por meio da implementação de novas estratégias e de novos meios de ação, há elementos perenes na particularidade de sua cosmovisão. Esse aspecto se exprime por meio de um repertório simbólico mediador que lhes dá unidade e coesão.

A fim de encaminhar a análise da articulação entre clérigos e leigos na composição de uma elite intelectual católica, bem como a fim de examinar as características de sua atuação – no quadro emergente da República – apresentam-se no presente texto inicialmente os posicionamentos do episcopado brasileiro, com destaque para suas cartas pastorais. Em um segundo momento, discute-se o papel desempenhado pelo laicato, com ênfase em sua particularidade de ação e em suas instituições.

O episcopado brasileiro e suas cartas pastorais: intelectuais da hierarquia da Igreja na ordem republicana

A República levou à demanda por uma reorganização institucional da Igreja católica no país, visto a nova correlação de forças estabelecida e, especialmente, o fim do regime do Padroado. O fortalecimento e o reconhecimento social de princípios liberais, bem como a constituição de um Estado não confessional, implicaram em um rearranjo da sociedade brasileira. O **Decreto 119-A** do Governo Provisório, chefiado pelo marechal Deodoro da Fonseca (1827-1892), foi publicado em 17 de janeiro de 1890 e é um marco documental importante nesse sentido, conforme se pode verificar no trecho a seguir:

Art. 1º É proibido à autoridade federal, assim como a dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou atos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e criar diferenças entre os habitantes do país, ou nos serviços sustentados à custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões filosóficas ou religiosas.

Art. 2º A todas as confissões religiosas pertence por igual a faculdade de exercerem o seu culto, regerem-se segundo a sua fé e não serem contrariadas nos atos particulares ou públicos [...].

Art. 4º Fica extinto o padroado com todas as suas instituições recursos e prerrogativas. (BRASIL, 1890).

Também importante documento foi a **Carta Pastoral Coletiva do Episcopado brasileiro**, tornada pública em 19 de março de 1890, ou seja, aproximadamente dois meses após o decreto citado. Nela houve menção à nova legislação e foi demarcada a franca oposição da Igreja à secularização promovida pela República. A questão foi apresentada pelos bispos como de vida ou de morte:

Melindrosa, cheia de perigos, de imensas consequências para o futuro, dignos cooperadores e filhos muito amados, é a crise, que neste revolto período da história, vai atravessando nossa pátria. Crise para a vida ou para a morte. Para a vida, se todo o nosso progresso social for baseado na religião; para a morte se não o for. (EPISCOPADO BRASILEIRO, 1890/1981a, p. 17).

O episcopado situou a discussão no âmbito social encetando uma abordagem que defendia, como princípio, a ideia de que o catolicismo seria a base de uma cultura nacional capaz de efetivamente promover o avanço do país. A proposição de uma aliança de trabalho entre leigos e clérigos – que viria a ser característica fundamental da Ação Católica na década de 1930 – já pode ser verificada, mesmo que ainda de forma incipiente, nesse primeiro documento oficial da Igreja no Brasil República. “Trabalhem juntos, o Episcopado unido entre si e ao Sumo Pontífice, vós todos unidos ao Episcopado na grande obra da restauração da nossa Religião, remédio efficacíssimo dos males desta querida pátria”. (EPISCOPADO BRASILEIRO, 1890/1981a, p. 50).

A carta pastoral em questão é um texto propositivo. Não expressou pesar pelo fim do Império. Ao contrário, vislumbrava as possibilidades que se abriam à instituição, notadamente, a liberdade de ação da qual poderia desfrutar longe das amarras da Monarquia. A liderança clerical responsável pela carta foi Dom Antônio Macedo da Costa (1830-1891) que, assim, no crepúsculo de sua vida, apontou para os rumos a serem tomados pelo catolicismo no país. Conhecido por em 1873 suspender de suas funções junto à Igreja padres e leigos ligados à maçonaria, fato que o indispôs junto ao regalismo como um todo, mostrou-se capaz de apontar um rumo a ser seguido daquele momento em diante. Nas décadas posteriores sua avaliação e proposição iniciais viriam a se mostrar adequadas, a se verificar, a retomada da capacidade dos católicos influírem de modo importante nos campos político e cultural brasileiros. A direção intelectual de Dom Antônio Macedo, primaz do Brasil em 26 de junho de 1890, nesses termos, pode ser entendida como decisiva para os rumos da instituição no século XX, em que pese seu falecimento em 1891.

Ainda, como documento importante para a Igreja no Brasil, um marco para a virada do século, veio a público a **Carta Pastoral Coletiva do Episcopado Brasileiro**, datada de 06 de janeiro de 1900. Nela os bispos acirraram posicionamento ao afirmarem estar se anunciando um “mal-assombrado futuro”, derivado dos erros do tempo presente – que, a rigor, podem ser interpretados como a laicização do país – dos quais resultaria a dissolução dos valores fundantes da nação. Tal fato implicaria na perda dos laços sociais de modo a conduzir o país a um quadro de misérias físicas e morais.

A carta não apresentava perspectiva saudosa do Padroado, ao contrário, trouxe muitos elementos de crítica a esse regime ligado ao Império, que teria avançado demasiadamente sobre domínios característicos da Igreja – por exemplo, com a proibição de que as Ordens admitissem novos membros – e, mesmo, em acordo com os bispos, usurpado a instituição em favor do Estado. Avaliavam que a República teria efetivado perspectivas gestadas no Império:

Com efeito todos os germens de destruição, que incubavam no seio do Império, se desenvolveram instantaneamente, e produziram frutos de morte na formação da nossa República. Proclamou esta logo a liberdade de cultos, nivelando a Igreja Católica, única divina, com as superstições inventadas pelos homens, que só servem para arrastar as almas à perdição eterna. (EPISCOPADO BRASILEIRO, 1900/1981b, p. 63).

Ainda, a fim de criticar duramente os rumos da República, o catolicismo foi situado na carta enquanto “marco civilizacional”, do qual a nação seria devedora. Nesse sentido, a Constituição de 1891 foi apresentada como a negação dos valores fundantes da nacionalidade:

Proclamou a Constituição a separação inteira do Estado e da Igreja, e assoalhou que nenhuma relação queria com essa religião, que informou a vida dos brasileiros, que lhes deu a civilização, adotou os costumes, conservou a unidade nacional, e é o patrimônio mais precioso que recebemos de nossos pais e queremos legar a nossos filhos. (EPISCOPADO BRASILEIRO, 1900/1981b, p. 63).

Após apontar os males e os maus caminhos tomados pelo país, para além da prescrição de remédios litúrgicos e espirituais, a serem empregados para recolocar o Brasil no devido caminho, a carta foi diretiva no que diz respeito a providências civis a serem tomadas pelos católicos: “[...] perante os depositários do poder supremo, levemos petições respeitadas, porém firmes e decididas, que não queremos ser nação sem religião e sem Deus, não queremos ser governados por um governo ateu”. (EPISCOPADO BRASILEIRO, 1900/1981b, p. 66). Essa orientação denota a composição de um grupo de pressão leigo, entretanto, ainda não muito articulado, tal qual viria a ser constituído na década de 1930.

Ao se examinar a carta pastoral de 1900, verifica-se que ainda havia um caminho significativo a ser trilhado para uma efetiva organização do laicato, a fim de agir no plano civil e no plano estatal em favor dos interesses da Igreja. Em que pese isso, o documento é uma confirmação nessa direção, retomando a proposição preliminar – da carta pastoral de

1890 – no que dizia respeito à necessidade da aproximação e da aliança de trabalho entre clérigos e leigos.

A **Constituição Federal** de 1891 consolidou a secularização do Estado brasileiro, dentre outros pontos: pela inelegibilidade de religiosos ligados por voto de obediência, pelo fim da subvenção estatal a cultos ou igrejas, pela determinação de que fosse leigo o ensino nas instituições públicas. (BRASIL, 1891). Ao fim do Império a Igreja católica estava institucionalmente mal organizada no país, tendo em vista as prerrogativas das quais gozava enquanto religião oficial, que lhe haviam permitido lançar mão de estruturas financiadas pelo Estado. A considerar tal circunstância, bem como a diretriz da Santa Sé por uma romanização do catolicismo, houve um conjunto de medidas no sentido de fortalecer o clero no Brasil, por meio da vinda de religiosos europeus. Sua presença impulsionaria ações de caráter social como a fundação de colégios, a organização de obras de assistência à saúde e de caridade de modo geral.

Com isso se fortaleceu o alcance social da Igreja no país. O importante aumento do número de clérigos proporcionou inclusive a criação de novas dioceses. Na legislação imperial havia restrições à instalação de Ordens e de Congregações religiosas. A remoção dessa trava fez com que se chegasse em 1930 a 16 arquidioceses e 50 dioceses, enquanto em 1889 existiam uma única arquidiocese e 11 dioceses. Com tal estratégia de expansão a Santa Sé efetivou sua proposição centralizadora, tendo organizado e fortalecido a hierarquia da Igreja. Fato que contribuiu para que fossem contidas divergências internas que poderiam colocar em risco a unidade necessária para a restauração católica no Brasil. (BRUNEAU, 1974; MOURA; ALMEIDA, 1978). Vale destacar também que o contingente de estrangeiros implicou em uma espécie de europeização do catolicismo no país, o que, ao menos institucionalmente, significou uma oposição à tradição das práticas católicas luso-brasileiras enraizadas na cultura popular.

O ganho desse catolicismo europeizado, mais intelectual e racionalista, vai se dar justamente no seio das elites também europeizadas, e é entre elas, abaladas pela guerra e pelo fim do mito do progresso e da racionalidade

capitalista e liberal, que a Igreja vai colher uma série importante de conversões de homens de letras, homens de Estado, diplomatas e cientistas. Muitos retornaram à fé de sua infância e de seus pais. (FAUSTO, 2007, p. 345).

A centralização do poder em Roma logrou restituir a importância dada aos bispos, algo que havia sido desgastado em razão dos conflitos ocorridos ao longo do Império. A vinda dos clérigos europeus assumiu, para além da expansão institucional, também uma função moralizante, com o fortalecimento da representação de valores que contribuíam para a coesão dos laços sociais – constituídos no interior e ao redor da instituição. Assim, a Igreja sustentou a autoridade junto à população, de modo a garantir sua relevância social, inclusive, nos termos de permanecer importante ao Estado, mesmo que dentro dos limites republicanos. (RODRIGUES, 1981).

Na metade da segunda década do século XX veio a público a **Carta Pastoral Coletiva dos senhores bispos e arcebispos** (1915), mais um avanço, articulado ao processo de romanização, alinhado às proposições basilares encetadas por Dom Antônio Macedo da Costa, em 1890. Nesse documento o episcopado estabeleceu formalmente as linhas de intervenção para a restauração católica no país, com ênfase na atividade do laicato para a propagação da fé. Destaca-se na carta a importância dada às questões educativas, bem como ao emprego da imprensa enquanto meio de ação, a fim de aprofundar a presença social da Igreja católica. Acerca da relevância das questões educacionais, destaca-se o trecho a seguir:

[...] na circunstância em que se acha a Igreja diante do ensino leigo, é de necessidade inadiável que, em todas as paróquias, haja escolas primárias católicas, a que chamam de escolas paroquiais, nas quais a mocidade nascente encontre o pasto espiritual da doutrina cristã e de outros conhecimentos úteis para a vida prática. (EPISCOPADO BRASILEIRO, 1915, p. 29).

Para tanto, o documento concebia inclusive a constituição de centros de formação de professores católicos, com o objetivo de que os mesmos

após a conclusão dos cursos prestassem concurso público, passando a ocupar posições junto às escolas oficiais. A carta pastoral, ainda, estabelecia um regimento e um currículo para as escolas católicas, a fim de conformar uma rede de instituições efetivamente estruturada e com senso de unidade. Cooptar as elites do país por meio da formação em diferentes níveis de ensino foi elemento importante da estratégia da Igreja na Primeira República. A partir da formação e da conquista de quadros junto à elite intelectual seria possível contagiar outros setores sociais e também passar a influir sobre o Estado de maneira mais decisiva.

Na implementação desse plano de ação emergiu a liderança de Dom Sebastião Leme (1882-1942). Ordenado padre em 1904, o clérigo era representante de uma formação sacerdotal efetivada ao longo dos primeiros anos da República. Nesse quadro as motivações e as demandas que se levantavam em seu horizonte eram outras, quando comparadas as dos autores da carta pastoral coletiva de 1890, em que pese não ser um opositor dos princípios nela apresentados. A Igreja católica desde então buscava se repositonar no que dizia respeito ao seu modo de ação e de relação com as demais instituições, o espírito de renovação começava a dar frutos com a ascensão de clérigos – intelectuais – propositores de um novo modo de operar na sociedade.

Nesse sentido há outra carta pastoral decisiva para a compreensão dos rumos tomados pelo catolicismo brasileiro no século XX, a saber, a **Carta Pastoral de Dom Sebastião Leme, arcebispo metropolitano de Olinda, saudando seus diocesanos**, publicada em 1916. Tratou-se de uma agudização de princípios da carta pastoral do episcopado de 1915, notadamente, no que diz respeito à valorização do laicato e à convocação para uma ação social em defesa de um *ethos* cristão, entendido como fundamento da nacionalidade brasileira.

No documento a laicização da sociedade foi abertamente condenada, bem como se concretizou uma crítica à falta de ação da maioria católica: “Somos a maioria absoluta da nação. Direitos inconcussos nos assistem com relação à sociedade civil e política, de que somos a maioria. Defendê-

los, reclamá-los, fazê-los acatados, é dever inalienável”. (LEME, 1916, p. 33). A conclamação franca ao embate social nas instâncias civil e política marca distintivamente a atuação intelectual de Sebastião Leme. A partir de sua direção não se tratava de descrever dificuldades e de vislumbrar possibilidades para o catolicismo, e sim de viabilizar concretamente meios de ação para o embate social.

Para tal fim, o laicato seria imprescindível e, mesmo, poderia ser mais efetivo em circunstâncias prático-cotidianas que a hierarquia da Igreja. A direção de princípios seguia formalmente estabelecida pelas cartas encíclicas da Santa Sé e pelas cartas pastorais do episcopado brasileiro, entretanto, a partir de tais princípios, a implementação de ações e a difusão de ideias no espaço social caberia em grande parte aos intelectuais leigos. Conforme Sebastião Leme:

[...] com todas as energias de nossa alma de católicos e brasileiros, urge rompamos com o marasmo atrofante com que nos habituamos a ser uma maioria nominal, esquecida dos seus deveres, sem consciência dos seus direitos. É grande o mal, urgente é a cura. Tentá-lo – é obra de fé e ato de patriotismo. (LEME, 1916, p. 30).

A posição dirigente de Dom Leme, já francamente demarcada com sua carta pastoral, tornou-se ainda mais representativa a partir de 1921, quando da sua nomeação como bispo coadjutor – com direito à sucessão – do Rio de Janeiro. Em 1930, com o falecimento do cardeal Dom Joaquim Arcoverde, assumiria a posição de arcebispo da capital do país. Nesse mesmo ano também foi consagrado cardeal.

Sua presença intelectual no centro das decisões políticas e culturais do país foi fundamental para os rumos tomados pelo catolicismo. O projeto liderado por Dom Leme, no sentido da restauração da capacidade católica de intervir sobre a sociedade, foi de alcance nacional e impactou de modo importante diferentes campos do espaço social. Notadamente, com a criação de instituições variadas no âmbito civil, a fim de que o trabalho do laicato se somasse ao trabalho da hierarquia ampliando as possibilidades de ação da Igreja.

Ao tratar da ascensão de Dom Leme – um filho de professor – ao posto de cardeal, Ralph Della Cava afirma que:

Sua elevação ao cardinalato, em 1930, também assinala o fim da predominância da aristocracia fundiária na hierarquia eclesiástica e inaugura a mobilização efetiva de leigos da classe média como uma força política especificamente pela Igreja. [...]

Antes de 1930, porém, Leme se concentrou na formação de uma “intelligentsia” católica oriunda das fileiras da classe média alta, capaz de fazer frente ao anticlericalismo, ao ateísmo e à indiferença religiosa das elites republicanas. (DELLA CAVA, 1975, p. 11-12).

De acordo com Antônio Carlos Villaça (2006) a carta pastoral de 1916 foi decisiva para a conversão daquele que seria o braço secular de Dom Leme na capital da República: Jackson de Figueiredo (1891-1928).

O laicato brasileiro e suas instituições: intelectuais leigos na ordem republicana

O sergipano Jackson de Figueiredo, bacharel em direito radicado no Rio de Janeiro, dedicava-se ao jornalismo de modo francamente articulado ao debate político. Para além da reverberação intelectual da referida carta pastoral, a conversão de Figueiredo ao catolicismo passou por seu adoecimento pela gripe espanhola, em 1918. Portanto, ao conhecer Dom Leme em 1921 já integrava as fileiras católicas, embora somente após seu contato com o cardeal tenha assumido a liderança das ações leigas.

Embora houvesse importante diferença de temperamento entre Dom Leme e Figueiredo, o primeiro frequentemente descrito como de espírito sereno e de ações precavidadas, o segundo como impaciente e de atitudes autoritárias, verificou-se que a aliança de trabalho entre ambos foi modelar para as relações entre clero e laicato que sucederiam – mesmo que, no aspecto político, pudessem discordar no que diz respeito às estratégias de intervenção. Jackson Figueiredo desejava fundar um partido político católico, para enfrentar o que entendia serem “desordens revolucionárias”: o liberalismo e o comunismo. Dom Leme sempre se

mostrou contrário a criação de um partido católico. (SANTO ROSÁRIO, 1962).

A perspectiva e a avaliação de ações por parte de Dom Leme, ao final, invariavelmente prevaleceriam sobre a das lideranças intelectuais do laicato. Como típico, ou mesmo necessário, nas articulações entre o quadro de clérigos e o quadro de leigos. Na Igreja brasileira do século XX o pêndulo do poder se inclinava a favor dos intelectuais da hierarquia. A articulação com o mundo secular não poderia colocar em xeque a tradição. Em que pese isso, em fundamento, já havia ganhado corpo na instituição a demanda pelo laicato; entretanto, ainda estavam por ser impulsionados meios de ação efetivos.

Jackson de Figueiredo, após demovido da ideia de fundar um partido, foi orientado por Dom Leme a trabalhar em favor da criação e da viabilização de instituições que proporcionassem a ampliação do alcance social católico, a fim de intervir sobre a política e a cultura nacionais. A revista **A Ordem** (1921) e o Centro Dom Vital (1922) foram as sementes desse projeto. Com o propósito de coordenar a ação dos leigos pertencentes às associações e ligas católicas do país, também no ano de 1922, foi criada a Confederação Católica. (SALEM, 1982).

As instituições tinham orientação romanizante e foram nesse primeiro momento pautadas pelo pensamento reacionário de Figueiredo. Dialogar com respeitabilidade e em alto nível com as ciências emergentes era um dos importantes objetivos do Centro Dom Vital e da revista **A Ordem** – seu órgão de comunicação oficial. A formação e a cooptação de quadros junto aos setores dirigentes da cultura do país eram propósitos do centro, com vistas à composição de uma elite intelectual católica leiga, capaz de se imiscuir e de intervir em diferentes instituições do espaço social. O embate no campo cultural seria a estratégia preferencial do projeto encabeçado por Dom Leme.

Nesse primeiro momento, sob a direção de Jackson de Figueiredo, as organizações católicas imersas no âmbito civil foram orientadas para um campo de ideias que, em grande medida, guardava relação com as

proposições políticas nacionalistas de Charles Maurras (1862-1952) – escritor e jornalista francês, principal liderança da *Action Française*. Esse movimento foi marcado pela defesa da tradição, entendida como fundamento para um regime capaz de exercer a autoridade de modo legítimo e pleno. Balizado pelo pensamento de Maurras, Figueiredo buscava construir uma alternativa política no interior da República, a fim de gerar oposição à presença das ideias liberais e das ideias comunistas presentes no campo intelectual brasileiro. (ARDUINI, 2011).

O ideário expresso pela *Action Française* se opunha a qualquer tipo de revolução. Efetivamente tomava o passado como modelo a fim de valorizar e de exaltar a tradição e, acima de tudo, a hierarquia, a autoridade e a ordem. O título da revista fundada por Figueiredo remetia diretamente à questão da ordem, com vistas a expressar os sentimentos que animariam o Centro Dom Vital, a partir da inspiração no referido grupo intelectual francês. O trabalho do centro em grande medida buscava imprimir naqueles que dele tomassem parte, e nas páginas de seu periódico oficial, ideias ligadas à defesa da nacionalidade entendendo o catolicismo como seu fundamento. O trabalho em favor de um pensamento unitário ancorado no princípio da ordem, caracterizou a ação político-religiosa de Jackson de Figueiredo e, por conseguinte, do Centro Dom Vital de maneira ampla. (ARDUINI, 2011).

Nos primeiros números da revista **A Ordem** era recorrente a presença das ideias de Dom Leme, notadamente, por meio de trechos de sua carta pastoral de 1916. O Centro Dom Vital promoveu desde sua fundação, para além de estudos e de práticas ligadas ao campo religioso, também discussões a fim de organizar e encaminhar as incursões católicas no campo político. Esse perfil inicial da instituição, mais ligado à ação doutrinária e à política de ordem prática, e não propriamente ao campo cultural como um todo, era corolário do espírito francamente combativo de Jackson de Figueiredo. O texto intitulado Nosso Programa, publicado no número 1 da revista **A Ordem**, é modelar nesse sentido:

Tudo quanto for aqui publicado é de exclusiva responsabilidade de seus redatores, a quem, unicamente, deverá ser imputado, pelos inimigos da igreja, tudo quanto lhes parecer dureza ou ofensa em nossa maneira de doutrinar ou de combater os seus erros. Outros também que unicamente a nós deverão dirigir reparos ou ápodos são os próprios católicos que em grande maioria, adotaram, no Brasil, todas sutilezas do mais nefando espírito acomodaticio, de que tem resultado que sejamos, desde os tempos da monarquia, uma irrisão política e social aos nossos próprios olhos, a mais triste, mais lamentável e ineficiente das forças militantes da história contemporânea de nossa pátria. (A ORDEM, 1921, p. 1).

Sob a direção de Jackson de Figueiredo o Centro Dom Vital não logrou significativo crescimento institucional – em 1928, os sócios não ultrapassavam 50 – e expressão social junto à opinião pública, inclusive, não tendo êxito em influir decisivamente em questões nacionais importantes para a Igreja católica. Algo que se expressou no fracasso das “emendas católicas”, dentre elas o retorno do ensino religioso às escolas oficiais, quando da reforma constitucional de 1926. (CASALI, 1995).

Entretanto, muitos quadros intelectuais católicos que expandiriam a influência e o alcance social do centro foram cooptados, ou convertidos, pela mediação de Jackson de Figueiredo. Seu prematuro e trágico falecimento, em 1928, por afogamento após deslizar das pedras nas quais pescava, acabou tendo como desdobramento a condução de um intelectual com outro perfil à direção do Centro Dom Vital: Alceu Amoroso Lima (1893-1983). Com as bênçãos de Dom Leme, Amoroso Lima, convertido ao catolicismo naquele mesmo ano de 1928, pelas mãos de Jackson de Figueiredo e do jesuíta Leonel Franca (1893-1948), passaria a imprimir ao centro e à sua revista caráter marcadamente cultural.

Alceu Amoroso Lima tinha projeção social por sua atuação como crítico literário na imprensa, atividade na qual empregava o pseudônimo Tristão de Athayde. Oriundo de família bem estabelecida economicamente – ligada à indústria têxtil – Amoroso Lima era bacharel em direito, profissão que exerceu por pouco tempo, optando por tomar a frente da empresa familiar, após o falecimento do pai em 1923. Sua conversão, para

além das questões objetivas que se colocariam em marcha, trouxe importante impacto simbólico em favor da representação da Igreja no espaço social. Foi distintivo o fato de um erudito, bem posicionado e influente no cenário republicano, aderir publicamente ao catolicismo. Frutificava o propósito de Dom Leme: constituir uma elite intelectual como modelo e meio de ação para restaurar o catolicismo no país. Acerca dos avanços da Igreja católica na Primeira República, Sérgio Miceli faz o seguinte registro:

[...] a Igreja Católica logrou êxito considerável em múltiplas frentes de atuação: estabilizou as fontes de receita e recuperou o patrimônio imobiliário, reconstruiu e “modernizou” as casas de formação e seminários, dinamizou em larga escala sua presença territorial, “moralizou”, profissionalizou e ampliou os quadros de pessoal – ainda que para tanto tivesse que apelar à importação maciça de mão de obra religiosa –, diversificou a rede de serviços escolares, que passou praticamente a monopolizar, celebrou alianças com facções oligárquicas estaduais... em suma a Igreja Católica viabilizou-se como empreendimento religioso e como organização burocrática. (MICELI, 2009, p. 161).

A direção exercida por Alceu Amoroso Lima fortaleceu a divisa das ações implementadas pela Igreja. Ao qualificar a empresa cultural católica impulsionou seu sucesso. A estratégia baseada na colaboração entre hierarquia e laicato teria características renovadas em práticas e em meios de ação. Inclusive, a fim de demarcar sua perspectiva, Amoroso Lima implementou modificações nos Estatutos do Centro Dom Vital, com deliberação em 1930 e publicação na revista **A Ordem** em janeiro de 1931:

Artigo 2º - O Centro D. Vital do Rio de Janeiro tem por fim desenvolver, por todos os meios intelectuais legítimos, a cultura católica superior entre nós, realizando o seguinte programa: [...]

Parágrafo 1º - Organização de cursos de Teologia, Filosofia, Ciência, História da Igreja, etc., que sejam o núcleo de nossa futura Universidade Católica;

Parágrafo 2º - Fundação de uma Biblioteca [...];

Parágrafo 3º - Publicação de Livros [...]. (ESTATUTOS DO CENTRO DOM VITAL, 1931, p. 53).

Como uma das expressões do propósito de trabalhar em favor de uma cultura católica superior, a liderança de Alceu Amoroso Lima também logrou expandir no campo intelectual o alcance da revista **A Ordem**, cujas páginas experimentariam enriquecimento de conteúdo. O impacto cultural do periódico foi decisivo para a difusão da cosmovisão católica no espaço social, inicialmente junto à sociedade da capital da república, e, posteriormente, em âmbito nacional. De forma a se converter em plataforma de comunicação que reposicionou conceitos pertencentes ao campo religioso na esfera do debate republicano.

É importante sublinhar o relevante papel desempenhado pelo padre jesuíta Leonel Franca, enquanto agente que impactou a renovação de estilo na direção leiga. Assistente eclesiástico do Centro Dom Vital, foi o clérigo destacado por Dom Leme para o trabalho junto às elites. Os laços entre Franca e Amoroso Lima eram estreitos. Para além da função típica da assistência eclesiástica, qual seja, zelar pela observância da ortodoxia da doutrina nas instituições do laicato, o jesuíta foi confessor e interlocutor constante do líder leigo. Da cooperação entre Franca e Amoroso Lima muitas iniciativas culturais católicas seriam concebidas e concretizadas. A criação das Faculdades Católicas, cuja sessão inaugural ocorreu em 1941, é emblemática nesse sentido.

Sob a perspectiva da conformação de uma elite intelectual católica, a restauração empreendida ao longo da Primeira República foi de grande impacto. Esse movimento permitiu à Igreja tornar a ocupar posição de relevo nas vidas política e cultural do país, estabelecendo enfrentamento aos defensores da perspectiva laicista em diferentes frentes. Conforme destacado por Sérgio Miceli (2001), a partir da ruptura política que alçou Getúlio Vargas à presidência em 1930, um contingente importante de intelectuais teve sua expectativa de ocupar cargos junto à burocracia estatal republicana frustrada. Bacharéis, jornalistas, profissionais ligados às letras precisaram reposicionar seus projetos e anseios de projeção social, de tal modo que tomar parte nas fileiras católicas se apresentou

como possibilidade simbolicamente rentável, para um setor do campo intelectual brasileiro. Visto a mediação da hierarquia da Igreja poder viabilizar posições junto a uma variedade de instituições civis e políticas.

A primeira importante vitória dos intelectuais católicos, em sua intersecção com o campo político da Era Vargas, foi o retorno do ensino religioso às escolas oficiais, em 1931. Como efetivação e desdobramento de uma nova dinâmica de cooperação, a presença católica junto ao tecido estatal foi francamente ampliada, com destaque para os cargos atinentes ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Houve, ainda, a expansão e a complexização das atividades desenvolvidas pelos intelectuais que gravitavam ao redor do Centro Dom Vital, destacando-se a Liga Eleitoral Católica (LEC), fundada em 1932, e a Ação Católica Brasileira (ACB), criada em 1935. Roberto Romano (1979) ao analisar a reaproximação entre Estado e Igreja no país, situou-a nos termos de uma sacralização da política e de uma secularização do discurso religioso.

Em linhas gerais, entende-se que por meio de tal modelo foram favorecidas inclinações nos modos de apropriação cultural empregados por agentes de diferentes campos sociais, bem como se legitimou a retomada de símbolos católicos historicamente partilhados pela população brasileira. Com isso foram fortalecidos elementos que davam sustentação a uma cultura religiosa, algo capital para o enfrentamento da laicização animada pela República.

Considerações finais

Ao se considerar as proposições do episcopado brasileiro, sob a perspectiva do projeto de romanização da Igreja, verifica-se que houve uma escalada no sentido da valorização dos quadros leigos, conforme manifesto nas 4 cartas pastorais aqui discutidas – 1890, 1900, 1915 e 1916. Dom Sebastião Leme foi o agente que mais estimulou esse modo de articulação entre os intelectuais católicos, ao dar projeção aos fundamentos que sustentavam o trabalho do laicato, bem como ao

viabilizar meios de ação capazes de efetivar a cooperação entre clérigos e leigos.

A vinda de um grande número de religiosos europeus para o Brasil, como consecução da conquista de liberdade institucional experimentada pela Igreja com o fim do Padroado, fortaleceu o clero e contribuiu para o reposicionamento do catolicismo no campo intelectual emergente na República. Padres e freiras pertencentes a diferentes Ordens, para além da ação missionária, impulsionaram a fundação de variadas instituições no país, tais como: colégios, hospitais, obras de caridade e assistência social.

A profusão de atividades pastorais expandiu as interseções com instituições civis, o que contribuiu para a criação da demanda pelo trabalho de leigos. A ampliação da estrutura institucional teve como um de seus corolários o fortalecimento das possibilidades de alcance social da Igreja. Uma elite intelectual encarregada de mediar as ações católicas emergiria no cenário republicano, de modo a retomar e fortalecer conceitos pertencentes ao campo religioso, a fim de empreender debates relativos às mais candentes questões nacionais.

A influência francesa sobre os intelectuais católicos brasileiros das primeiras décadas do século XX foi marcante. Fossem reacionários, sob o signo do nacionalismo autoritário de Charles Maurras; fossem, posteriormente, progressistas, impactados pelo humanismo integral de Jacques Maritain. Em seu campo específico tais agentes da Igreja concretizaram uma perspectiva “intelectualizada” da religião, a fim de dialogar em nível sofisticado com o “mundo moderno”.

Dom Sebastião Leme, Jackson de Figueiredo e Alceu Amoroso Lima criaram pontos de balizamento por meio de sua ação intelectual. Coordenadas capazes de sustentar um universo de representações no espaço social, conformando inclinações de pensamento e de sensibilidade. Enquanto personagens do projeto romano de enfrentamento à laicização, difundiram e fortaleceram um repertório simbólico. Uma apropriação católica do advento da República era concebida.

Fontes

A ORDEM. Nosso programa. **A Ordem**, Rio de Janeiro, v. 1. n. 1, p. 1-2, ago. 1921.

BRASIL (1890). **Decreto nº 119-A**. 7 de janeiro de 1890. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 12 nov. 2019.

EPISCOPADO BRASILEIRO (1890). Carta Pastoral Coletiva de 19 de março de 1890. In: RODRIGUES, A. M. M. (Org.). **A Igreja na República**. Brasília: Universidade de Brasília, 1981a. p. 17-58.

EPISCOPADO BRASILEIRO (1900). Carta Pastoral Coletiva de 06 de janeiro de 1900. In: RODRIGUES, A. M. M. (Org.). **A Igreja na República**. Brasília: Universidade de Brasília, 1981b. p. 59-70.

EPISCOPADO BRASILEIRO. **Carta Pastoral Coletiva dos senhores bispos e arcebispos**. Rio de Janeiro: Typographia Leuzinner, 1915.

ESTATUTOS DO CENTRO DOM VITAL (1930). **A Ordem**, v. 11, n. 11, p. 53-58, jan. 1931.

LEME, S. (Dom). **Carta Pastoral saudando a sua Archidiocese**. Petrópolis: Typographia das Vozes de Petrópolis, 1916.

Referências

ARDUINI, G. R. De Júlio Maria à Ação Católica: contribuições para a história do laicato católico brasileiro (1900-1947). SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011. p. 1-36.

BRUNEAU, T. **O catolicismo brasileiro em época de transição**. São Paulo: Loyola, 1974.

BOURDIEU, P. **A distinção**. São Paulo: Edusp, 2007.

CASALI, A. **Elite intelectual e restauração da igreja**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DELLA CAVA, R. Igreja e Estado no Brasil do século XX: sete monografias recentes sobre o catolicismo brasileiro 1916-1964. **Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 12, p. 5-52, abr./jun. 1975.

FAUSTO, B. (Dir.). **História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano – Economia e cultura (1930-1964)**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. T. 3, v. 11.

MICELI, S. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MICELI, S. **A elite eclesiástica brasileira: (1890-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MOURA, S. L.; ALMEIDA, J. M. G. A Igreja na Primeira República. In: FAUSTO, B. (Dir.). **História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano – Sociedade e instituições (1889-1930)**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: DIFEL, 1978. T. 3, v. 2. p. 321-342.

NEVES, G. P. Padroado. In: VAINFAS, R. (Dir.). **Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 466-467.

RODRIGUES, A. M. M. Introdução. In: RODRIGUES, A. M. M. (Org.). **A Igreja na República**. Brasília: Universidade de Brasília, 1981. p. 3-16.

ROMANO, R. **Brasil: Igreja contra Estado – crítica ao populismo católico**. São Paulo: Kairós, 1979.

SALEM, T. Do Centro D. Vital à Universidade Católica. In: SCHWARTZMANN, S. (Org.). **Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: CNDCT, 1982. p. 97-134.

SANTO ROSÁRIO, M. R. (O.C.D.). **O Cardeal Leme (1882-1942)**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1962.

VILLAÇA, A. C. **O pensamento católico no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

**Intelectuales católicos en Uruguay
en la segunda mitad del siglo XX:
presencia y relaciones con los frailes
dominicos de Toulouse**

Susana Monreal

Introducción

En Iberoamérica, la presencia eclesiástica en actividades educativas y culturales se origina con las primeras acciones pobladoras de castellanos y portugueses, a comienzos del siglo XVI. Los religiosos, mendicantes durante varias décadas, que llegaban al continente americano eran los europeos mejor educados que arribaban al Nuevo Mundo. Por otra parte, eran una garantía para el “régimen de unanimidad religiosa” o “cultura de cristiandad”, propio de la época y que no se ponía por entonces en cuestión.

El caso de la Banda Oriental, nombre colonial del actual territorio de Uruguay, fue, en muchos aspectos, excepcional por haber sido un territorio poblado y evangelizado en forma tardía. Cuando, en 1730, culminó la fundación de la ciudad de Montevideo, numerosas ciudades en los Imperios ibéricos tenían ya 150 o 200 años de historia. En el plano cultural, la primera universidad en tierras españolas, la Real y Pontificia Universidad de Santo Tomás de Aquino, erigida en la actual isla de Santo Domingo, había sido fundada en 1538. En la región del Río de la Plata, la Universidad de Córdoba había sido instalada en 1613 y la Universidad de

Charcas en 1624. Entretanto, en la Banda Oriental, para 1730 recién se daban los primeros pasos para la organización social, política y cultural, a partir de Montevideo, ciudad-puerto y fortaleza, pequeña y sencilla población de comerciantes y soldados. Jesuitas y franciscanos instalaron, sucesivamente, sus escuelas primarias, pero hasta mediados del siglo XIX no existió, en Montevideo, ni educación media ni estudios superiores. En medio de tantas limitaciones, algunos orientales alcanzaron sin embargo grados universitarios y se destacaron por sus servicios a la sociedad local. Es el caso del Pbro. José Manuel Pérez Castellano, doctor en teología por la Universidad de Córdoba, primer experto agrícola en tierra oriental, y el del Pbro. Dámaso Antonio Larrañaga, con estudios superiores en Córdoba y en el Real Colegio de San Carlos en Buenos Aires, generador de múltiples iniciativas culturales y pedagógicas.

En este estudio nos proponemos presentar brevemente el complejo proceso cultural del Estado oriental, desde mediados del siglo XIX, para profundizar y comprender las experiencias intelectuales, vinculadas a los frailes dominicos de la Provincia de Toulouse. La comunidad dominicana funcionó en Montevideo entre 1953 y 1970, apoyando o promoviendo iniciativas en el campo intelectual, que respondieron a las inquietudes, los ideales, las utopías de su tiempo.

“Ningún interés por saber y un mucho empeño por ganar”¹

En diciembre de 1849, en plena Guerra Grande, el padre jesuita Francisco Ramón Cabré, director del Colegio Oriental de Humanidades, escribía al padre Ignacio María Lerdo, S.J., asistente del prepósito general de la Compañía de Jesús para España y América Latina:

[El Colegio] no corresponde al ímprobo trabajo que todos nos tomamos, cosa que aflige y disgusta a los compañeros; *et ultra maximum* al que escribe, pero yo les hago ver en qué consiste esta: ningún interés por saber y un mucho

¹ Carta de F. Ramón Cabré SJ a I. M. Lerdo SJ, Montevideo, 19 diciembre 1849. (FERNÁNDEZ, 2007, p. 67).

empeño por ganar; ninguna idea de lo que es carrera y cultura y sólo conocer el comercio; corrupción de ideas y de costumbres, prevenciones contra todo lo que es eclesiástico, *et maxime* S.J. [de la Compañía de Jesús]. (FERNÁNDEZ, 2007, p. 67).

En la Montevideo sitiada, entre 1846 y 1854, los jesuitas se habían encargado del Colegio Oriental de Humanidades; el número de alumnos había pasado de ocho a más de cien. No obstante, terminada la guerra civil y levantado el sitio, los religiosos resolvieron dejar la obra, sobre todo por el desinterés de las familias en brindar a sus hijos una buena formación en Humanidades. (FERNÁNDEZ, 2007, p. 50-70). Los estudios humanísticos no interesaban a una sociedad de bases mercantiles, lo que conduciría inexorablemente a una tradición limitada y pobre en la formación filosófica, y en la formación filosófica cristiana en tierra oriental.

En la década de 1850 se dieron, tanto en campo blanco como en campo colorado, intentos de instalar algunas de las cátedras universitarias aprobadas por la Ley Larrañaga de 1833. Recién terminada la guerra regional, en 1852, se iniciaron los cursos de la “Universidad Menor”, o estudios preparatorios, que incluyeron los primeros cursos de Filosofía. Desde entonces, la corriente filosófica dominante, entre unas pocas decenas de estudiantes, fue el espiritualismo ecléctico, de origen francés e inspiración cousiniana, que sería reemplazado, a partir de los 80, por el positivismo de cuño anglosajón. No sería pues en la Universidad Menor ni en la Mayor donde se formarían los primeros letrados - o intelectuales - cristianos, más precisamente católicos del país. (ARDAO, 1962; 1968).

En el proceso de consolidación de la Iglesia católica moderna² - que se produce en forma paralela a la conformación del Estado nación y - en torno a la figura y a las propuestas de Mons. Jacinto Vera, cuarto vicario apostólico del Uruguay desde 1859 y primer obispo de Montevideo a partir de 1878, surgieron las primeras propuestas “para aunar en las luchas de la fe a todos aquellos que conservaban los sanos principios de la doctrina

² Ver Bidegain (2004, p. 74-93); Monreal (2000, p. 49-62); Caetano-Geymonat (1997, p. 22-69); Bazzano et al. (1993, p. 53-105).

católica y conservarlos en esos principios y atraer a los indiferentes y aún convertir a los rebeldes.” (ARCHIVO DE LA CURIA ECLESIASTICA DE MONTEVIDEO)³. Entre todas, se destaca la creación del Club Católico de Montevideo, en 1875, en cuyo seno se fundaría el Liceo de Estudios Universitarios en 1876, que sería la primera Universidad Libre o Católica, entre 1878 y 1885. (MONREAL, 2005, p. 38-61). Promovido por Vera, el Club Católico funcionó en torno al liderazgo de Mariano Soler, quien reunió a un grupo de laicos de edad variada y de diverso nivel académico. Algunos de ellos serían notorios letrados católicos de la segunda mitad del siglo XIX. Joaquín Requena (1808-1901), destacado abogado y codificador, rector de la Universidad Mayor entre 1864 y 1865, fue uno de los más importantes representantes adultos del laicado católico. Entre los más jóvenes, se contaron Francisco Bauzá (1849-1899), Luis Piñeyro del Campo (1853-1909), Juan Zorrilla de San Martín (1855-1931), Luis Pedro Lengua (1862-1932), entre otros. (MONREAL, 2017, p. 679-682).

Atravesando diversas etapas, de mayor o menor actividad y de presencia más o menos intensa en la cultura nacional, el Club Católico operó, prácticamente hasta la década de 1960, como el centro nucleador de la cultura católica uruguaya y como escenario de presentación de las figuras católicas internacionales que llegaban a la región y al país. A mediados de agosto de 1936, Jacques Maritain viajó por primera vez al Río de la Plata, desarrolló una amplia actividad en Argentina y pasó dos días en Montevideo. Maritain dio tres conferencias: una en la Universidad de la República; otra en el Club Católico; la tercera en el Liceo Santo Domingo, fundado por las Hermanas Dominicas de Albi en 1876. (COMPAGNON, 2003, p. 110-119). Una década más tarde, llegaría a Montevideo Fr. Louis-Joseph Lebreton, O. P., fundador y director del movimiento *Économie et Humanisme*. En su primer viaje a América Latina, en 1947, Lebreton pasó cuatro meses en Brasil, en São Paulo y Río de Janeiro, visitando Montevideo en el mes de junio de 1947. Lebreton dio dos conferencias en el Club Católico e inició contactos con religiosos, laicos, políticos y

³ Informe visita ad limina Mons. Inocencio M^a Yéregui, Montevideo, 5 de julio de 1888, p. 53.

estudiantes católicos. (PONTUAL, 2012a; 2012b; 2016, p. 70-85). También en el Club Católico, en abril del mismo año, había tenido lugar la creación de la Organización Demócrata Cristiana de América, la ODCA, con la activa participación de figuras cuyo perfil intelectual superaba a sus funciones políticas. Es el caso del brasileño Alceu Amoroso Lima y tal vez del uruguayo Dardo Regules. (COMPAGNON, 2003, p. 258-274).

“Todos nos quieren”⁴

A fines de 1953 se inició, en Uruguay, la experiencia comunitaria de los frailes dominicos de la provincia de Toulouse, que tendría variadas derivaciones en el campo intelectual. Los dominicos, que llegaron por etapas a Montevideo, tenían diverso nivel académico, pero entre ellos se contaron filósofos, teólogos, juristas de sólido perfil intelectual, con estudios de maestría y doctorado realizados en universidades francesas. Por otra parte, los dominicos estaban vinculados a la renovación teológica que se venía desarrollando en Europa desde 1930, aun cuando la provincia de Toulouse era tal vez la más tradicional entre las francesas.

Entre noviembre y diciembre de 1953, los dos primeros frailes se instalaron en Montevideo, con el respaldo de la muy fuerte comunidad de religiosas dominicas francesas. Fr. Ignace André-Vincent y Fr. Antonin Peyronnet fueron los adelantados de la comunidad que se completaría, un año más tarde, con el joven fraile Paul Ramlot.

Era el inicio de una nueva obra, que seguía a más de 70 años de presencia misionera dominicana en Brasil. Desde 1880 los frailes habían estado presentes en Minas Gerais, Goiás y Pará, en Rio de Janeiro y São Paulo un poco más tarde, creándose en 1952 la provincia dominicana de Brasil, autónoma de la de Toulouse. La elección de Montevideo, para iniciar un relanzamiento misionero no muy alejado del Brasil, se

⁴ Carta de Ignace André-Vincent OP (Vincent) a Marie-Joseph Nicolas OP, provincial de Toulouse (Nicolas), Montevideo, 22 agosto 1953. (ARCHIVES DOMINICAINES DE LA PROVINCE DE TOULOUSE - ADPT, 1953). *Section 1. Montevideo-Documents officiels/K 2100 - K 2300. K.2.201*. Las traducciones del francés fueron realizadas por la autora del artículo.

relacionaba con los contactos creados, en viajes previos, por los frailes Vincent de Paul Rande y Louis-Joseph Lebret. Uruguay era entonces un país próspero, de estabilidad democrática y políticas sociales de avanzada. El entorno dominicano también parecía favorable. De todos modos, la sociedad uruguaya tenía características que la diferenciaban de las demás de América Latina, sobre todo en el campo religioso. Uruguay, que había iniciado su vida independiente, en 1830, con unos 70.000 habitantes, tenía poco más de 2.500.000 habitantes en 1960. Además, si bien, en esa época, se estimaba que la población era católica en un 62%, menos del 4% asistía a misa regularmente. Por un lado, el contraste con la sociedad brasileña, caracterizada por una vigorosa religiosidad popular y por actitudes de consideración y respeto por la figura sacerdotal, sería evidente. Por otra parte, a comienzos de los años 50, los frailes no encontraron una comunidad católica mayoritariamente abierta a las novedades teológicas y litúrgicas que traían de Francia. En los hechos, iniciaron una compleja experiencia en el país más secularizado del continente y en una de las Iglesias más pobres y menos influyentes de América Latina, lo que no pareció inquietarles.

En grandes líneas, la historia de la comunidad dominicana atravesó tres etapas diferentes y progresivamente complejas. (MONREAL, 2019). Entre 1953 y 1959, los primeros frailes desarrollaron tareas pastorales y culturales muy ligadas a la comunidad católica francófona. Seguramente el gran aporte de este período fue la llegada de *Économie et Humanisme*, que significó la creación y el desarrollo de espacios de estudio sobre la sociedad uruguaya y sus problemas, la definición de perfiles intelectuales completamente novedosos, así como la formación de las primeras redes regionales en el campo de las ciencias sociales

Como era esperable, los primeros frailes sintieron el contraste entre su cultura de origen y la uruguaya. Mantuvieron sin embargo un espíritu abierto y marcadamente positivo, y una constante actitud de servicio. “Mi impresión general es excelente”, escribía el padre Peyronnet, en agosto de 1953, bien impresionado por las posibilidades pastorales del país y la

región. Nueve meses más tarde, en su primer informe al provincial, de mayo de 1954, se refería a “180 sermones, conferencias doctrinales, instrucciones espirituales”, dirigidos a “cientos de fieles francófonos o a las élites uruguayas de piedad y acción católica”; “unas 30 conferencias de información y juicio cristiano”; artículos del P. Vincent sobre arte sacro; misa dominical “dialogada en latín con todos los asistentes, con cantos recientes de la renovación litúrgica”; sermones de Cuaresma y ceremonias de Semana Santa; seis grupos de catecismo y perseverancia; fundación del scoutismo para varones y niñas; el círculo de hombres y mujeres; la capellanía del Liceo Francés; y varias tareas en el Liceo Santo Domingo. (ARCHIVES DOMINICAINES DE LA PROVINCE DE TOULOUSE, 1954)⁵.

En lo relativo a la vida intelectual, resultan de interés las reflexiones de Fr. André-Vincent (ARCHIVES DOMINICAINES DE LA PROVINCE DE TOULOUSE, 1953)⁶:

Lo que me sorprende es además de la cordialidad de la recepción, la inmensidad de las necesidades que debemos enfrentar. [...] Aquí, desde el arzobispo hasta el embajador francés, incluidas las 60 hermanas dominicas, los 10.000 franceses y los X uruguayos, todos nos quieren.

Los frailes, en particular Fr. André-Vincent, desarrollaron actividades culturales y abrieron áreas de apostolado intelectual en Uruguay y en otras ciudades de la región. Ignace André-Vincent, nacido en 1911, había entrado al seminario en 1940, ingresando a la Orden de Predicadores en 1942. Ordenado en 1947, tenía un definido perfil intelectual dominicano. Era doctor en derecho por la Universidad de Montpellier y especialista en arte sacro. Sus actividades académicas y pastorales se extendieron a Argentina, Chile, Perú, Ecuador, Colombia y Brasil, difundiendo la obra de Bartolomé

⁵ Resumen del trabajo que se ha realizado en Montevideo, desde el 15 de mayo de 1954, por el apostolado del T.R.P. Rande (algunas semanas), del P. André-Vincent (9 meses), del P. Peyronnet (6 meses), del P. Perret (2 meses y medio) y del P. Ramlot (1 mes y medio). Montevideo, 15 mayo 1954. *ADPT, Montevideo I-Documents officiels K 2100-K 2300/K.2.201*.

⁶ Carta de Ignace André Vincent, O.P. (André-Vincent), à Nicolas, Montevideo, 22 agosto 1953. *ADPT, Section 1. Montevideo-Documents officiels/K 2100-K 2300. K.2.201*. En su informe de mayo de 1954, Peyronnet se refería a “las 80 hermanas del convento de las Dominicas de Albi”.

de Las Casas, no tan estudiada por entonces. (ARCHIVES DOMINICAINES DE LA PROVINCE DE TOULOUSE, 1956)⁷. Sus viajes a Argentina y Chile lo llenaron de entusiasmo. A su regreso, los contrastes con Montevideo le resultaron evidentes; sin embargo no se desanimaba:

El Club Católico todavía está en pañales. El Instituto de Filosofía y Teología de los Padres Jesuitas [...] es poca cosa aún: nada comparable a lo que existe en Santiago. Aquí todo está por hacer. Pero con el tiempo todo se hará. (ARCHIVES DOMINICAINES DE LA PROVINCE DE TOULOUSE, 1955)⁸

Intelectuales católicos por el “desarrollo humano integral”

Entre 1959 y 1969, con la llegada de cuatro nuevos frailes - Georges Morelli, François-Xavier Harguindéguy, François Malley y Daniel Gilbert - se inició el “nuevo momento americano”, según expresión de Augustin Laffay (2015, p. 315). Esto implicó un viraje académico y pastoral de mayor integración con la sociedad local y de definición de un nuevo compromiso apostólico, más radical en varios aspectos y también más cercano al campo político.⁹

Paul Ramlot, con cinco años de experiencia en Uruguay y en la región, permaneció en la comunidad renovada, ya comprometido en una línea innovadora de trabajo intelectual, vinculada a la difusión de *Économie et Humanisme* y a la promoción del “desarrollo humano integral” en el Cono Sur. En los hechos, desde 1954 Ramlot trabajó para fortalecer las tareas iniciadas en 1949, como resultado del primer viaje de Leuret a Montevideo.

El movimiento *Économie et Humanisme* había sido fundado por el padre Louis-Joseph Leuret¹⁰, en Marsella, en 1941. En una primera etapa,

⁷ “Prédica del P. André-Vincent”, *El Bien Público*, 6 octubre 1956; ADPT, Gilbert, Daniel OP, *Les Miettes...*, 2003, 7-8.

⁸ Carta de André-Vincent a Vincent de Paul Rande OP, provincial de Toulouse, Montevideo, 10 junio 1955. ADPT, *Montevideo I-Documents officiels K 2100-K 2300/ K.2.201*.

⁹ Sobre los cambios en la Iglesia uruguaya: Etchechury Barrera (2004).

¹⁰ Louis-Joseph Leuret OP (1897-1966) De origen bretón, se diplomó en la Escuela Naval. En 1926 dejó la Armada para ingresar a la Orden de Predicadores. Hizo su profesión solemne en 1927 y fue ordenado en 1928. Fue fundador y director del centro *Économie et Humanisme* (1941) y del *Institut International de Recherche et de Formation en vue du Développement harmonisé*, el IRFED (1958).

sus objetivos se centraron en la renovación de la economía política y de la militancia católica, a través de la realización de encuestas sociales relacionadas con la pastoral obrera¹¹. Al concluir la Segunda Guerra Mundial, Lebret trasladó *Économie et Humanisme* a La Tourette, a 25 km de Lyon, con un equipo de nueve frailes. François Malley y Alain Birou, que tendrían vinculaciones significativas con la obra en América Latina y con la comunidad de Montevideo, se contaban entre ellos. (PELLETIER, 1996, p. 87-93). Hacia 1950 la obra sufrió una crisis interna de entidad. Fr. Henri Desroches, director adjunto de *Économie et Humanisme*, publicó en 1949 la obra *Signification du marxisme*, coincidiendo con el edicto de Pío XII que prohibía a los católicos la cooperación con los comunistas. Siguieron tiempos complejos, que condujeron a que Desroches dejara, en 1950, la Orden y el sacerdocio. Por su parte, Lebret pegó un golpe de timón y orientó su trabajo hacia el Tercer Mundo, promoviendo proyectos de desarrollo y de planificación regional en América Latina, Vietnam, Líbano y Senegal. (PELLETIER, 2017, p. 167-168).

Como se adelantó, el primer viaje de Lebret al Cono Sur había tenido lugar a mediados de 1947. (PONTUAL, 2012a; 2012b; 2016, p. 25-69). En el curso dado en São Pablo, “Introducción general a la economía humana”, Lebret presentó su primera síntesis académica del concepto de “economía humana”. Fundada en principios metafísicos, centrada en la persona humana y en la tripartición de las necesidades humanas -de subsistencia y dignidad; de facilidad y confort; y de creación y superación- “la economía humana [era] una máquina de guerra dirigida contra todos los materialismos contemporáneos”, subraya Pelletier (1996, p. 102-110). Lebret llegó a Montevideo, en junio de 1947, y tomó contacto con diferentes grupos católicos. Su visita resultó fecunda: en 1949 surgieron los llamados “Equipos del Bien Común” -aunque se trataba de un solo equipo-, inspirado en *Économie et Humanisme*. Desde entonces, encabezada por

¹¹ Denis Pelletier es el mayor especialista sobre *Economía y Humanismo*, y consagró a este tema su tesis doctoral presentada en 1992, bajo la dirección de Étienne Fouilloux. En 1996 publicó **Economie et Humanisme. De l'utopie communautaire au combat pour le tiers-monde 1941-1966** (Paris, Cerf), resultado de su tesis. Continúa investigando y publicando sobre la temática.

dos estudiantes de arquitectura, Juan Pablo Terra y Carlos Tosar, una veintena de universitarios católicos se dedicaría a los estudios sociales en la perspectiva del “desarrollo humano integral.” (BIROU, 1990, p. 23-24). Según el testimonio de Terra, eran “un grupo de amigos, militantes de la Federación Universitaria de Estudiantes de Acción Católica”, que procuraban “como una prolongación de nuestra propia vida religiosa, profundizar la comprensión de los problemas sociales y de las perspectivas de realización de una sociedad fraterna y justa.” (TERRA, 1988, p. 6). Pronto, este núcleo se identificó con la asociación lebreteana de democracia cristiana, economía humana y desarrollo integral en sus estudios de planificación territorial. Con espíritu quijotesco y muy pocos recursos, se lanzaron a realizar encuestas y estudios locales, de manera rigurosa, aplicando las consignas de *Économie et Humanisme*, e iniciando un trabajo intelectual novedoso en el país.

Los integrantes del grupo inicial serían con el correr de los años profesionales, profesores universitarios, actores políticos y sindicales. El Equipo inicial estaba formado por Juan Pablo Terra y Carlos Tosar - arquitectos y docentes en la Universidad de la República/Udelar-; Dionisio Jorge Garmendia - abogado, encargado del seminario de Sociología de la Facultad de Derecho-, Alberto Pígola - ingeniero industrial y coordinador de los Equipos del Bien Común-; Juan E. Camou - ingeniero civil y docente en la Udelar-; Miguel Ángel García - ingeniero industrial y dirigente del Centro de Formación Sindical. Solo por razones prácticas, citamos a continuación a las mujeres del grupo, en su mayoría compañeras de vida y de ideales de los antes nombrados: Beatriz Tabares de Garmendia - abogada; M^a del Carmen Ortiz de Terra - profesora de Historia; M^a Blanca Artola de Pígola - asistente social; Esperanza Martínez de García; y Sarahy Colman - asistente social. Los más jóvenes eran Pedro Alfonzo - sindicalista y secretario del Centro de Formación Sindical; Hugo Addiego - arquitecto - y Gloria Más de Ayala de Addiego; Pierre Mathy; Iris Pimenta; el futuro arquitecto Juan Campiotti; César Aguiar y el contador Juan José Sarachu. (PONTUAL, 2016, p. 73-74). Juan Pablo Terra agrega

los nombres de Maruja Artola de Frascini, Antonio Álvarez, Juan Carlos Souto, Gertrudis Mayer, Gilberto Verdier y Alberto Puppo (TERRA, 1988, p. 6-7). Todos eran amigos y católicos, en su gran mayoría con formación universitaria; el promedio de edad era de 31 años; todos tuvieron vínculos con la Universidad de la República o con centros de estudios superiores de gestión privada, católica en general; un buen número actuaba en instituciones de sindicalismo cristiano. Podrían destacarse tres constantes en estos perfiles: el compromiso de fe, la vocación por el trabajo intelectual; y el convencimiento del valor social que sus proyectos debían comportar.

En 1954 Paul Ramlot se integró a la comunidad de Montevideo y, con el respaldo de Lebret, actuó como referente regional de *Économie et Humanisme*. (PELLETIER, 1996, p. 320-326)¹². Tenía una sólida formación intelectual, muy buenas dotes para la gestión y una profunda espiritualidad dominicana. Por gestiones de Ramlot, Lebret volvió a Montevideo en 1957, para dirigir una Sesión interamericana de *Économie et Humanisme* y dar un curso sobre “Desarrollo y acondicionamiento de los territorios: análisis de los hechos sociales.” (RAMLOT, 1957 apud PONTUAL, 2016, p. 79)¹³. Estos eventos motivaron al grupo uruguayo ya existente y, por iniciativa de Lebret, se fundó el “Centro Latinoamericano de Economía Humana”, el Claeh, como núcleo coordinador de los grupos nacionales de *Économie et Humanisme* en América Latina. El primer consejo directivo del Claeh fue presidido por Juan Pablo Terra, ocupando Ramlot el cargo de secretario para Relaciones Internacionales.¹⁴

Entre 1957 y 1962, el Claeh coordinó grupos, más o menos fuertes, en Brasil, Uruguay, Argentina, Chile, Colombia, Perú y Venezuela. Ramlot centró sus actividades en el desarrollo de las relaciones internacionales de

¹² Pontual (2012a, p. 9), afirma que Paul Ramlot participó en la formación del primer grupo de trabajo en Montevideo, en 1949. Esto no es correcto: Ramlot ingresó a la Orden de Predicadores en 1947; en 1949 estaba en proceso de formación religiosa en Francia.

¹³ Carta de Ramlot a Louis-Joseph Lebret OP (Lebret), agosto 1957, cit. en Pontual (2016, p. 79).

¹⁴ Los demás integrantes fueron: Héctor Carlos Salgado (Argentina), vicepresidente; Beatriz Tabares de Garmendia (Uruguay), secretaria; Benevenuto de Santa Cruz OP (Brasil) y Juan Enrique Camou (Uruguay), voceros.

la institución, al servicio de lo que denominaba “una red continental de amistades”. A pedido de Lebret, para dar apoyo a Ramlot, se integraron al Claeh los frailes Alain Birou y François Malley, de importante participación en el lanzamiento de los *Cuadernos de Economía Humana*, en 1959. (TERRA, 1988, p. 7).

Entre los intelectuales uruguayos que asumieron y difundieron los principios lebretianos, se destaca la figura de Juan Pablo Terra¹⁵. Sorprende la ausencia de estudios sobre Terra y sus diversos campos de acción, cuando se han realizado, en Uruguay, numerosas investigaciones sobre el pasado reciente¹⁶. En 1988, en una entrevista publicada en el semanario *Búsqueda*, Juan Pablo Terra se definía como sigue:

[...] yo soy arquitecto y me entusiasma hacer arquitectura en serio. He sido, más que eso, un investigador sociológico, que es mi vocación y realmente me apasiona. Hoy estoy dedicado fundamentalmente a la investigación y me entusiasma. Y por último, soy político. (REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY. DIARIO DE SESIONES DE LA CÁMARA DE REPRESENTANTES)¹⁷.

Se definía bien. Tenía 23 años cuando conoció al P. Lebret y a los 26 se recibió de arquitecto. El atractivo de Lebret radicó seguramente para Terra en sus planteos de ordenamiento territorial y desarrollo local, desde

¹⁵ Juan Pablo Terra (1925-1991) Arquitecto, profesor universitario, sociólogo y líder del Partido Demócrata Cristiano. Hijo de Horacio Terra Arocena, también arquitecto y figura destacada de la Unión Cívica, y de Margarita Gallinal. Era nieto de Arturo Terra Zuásnabar y de Hipólito Gallinal, ambos abogados, y bisnieto de José Ladislao Terra, estrecho colaborador de Irineu Evangelista de Sousa, barón de Mauá. Se casó con M^a del Carmen Ortiz, con quien tuvo ocho hijos. Arquitecto desde 1950, fue profesor de Sociología y Metodología de la Investigación en la Facultad de Arquitectura, e integró el Consejo Directivo de la Facultad de Arquitectura y el primer Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar. Coordinó el Sector Vivienda y Desarrollo Urbano en la CIDE (Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico), entre 1963 y 1966; en 1966 actuó como experto en Vivienda de Naciones Unidas, en Brasil. Fue fundador y diputado por el Partido Demócrata Cristiano, entre 1967 y 1972, proponiendo el esquema y la redacción original de los capítulos fundamentales del Plan Nacional de Vivienda. Fue protagonista relevante de las negociaciones que condujeron a la creación del Frente Amplio, el 5 de febrero de 1971. En 1974, después del golpe de Estado, impulsó la reorganización del Claeh, consagrado a tareas de investigación, capacitación y promoción, al servicio de los valores democráticos. Actuó como periodista y entre sus publicaciones se destacan: *Mística, desarrollo y revolución* (1969), *Del pachequismo al Frente Amplio* (1971), *Proceso y significado del cooperativismo uruguayo* (1986), y *Creciendo en condiciones de riesgo. Niños pobres del Uruguay actual* (1989).

¹⁶ Como excepción citamos la detallada nota biográfica de Terra elaborada por Lorena García Mourelle para el Archivo General de la Universidad, Udelar.

¹⁷ Entrevista de César Di Candia a J. P. Terra, Montevideo, *Búsqueda*, 1988, cit. en: República Oriental del Uruguay. *Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes*. Miércoles 18 octubre 2017, Palabras del R. N. Dr. Daniel Radío, p. 46.

una perspectiva humanista y personalista, en comunión con sus valores cristianos. En los “Equipos del Bien Común” y en el Claeh maduró su perfil de sociólogo - con tempranos estudios de campo en Pueblo Rodríguez (1949), La Teja (1951), Artigas (1953) y Montevideo (1955) - que se consolidó en la cátedra de Sociología y Metodología de la Investigación en la Facultad de Arquitectura, entre 1958 y 1987, exceptuando los años de dictadura. Terra fue ciertamente un actor político relevante: como joven militante de la Unión Cívica, como renovador del social cristianismo y fundador del Partido Demócrata Cristiano; como promotor del Frente Amplio; como demócrata cristiano revisionista a partir de la restauración democrática. Pero incluso en este campo, sus grandes aportes son fruto de sus trabajos intelectuales, y sus ideas no se alejan de sus referentes primeros, Jacques Maritain para su concepción de democracia, y Lebreton para su concepto de desarrollo humano y social. “El más brillante de los discípulos del P. Lebreton” en Uruguay, así define a Juan Pablo Terra el dominico Daniel Gilbert, en sus memorias. (GILBERT, Daniel, 1954. In: ARCHIVES DOMINICAINES DE LA PROVINCE DE TOULOUSE).

La comunidad dominicana en crisis

La comunidad dominicana, reestructurada a partir de 1959, planteó nuevas propuestas que se concretaron en un contexto histórico complejo. A comienzos de 1959 coincidieron dos acontecimientos de fuerte impacto en América Latina y en la Iglesia universal: la victoria de la Revolución cubana y la convocatoria del Concilio Vaticano II. En este escenario, por un lado, se impulsaron nuevas líneas de acción - la pastoral universitaria y el diálogo interreligioso y ecuménico-; por otro lado, los compromisos más radicales de algunos frailes dividieron progresivamente a la comunidad y provocaron reacciones de la Iglesia jerárquica y de los católicos locales. Por último, estos cambios coincidieron con la designación de Mons. Rafal Forni como nuncio apostólico en Uruguay, cargo que ocupó entre 1960 y 1965. Forni tenía una personalidad compleja y se erigió en

guardián de la ortodoxia. Fue poco apreciado entre los católicos uruguayos, multiplicó sus frentes de batalla y animó una corriente de fuerte oposición a toda renovación, lo que motivó un duro, a menudo injusto, enfrentamiento con los dominicos franceses.

A partir de 1965, y hasta 1970, las circunstancias tendieron a agravarse, en un clima de crispación y violencia crecientes. La situación socio-económica y política era cada vez más problemática; las posiciones dentro de la comunidad se endurecieron, y la armonía interna se fue desvaneciendo. Frailes con experiencia y conocedores del terreno, pero con compromisos personales disímiles - Ramlot y Gilbert - y religiosos recién llegados - Jean-Baptiste Lassègue-Molères, Benoît Dumas y François Malley como último prior - tomaron decisiones problemáticas. Con argumentos poco realistas por lo menos, los frailes resolvieron no recibir más el apoyo financiero de la comunidad francófona de Uruguay, si bien todos no tenían un trabajo seguro en un país en crisis; algunos ni siquiera estaban preparados para tenerlo. Ante problemas financieros que se agudizaban y una firme obstinación ideológica, las fricciones personales, el debilitamiento de la fraternidad dominicana, la diversidad e incluso la oposición de los compromisos condujeron a la crisis de la comunidad. No debemos ignorar que la Provincia de Toulouse también estaba revisando, por entonces, los modos de inserción de sus frailes en las obras americanas de la Orden. En julio de 1969, el capítulo provincial reunido en Toulouse resolvió cerrar la casa de Montevideo. A fines de 1970, ya no quedaban dominicos franceses en Montevideo. (ARCHIVES DOMINICAINES DE LA PROVINCE DE TOULOUSE, 1970)¹⁸.

Durante sus últimos diez años, y en circunstancias penosas, la comunidad de Toulouse reunió a personalidades diversas, intelectualmente brillantes con frecuencia, de inteligencia emocional más limitada en varios casos. Su relación con la sociedad de acogida, con la sociedad y la Iglesia uruguayas por un lado, y con la comunidad francófona

¹⁸ Supresión del convento de Nuestra Señora del Rosario de Montevideo, Roma, 9 enero 1970. *ADPT. Montevideo. II- Documents officiels K 2400-K 2500/ K.2.506*.

por otro, generaron rispideces más de una vez. Por una parte, se aprecia, en algunos frailes, una confianza tal vez desmedida en los aportes que un grupo de religiosos franceses podía realizar en América Latina. Ya en junio de 1958, Christophe Golfín había escrito varias páginas bajo el título “Futuro de Montevideo”, que serían publicadas en el boletín interprovincial. Golfín exponía un diagnóstico lúcido y bien fundamentado de la sociedad uruguaya y proponía “la constitución de un Centro intelectual sin pretensiones”, que debería poner el acento en cuatro campos: la economía humana, el apoyo los movimientos de Acción Católica, la presencia en acontecimientos culturales del país, y las relaciones con ambientes culturales no católicos. Llamaba a bien formar un equipo de frailes jóvenes, con una buena formación intelectual, y dispuestos a estudiar el idioma, la historia y las necesidades locales. Con cierto conocimiento del medio, agregaba:

Debe saberse que solo la perfecta humildad dará buenos resultados y que ella es también más difícil que en otros lugares, debido a la conciencia de la superioridad europea que se adquiere muy rápidamente. Pero los sudamericanos son muy susceptibles: quieren aprender de Europa, pero a condición de que no se les pregone a los cuatro vientos las virtudes de la tierra de los dioses. (ARCHIVES DOMINICAINES DE LA PROVINCE DE TOULOUSE, 1958).¹⁹

A estas reflexiones, seguramente con fundamento y que no estaban escritas para los católicos locales, siguieron actitudes y reflexiones que revelan las dificultades de los frailes para comprender a los uruguayos y a su historia. En algunos casos se desarrolló el concepto de una excesiva influencia europea presente en el Río de la Plata, y sobre todo el cuestionamiento de la religiosidad local de raíces españolas e italianas, lo que irritaba a los franceses. En concreto, atribuían a la influencia “italo-española” la ausencia de un laicado formado y adulto, la ignorancia de los

¹⁹ [C. Golfín] *Notes sur la fondation de Montevideo*, 1958, 15 f., ADPT. Section 1 M-Montevideo-Documents officiels-K2100-K 2300/ K.2.201.

fieles y “una religión centrada en prácticas externas, cercana a lo teatral.” (ARCHIVES DOMINICAINES DE LA PROVINCE DE TOULOUSE).

La experiencia de Georges Morelli, de personalidad difícil, convengamos, y de sensibilidad desbordante, resulta de especial interés. Hacia 1970, ya establecido en México, Morelli recordaba su llegada a América Latina, a Uruguay:

Viví mis primeros años de América latina en Uruguay; viajaba a Argentina con frecuencia. Los pueblos del Cono sur son el fruto de una inmigración europea masiva. En aquella época la influencia de la Iglesia francesa era dominante. Maritain era reivindicado por numerosos grupos políticos cristianos, que pretendían fundamentar su acción en las encíclicas sociales [...]. En aquella época, el padre Leuret tuvo también una gran influencia. Viajó con frecuencia por todo el continente donde diseminó equipos de *Economía y Humanismo*. Entonces se cantaba los salmos de Gelineau, traducidos al español. Se leía la Biblia de Jerusalén. (MORELLI apud MALLEY, 1986, p. 203-204).

En estas circunstancias, algunos frailes comenzaron a expresar su nostalgia por la que consideraban y llamaban “la América Latina real”. En 1968 regresó a Montevideo François Malley, como superior de una comunidad herida. En su diario de viaje, señala los dos libros que acompañaron su retorno: **Los Relatos de la guerra** (sic) del Che Guevara (1965) y **Revolución en la revolución** de Régis Debray (1967)²⁰. A su llegada, pronto comenzó a expresar su limitada esperanza en el futuro de la misión dominicana en Uruguay, así como su ilusión ante la inserción de algunos frailes en el Perú, “una América latina más auténtica, porque es precisamente menos ‘latina’ que Uruguay, ‘pálido reflejo de Europa’ como se ha dicho.” (ARCHIVES DOMINICAINES DE LA PROVINCE DE TOULOUSE)²¹. Para Malley (1986), quien dedicaría, más tarde y en Francia, muchos años a traducir numerosas obras de teólogos de la

²⁰ Se trata de Ernesto Guevara, **Relatos de la guerra revolucionaria** (Buenos Aires: Nueve 64, 1965), traducido como **Souvenirs de la guerre révolutionnaire** (Paris: François Maspéro, 1967) y DEBRAY, Régis. **Révolution dans la révolution? Lutte armée et lutte politique en Amérique latine** (Paris: François Maspéro, 1967).

²¹ Carta de François Malley OP (Malley) a Joseph Kopf OP, provincial de Toulouse, Montevideo, 15 abril 1969. *ADPT, Section 1 M-Montevideo-Documents officiels. K 2400-K 2500/ K. 2.504.*

liberación, la vida en América Latina era difícil de soportar. Consideraba a Uruguay “un país sin esperanza” y a América Latina “un continente agotador”²².

Otros frailes, aún en posiciones divergentes incluso opuestas entre sí, encontraron en América Latina el lugar para vivir su vocación en plenitud. Es el caso de Ramlot, de Lassègue y de Gilbert.

Nuevos perfiles intelectuales: católicos progresistas y americanistas

Desde 1962, después de nueve años en “la casita” de la calle Rivera, la comunidad de frailes estaba instalada en una amplia residencia en la calle Rio Branco. Pronto esa casa se transformó en centro de reunión, en el que católicos inquietos, deseosos de profundizar en filosofía y teología, encontraban los últimos libros y revistas publicados en Francia, y sobre todo frailes abiertos, bien dispuestos al diálogo. “Nuestra mesa del comedor de la calle Rio Branco se transforma a menudo en un espacio de reflexión, o al menos de acogida”, escribía Daniel Gilbert cuarenta años más tarde. (GILBERT, Daniel – 2003, p. 10. ARCHIVES DOMINICAINES DE LA PROVINCE DE TOULOUSE). Enumeraba a continuación a los visitantes más o menos frecuentes: el abate Pierre, el padre François de l’Epinay, varios sacerdotes franceses *Fidei Donum* residentes en Uruguay, y los dominicos de paso, Alain Birou en especial. (GILBERT, Daniel – 2003, p. 11. ARCHIVES DOMINICAINES DE LA PROVINCE DE TOULOUSE). También visitaban asiduamente la casa algunos laicos uruguayos, atraídos por la cultura francesa y muy interesados en los procesos de renovación eclesial: Alberto Methol Ferré y Héctor Borrat, y, de manera menos sistemática, un grupo de jóvenes proveniente de la JUC, la Juventud Universitaria Católica, Alfredo “Pepe” Solari, Luis Casamayou, Guzmán

²² Carta de François Malley OP (Malley) a Joseph Kopf OP (Kopf), provincial de Toulouse, Montevideo, 15 abril 1969; carta de Malley a Kopf, Montevideo, 6 agosto 1969. ADPT. Section 1 M. Montevideo Documents officiels - K 2400-K 2500, K. 2.504.

Carriquiry y Lídice Gómez Mango, Guillermo “Pato Dighiero”, Josefina Gaudiano, César Aguiar y Cecilia Zaffaroni, entre otros.²³

En un punto se diferenciaban las actividades dominicanas de fines de los 50 de las de fines de los 60. En este segundo momento, los frailes reconocían a los laicos plena autonomía de acción; ya no coordinarían sus iniciativas y solo serían ocasionales colaboradores de las mismas. Por otra parte, se vivía el post Concilio, lo que renovó los temas y las miradas de muchos católicos, con seguridad los de los frailes y los de sus amigos. Entre los dominicos se destacó entonces la figura de Fr. Jean-Baptiste Lassègue-Molères²⁴, cuyas acciones no estuvieron libres de polémicas. A propósito de su llegada a Montevideo, Fr. Gilbert reflexionaba:

El que más nos une, en la memoria como en el pensamiento, es un dominico que llega a Montevideo en 1964 (sic)²⁵, no como un simple visitante sino como un hermano destinado a nuestra comunidad: Jean Baptiste Lassègue-Molères, enviado a Montevideo por la provincia de Toulouse, para ayudarnos. Nosotros, él y yo, somos viejos conocidos, después de haber vivido varios años juntos en Saint Maximin y luego en Toulouse. (GILBERT, Daniel – 2003, p. 12-13. ARCHIVES DOMINICAINES DE LA PROVINCE DE TOULOUSE).

Lassègue tenía 40 años al llegar a Montevideo. Dominicano desde 1951 y doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Toulouse-Le-Mirail, especialista en Fray Luis de León y la escuela de Salamanca en el siglo XVI, su perfil superaba en mucho al de los nuevos integrantes de la comunidad. Podría haber sido el trato y la posterior amistad con Fr. Lassègue los que

²³ Entrevista al Dr. Guzmán Carriquiry, Roma, 25 marzo 2019.

²⁴ Jean-Baptiste Lassègue-Molères OP [Martin Lassègue-Molères] (1926-2003) Ingresó a la Orden en 1951. Se doctoró en Filosofía y Letras en la Universidad de Toulouse-Le-Mirail; continuó su formación en Psicología Clínica en la Universidad de Montpellier, continuando sus estudios en Montevideo y Buenos Aires. En 1966 llegó a Montevideo: se desempeñó como profesor de francés en liceos públicos de gestión estatal, y colaboró en la revista *Víspera*. En 1970 inició su proceso de instalación en Perú, donde desarrolló investigaciones de etnología y de antropología jurídica, a partir de su labor pastoral con las comunidades indígenas de Cuzco y Puno. Ejerció la docencia universitaria en Cuzco, Lampa, Juliaca y Lima (1972-1990). Fue fundador y miembro del Centro de Estudios Regionales 'Bartolomé de Las Casas' en Cuzco, obra de la Provincia de Toulouse. En 1994, integró la primera comunidad formadora del convento de San Alberto Magno, en Lima, destinado a la formación de los jóvenes dominicos del Perú. Entre sus numerosas obras, se destaca **La larga marcha de Las Casas**. Selección y presentación de textos. (RIVARA DE TUESTA; FIGUEROA GALUP, 2011, p. 369-395).

²⁵ La fecha que cita Gilbert no es correcta. Lassègue llegó a Montevideo en 1966.

asegurarían las frecuentes visitas de Alberto “Tucho” Methol -“intelectual autodidacta con amplio conocimiento de la historia de la Iglesia en su país”- y de Héctor Borrat -“abogado, director de la revista *Víspera*, conecedor de la exégesis internacional más que cualquiera de nosotros.” (GILBERT, Daniel - 2003, p. 12. ARCHIVES DOMINICAINES DE LA PROVINCE DE TOULOUSE). Borrat²⁶ se había formado con un grupo de jóvenes nucleado por el padre jesuita Justo Asiaín, que había acompañado, en 1958, la fundación de la Confraternidad Judeo-Cristiana. Posiblemente, el apoyo que el dominico Georges Morelli brindó a esta obra -siempre ligado a su dolorosa experiencia en el campo de Dachau-, habría acercado a Héctor Borrat a la comunidad de Toulouse. Ávido lector, como Methol, la riqueza de la biblioteca de la casa de los franceses así como su generosidad con los uruguayos podrían explicar la fidelidad y cercanía de Borrat²⁷.

El caso de Alberto Methol Ferré²⁸ podría ser diferente. Converso a los 20 años, por mediación de los textos de Chesterton y de la guía del padre

²⁶ Héctor Borrat Matos (Montevideo, 1928-Barcelona, 2014) Abogado, periodista, profesor universitario y militante cristiano en Uruguay y en España. Doctor en derecho y ciencias sociales por la Udelar y doctor en ciencias de la información por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Funcionario de la Suprema Corte de Justicia, tenía una fuerte vocación por la comunicación. Se inició como crítico cinematográfico en radio *CX10 Ariel*; fue redactor del semanario *Marcha*, y, desde 1967, editor de la revista *Víspera*. Luego de una serie de clausuras de la publicación, en abril de 1975 Borrat fue forzado a exiliarse, instalándose en Barcelona. Fue profesor del Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación de la UAB y de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de Blanquerna-Universidad Ramón Lull, que le concedió, en 2012, el Premio Extraordinario de Comunicación Blanquerna. Fue colaborador habitual de la revista *El Ciervo*, revista de inspiración cristiana fundada en 1951, y autor de numerosos libros, entre ellos: *Tierra incognita*, *La Croix au Sud*, *El imperio y las iglesias* (con Aldo Büntig); *La Svolta, I messaggi e i silenzi*, *El periódico, actor político*, *Hacer Europa*, *Os periódicos, protagonistas do post-Maastricht*, *Periódicos: sistemas complejos, narradoras en interacción* (con Mar de Fontcuberta). (Collazo, Ragner, Universitat Autònoma de Barcelona, 2014).

²⁷ Entrevistas con el Dr. Ruben Menes, Montevideo, 14 y 19 diciembre 2017.

²⁸ Alberto Methol Ferré (1929-2009) Pensador uruguayo, fue escritor, periodista, filósofo y representante de la “teología del pueblo”. Realizó estudios de Derecho y Filosofía en la Universidad de la República. Proveniente de una familia agnóstica, se convirtió a los 19 años. Fundó y coordinó la revista uruguayaya *Nexo* (1955-1958, 1983-1989), e integró el comité de redacción de la revista *Víspera* entre 1967 y 1975. Fue secretario del Departamento de Laicos y luego miembro del Equipo Teológico Pastoral del Consejo Episcopal Latinoamericano/ CELAM, desde 1974 hasta 1992. En 1979 participó en la Conferencia Episcopal de Puebla, como experto en Doctrina Social designado por el Vaticano, e integró entre 1980 y 1984 el Consejo Pontificio para Laicos del Vaticano. Fue profesor de Historia y Filosofía en la Universidad Católica del Uruguay, la Universidad de Montevideo y el Instituto Artigas de Servicio Exterior. En el campo político, simpatizante del peronismo argentino, en Uruguay sus compromisos fueron variados: cercano al pensamiento de Luis Alberto de Herrera primero, fue asesor de Benito Nardone y del ruralismo más tarde; integrante del grupo de izquierda la Unión Popular, que lideró Enrique Erro, asesoró a Liber Seregni al fundarse el Frente Amplio, y a José “Pepe” Mujica, ya en el siglo XXI. Se considera que su obra ha influido en el pensamiento del papa Francisco. Sus publicaciones son muy numerosas. Ver el sitio web: <http://www.metholferre.com/>.

Arturo E. Mossman Gros, S.D.B, “Tucho” Methol pasaba por una nueva etapa de crisis de fe, cuando conoció a Jean-Baptiste Lassègue. Este encuentro habría sido decisivo para su firme compromiso con Jesús y con su Iglesia²⁹. Daniel Gilbert sigue narrando: “En los cafés de fin del almuerzo, [Lassègue] es apasionado y conocedor de lo que fascina a nuestros amigos [...] auténticamente uruguayos: la psicología, la historia de la sociedad y la de la Iglesia. Su conocimiento previo del mundo hispano lo predispone. Como dijimos, este es además el momento del Concilio.” (GILBERT, Daniel – 2003, p. 12. ARCHIVES DOMINICAINES DE LA PROVINCE DE TOULOUSE).

Alberto Methol tenía una rica formación en literatura y filosofía francesa, española y alemana. Educado en el Liceo Francés, continuó su formación como autodidacta, devorador de libros y pensador original e independiente. Discípulo de Maritain, se autodefinía como un “tomista silvestre”, lo que quizás lo aproximaba a los frailes en revisión de su estricta formación tomista original; y a través del pensamiento hispánico, ibérico en general, elaboró una interpretación personal de la historia y la cultura latinoamericanas. De allí su convicción de que la integración de América latina era una prioridad, que la “Patria Grande” debía ser preservada, y que a la Iglesia le cabía un rol importante en ese proceso. (METHOL FERRÉ; METALLI, 2006, p. 43-55; p. 83-94 y RESTÁN, 2010, p. 231-239). Por otra parte, el período fermental que siguió al Concilio, durante el cual se preparó la Conferencia de los obispos latinoamericanos de Medellín cargó de sentido el análisis y la reflexión sobre estos temas.

En este contexto, en 1967, Methol acompañó a Héctor Borrat y a Luis Meyer, secretario general del Movimiento Internacional de Estudiantes Católicos, el MIEC, en la fundación de **Víspera**, revista católica latinoamericana, de amplias proyecciones. Varios frailes dominicos, entre ellos Jean-Baptiste Lassègue, colaborarían con la publicación³⁰. Por su

²⁹ Entrevista con el Lic. Ramiro Podetti, Montevideo, 2 agosto 2019. Sobre Methol Ferré y su pensamiento: Methol Ferré y Metalli (2006); Restán (2010); Podetti (2014; 2015).

³⁰ Entre 1968 y 1970, Lassègue publicó cinco artículos en la revista: “Meditaciones en torno a *Cien años de soledad*” (abril 1968); “Carta a mis Hermanos europeos”, en un dossier sobre la encíclica *Humanae Vitae* (octubre 1968);

parte, Lassègue apoyó la publicación de textos de Methol en la revista dominicana *Parole et Mission. Revue de théologie missionnaire*, editada en París³¹.

Asimismo resulta del mayor interés constatar de qué manera la visión católica y americanista de Methol incidió en los proyectos pastorales de los dominicos y en el trabajo intelectual de los frailes, concretamente de Fr. Lassègue. A comienzos de 1969, este escribe a Methol: “Me hubiera gustado que hubieras estado presente en las decisiones que han sido tomadas sobre nuestro nuevo estilo de presencia en América Latina; de hecho, estabas allí cuando yo mismo pensaba que debíamos estar presentes, como dominicos, en ese eje histórico que va del Río de la Plata al Perú”.³² Por otra parte, en junio de 1968, el P. Malley, superior de la casa, había escrito al provincial de Toulouse sobre los proyectos de Fr. Lassègue quien se había postulado para integrar el *Centre National pour la Recherche Scientifique*, el *CNRS*, con un proyecto que revelaba una clara influencia metholiana: “Reanudación y retrocesos de la idea bolivariana de integración, tal como se vivió en el Río de la Plata desde 1900 hasta 1917, bajo la presión del avance norteamericano en el marco económico-político-cultural, a partir de los modelos de Rodó en Uruguay y especialmente de Ugarte en Argentina”³³.

Para concluir

“Marcuse: todo es utopía” (enero 1969); “Marcuse: ¿utopía valiente o pensamiento perverso?” (... 1969); y “La tarea de amarse a sí mismo”, entrevista al fraile francés antes de su partida a Perú (junio 1970).

³¹ Methol habría publicado un artículo en la revista francesa, titulado “L’Evangile passe para la politique”. Carta de Jean-Baptiste Lassègue OP a Alberto Methol Ferré, s.l., 16 enero 1969. *Centro de Documentación y Estudios de Iberoamérica/CEDEI. Universidad de Montevideo, Colección y archivo Alberto Methol Ferré*.

³² Carta de J-B. Lassègue OP a A. Methol Ferré, s.l., 16 enero 1969. *CEDEI. Universidad de Montevideo, Colección y archivo Alberto Methol Ferré*.

³³ “Reprise et déboires de l’idée bolivarienne d’intégration, telle qu’elle est vécue dans le Río de la Plata de 1900 à 1917, sous la pression de l’avance nord-américaine dans le cadre économique-politico-culturel, en prenant comme modèles Rodó en Uruguay et surtout Ugarte en Argentine.” Montevideo 1968 : Chronique du Père Malley, Supérieur. *ADPT, Concorde. Bulletin de liaison de la Province de Toulouse, Toulouse, n. 20, mars 1969, p. 311-311*. El subrayado figura en el original.

Durante casi 20 años, en el seno de una sociedad uruguayo de fráguiles raíces culturales católicas, los frailes dominicos de Toulouse animaron proyectos culturales y acompañaron el despliegue intelectual de figuras destacadas del catolicismo local. Este proceso promovió líneas de pensamiento diversas, en el campo de la sociología, la historia y la filosofía.

En un primer momento, la acción de los dominicos franceses se asoció con “la mouvance Lebreť”, según la expresión del P. Gilbert, quien define al movimiento como “una pertenencia de pensamiento y de acción, en las esferas de lo social, lo político, lo espiritual y lo humano.” (GILBERT, Daniel – 2003, p. 19. ARCHIVES DOMINICAINES DE LA PROVINCE DE TOULOUSE). Ramlot, Malley y Birou fueron los frailes elegidos por el propio Lebreť para promover las propuestas de *Économie et Humanisme*, que tomaron un rumbo propiamente uruguayo a través del Claeh. A partir de 1963, Paul Ramlot iniciaría otro proyecto, el *Instituto de Estudios Políticos para América Latina*, el IEPAL, más cercano a las propuestas lebreťianas del IRFED y que contó con el apoyo de miembros del Claeh y de otros laicos, como Enrique Iglesias y el mismo Methol Ferré.

Durante la década de los sesenta, las circunstancias del Uruguay y de América Latina ganaron complejidad, y la Iglesia católica latinoamericana pasó por grandes cambios, que se realizaron no sin incertidumbres. Del “impulso Lebreť” se pasó a posicionamientos más radicales y a mayores compromisos de los intelectuales católicos en los campos social y político. Es el tiempo de la revista **Víspera**, que merece un estudio muy detenido, y en cuyo equipo se plantearon diversas tensiones, en particular en relación con la opción por la violencia.

Los dos períodos estudiados, con sus propios movimientos, sus acentos en el campo intelectual y sus representantes coinciden en haber sido momentos fecundos para el desarrollo de redes culturales católicas interamericanas, que motivaron encuentros y se expresaron a través de diversas publicaciones. En todos los casos, se adjudicaba a la Iglesia católica y a sus aportes un rol clave en los procesos de integración continental

Si bien la experiencia comunitaria de los dominicos franceses en Montevideo podría parecer una experiencia fallida, no fueron pocos sus frutos. Por un lado, algunos de los frailes que vivieron en Montevideo continuaron en Argentina, Perú o México experiencias evangelizadoras de perfil diverso, durante varias décadas. Por otra parte, Montevideo continúa siendo una ciudad de referencia para la historia y las experiencias de inspiración lebreteana, así como un centro generador de equilibrios en la compleja vía de la integración regional.

Fuentes

Archivos

Archivo de la Curia Eclesiástica de Montevideo

Archivo de los Dominicos de la Provincia de Argentina

Archives Dominicaines de la Province de Toulouse

Archives Dominicaines de la Province de France

Archivo Alberto Methol Ferré. CEDEI. Universidad de Montevideo

Entrevistas

Dr. Ruben Menes García, Montevideo, 14 y 19 diciembre 2017.

Dra. Cynthia Folquer, O.P., Tucumán (Argentina), 19 abril 2017 y Providence (Estados Unidos), 19 julio 2019

Dr. Guzmán Carriquiry, Roma (Italia), 29 marzo 2019.

Lic. Ramiro Podetti, Montevideo, 2 agosto 2019.

Referencias

ARDAO, Arturo. **Racionalismo y liberalismo en el Uruguay**. Montevideo: Universidad de la República, 1962.

ARDAO, Arturo. **Espiritualismo y Positivismo en el Uruguay**. Montevideo: Universidad de la República, 1968.

BAZZANO, Daniel y otros. **Breve visión de la Historia de la Iglesia en el Uruguay**. Montevideo: Obsur, 1993.

BIDEGAIN, Ana María. Secularización y laicización en el Uruguay contemporáneo (siglos XIX y XX). In: BASTIAN, J. P. (coord.). **La modernidad religiosa: Europa latina y América Latina en perspectiva comparada**. México: Fondo de Cultura Económica, 2004. p. 74-93.

BIROU, Alain. Annexe: Note sur le Centre Latino-Américain d'Economie et Humanisme: le Claeh. **Les amis du Père Lebreton**, Paris, n. 9, p. 23-24, 1990.

CAETANO, Gerardo y GEYMONAT, Roger. **La secularización uruguaya (1859-1919). Catolicismo y privatización de lo religioso**. Montevideo: Taurus, 1997.

COLLAZO, Ariel. Héctor Borrat: un hijo pródigo sin regreso. **La Diaria**, Montevideo, 24 octubre 2014. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2014/10/hector-borrat-un-hijo-prodigo-sin-regreso/>. Consulta: 15 dic. 2019

COMPAGNON, Olivier. **Jacques Maritain et l'Amérique du Sud. Le modèle malgré lui**. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2003.

Dictionnaire biographique des frères prêcheurs, Notices biographiques. Disponible en: <http://journals.openedition.org/dominicains/81>. Consulta: 20 abr. 2020.

ESPECHE, Ximena. Intelectuales, historia y política: Alberto Methol Ferré y la viabilidad latinoamericana de Uruguay. **Encuentros Uruguayos**, Montevideo, n. 1, p. 40-66, 2008.

ETCHECHURY BARRERA, Mario. **Entre el Colegiado y el Vaticano II**. Renovación eclesial y política en el catolicismo uruguayo pre-conciliar. 1958-1962. 2004. 226 f. Monografía de pasaje de curso (Licenciatura en Ciencias Históricas) – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo, 2004.

FERNÁNDEZ TECHERA SI, Julio. **Jesuitas, masones y universidad**. Montevideo: Ediciones de la Plaza, 2007.

GARCÍA MOURELLE, Lorena, Juan Pablo Terra (Montevideo, 1924-Montevideo, 199. In: **Historias Universitarias**, Archivo General de la Universidad, Universidad de la República, s.f. Disponible en: http://historiasuniversitarias.edu.uy/wp-content/uploads/2020/04/Terra_Juan-Pablo-1.pdf. Consulta: 20 abr. 2020.

INSTITUTO HUMANISTA CRISTIANO Juan Pablo Terra. Reseña biográfica. Disponible en: <https://institutojuanpabloterra.org.uy/juan-pablo-terra/>. Consulta: 13 abr. 2020

METHOL FERRÉ, Alberto y METALLI, Alver. **La América Latina del siglo XXI**. Buenos Aires: Edhasa, 2006.

LAFFAY, Augustin. Le père Morelli (1919-1979) Un itinéraire dominicain à contrecourant? In: DONNEAUD, Henry, LAFFAY, Augustin y MONTAGNES, Bernard. **La Province dominicaine de Toulouse (XIXe-XXe siècles)**. Une histoire intellectuelle et spirituelle. Paris: Karthala, 2015. p. 331-348.

MALLEY, François. **Le Père Morelli, de Dachau à Netza**. Paris: Editions du Cerf, 1986.

MONREAL, Susana. Iglesia Católica en el Uruguay. Bosquejo histórico y análisis bibliográfico. **XX Siglos**, Madrid, v. 9, n. 4, p. 49-62, 2000.

MONREAL, Susana. **La Universidad Católica del Uruguay. El largo camino hacia la diversidad**. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, 2005.

MONREAL, Susana. El Club Católico de Montevideo: confesionalidad, sociabilidad y polémica (1875-1893). Una biografía colectiva. **Hispania Sacra**, Madrid, vol. 69, n. 140, p. 675-687, 2017. Disponible en: <http://hispaniasacra.revistas.csic.es/index.php/hispaniasacra/article/view/716/715>. Consulta: 14 abr. 2020

MONREAL, Susana. Dominicos de Toulouse en Montevideo: una comunidad controvertida en un período bisagra (1953-1970). **Cuadernos del ClaeH**, Montevideo, segunda serie, año 38, n. 109, p. 63-84, 2019.

MUSSIO, Carlos. Juan Pablo Terra: una participación decisiva. Cincuenta años del Plan Nacional de Viviendas. **Boletín de la Sociedad de Arquitectos del Uruguay**,

Montevideo, p. 52- 54, setiembre 2018. Disponible en: https://issuu.com/bsau/docs/bsau_setiembre_2018. Consulta: 20 abr. 2020

PELLETIER, Denis. **Economie et Humanisme. De l'utopie communautaire au combat pour le tiers-monde. 1941-1966.** Paris: Cerf, 1996.

PELLETIER, Denis. Entre expertise économique et pastorale catholique. Louis-Joseph Lebre et la sociologie religieuse (1951-1958). **Archives de Sciences Sociales des Religions**, n. 179, p. 167-192, 2017.

PODETTI, José Ramiro. Alberto Methol Ferré y la geopolítica sudamericana. **Cuadernos del Claeh**, n. 99, p. 81-87, 2014. Disponible en: <http://publicaciones.claeh.edu.uy/index.php/cclaeh/article/view/6>. Consulta: 26 abr. 2020.

PODETTI, José Ramiro. Confluencias entre Francisco y Alberto Methol Ferré: Iglesia, evangelización y mundo contemporáneo. **Soleriana: revista de la Facultad de Teología del Uruguay 'Monseñor Mariano Soler'**, n° 35-36, p. 71-90, 2014-2015.

PONTUAL, Virginia. Les réseaux Economie et Humanisme en Amérique Latine: La grande famille E.H. et 'un réseau d'amitiés continental'. In: COLLOQUE VERS UNE ÉCONOMIE HUMAINE. PENSÉES CRITIQUES D'HIER POUR AUJOURD'HUI, 2012, Caen. **Actes...** Caen: ISMÉA, CIAPHS, IMEC, 2012a, p. 1-20. Disponible en: http://ismae.perroux.free.fr/VEH/wa_files/MODEACT2_20Pontual.pdf. Consulta: 14 abr. 2020.

PONTUAL, Virginia. Lebre et in Latin America: Urban planning institutions in Uruguay and Brazil. In: 15th INTERNATIONAL PLANNING HISTORY SOCIETY/ IPHS, 2012, São Paulo. **Conference...**, São Paulo, 2012b. Disponible en <http://www.usp.br/fau/iphs/abstractsandpapersfiles/sessions/05/pontual.pdf>. Consulta: 17 abr. 2020.

PONTUAL, Virginia. **Louis-Joseph Lebre et na América Latina: um exitoso laboratório de experiências em planejamento humanista.** Rio de Janeiro: Letra Capital-UFPE, 2016.

RAGUER, Hilari. Héctor Borrat, un cristiano de izquierdas que defendió a los nuncios. **El País**, Madrid, 21 octubre 2014. Disponible en: https://elpais.com/ccaa/2014/10/20/catalunya/1413828820_344803.html. Consulta: 15 dic. 2019.

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY. Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes. Juan Pablo Terra. (Designación al edificio sede de la Dirección

Nacional de Vivienda, dependiente del Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente). Miércoles 18 octubre 2017, p. 44-48. Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/documentos/diarios-de-sesion>. Consulta: 20 abr. 2020.

RESTÁN MARTÍNEZ, Javier. **Alberto Methol Ferré**: Su pensamiento en Nexo. Buenos Aires: Editorial Dunken, 2010.

RIVARA DE TUESTA, María Luisa y FIGUEROA GALUP, Emilia. “Martín Lassègue-Molères”. In: RIVARA DE TUESTA, María Luisa (coord.). **La intelectualidad peruana del siglo XX** ante la condición humana, Lima: Gráfica Euroamericana, 2011, T. 3, p. 369-395. Disponible en: <https://www.ensayistas.org/critica/generales/C-H/peru/tomo3.pdf>. Consulta: 24 abr. 2020.

TERRA, Juan Pablo. El nacimiento del Claeh y su prehistoria. **Notas del Claeh**. XXX Aniversario, Montevideo, n. 54, p. 6-7, 1988.

TERRA, Juan Pablo. Militance sociale, économie et développement humain: la pensée vivante de Louis-Joseph Lebre. Un texte précédé d'une note introductive et d'une annexe sur le Centre latino-américain d'Economie Humaine: le Claeh. **Les amis du Père Lebre**, Paris, n. 9, p. 3-26, 1990.

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA. Muere Héctor Borrat, maestro de generaciones de periodistas. **Universitat Autònoma de Barcelona**, Barcelona, 17 octubre 2014. Disponible en: <https://www.uab.cat/web/sala-de-prensa/detalle-noticia/muere-hector-borrat-maestro-de-generaciones-de-periodistas-45667994339.html?noticiaid=1345676772444> Consulta: 15 dic. 2019.

Everardo Backheuser e a pedagogia nova católica no Brasil

Bianca Neves Prachum

Introdução

Sabe-se que no Brasil, durante o período imperial, a Igreja Católica tinha sido declarada a religião oficial do Estado, conforme a **Constituição Política do Império do Brasil** (1824), outorgada por dom Pedro I, cujo artigo 5º reafirmava: “A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império.” Contudo, com a proclamação da República em 1899 dá-se a separação entre o Estado e a Igreja Católica, determinada especificamente pelo decreto nº 119-A, de 1890, cujo artigo 1º assim dispunha: “É proibido à autoridade federal, assim como à dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou atos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, [...]”. Esse posicionamento seria confirmado logo a seguir na primeira constituição republicana, de 1891, a **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, cujo artigo 72, em seu *caput* 7º, legislava: “Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União, ou o dos Estados.”

Esta nova situação acarretou transformações em diferentes âmbitos da sociedade, suscitando a necessidade de organização de intelectuais católicos para uma atuação alinhada aos propósitos da Igreja. A mesma situação ocorria em outros países da Europa, como Portugal, por exemplo,

entre o final do século XIX e início do século XX. (SILVEIRA; ARDUINI, 2016). Segundo Mauro Castilho Gonçalves (2016), a organização de intelectuais foi se estabelecendo inclusive por meio do diálogo em eventos e publicações dentro e fora do Brasil. No âmbito da História da Educação, ressaltamos que foi marcante a participação da Igreja Católica no processo de constituição da escola moderna.

O Brasil passava por uma crise econômica e social, o que demandava uma ampla reorganização por parte da Igreja Católica, já que a sua influência social também estava em declínio. Nesse contexto, a atuação dos intelectuais católicos foi significativa e decisiva. A partir da década de 1920 é possível notar a expansão do quadro de intelectuais ligados à Igreja Católica e atuantes na sociedade civil e política, especialmente favoráveis à defesa da religião como fundamento para a nação brasileira, no sentido de trabalhar para restaurar os valores cristãos na reorganização da sociedade. (PÉCAUT, 1990).

Intelectuais católicos marcaram presença nos debates relacionados à educação no país e contribuíram para levar adiante a missão de organização da nação frente aos desafios da modernidade. Deste modo, a escola ganhou visibilidade por ser notada como um importante caminho para atingir os objetivos propostos pelos intelectuais, pois era a responsável pela formação da população. Em decorrência deste fato, foram discutidas e implementadas diversas reformas nos sistemas educacionais brasileiros. (STRANG, 2008). Como não havia um projeto comum entre os intelectuais ligados à questão educacional, as primeiras décadas do século XX, especialmente a década de 1930, foram marcadas por disputas políticas estratégicas.

Entre as estratégias dos intelectuais católicos, a mais utilizada encontrava-se no âmbito da formação de professores, pois seriam os responsáveis pela educação da nova geração, o que era uma das preocupações da Igreja Católica, e ao mesmo tempo auxiliava no enfrentamento das propostas educacionais de caráter laicista. De modo geral, as estratégias editoriais do grupo católico direcionadas à formação

de professores visavam orientar as leituras diante das novidades metodológicas, especialmente aquelas relacionadas com a Escola Nova. (CARVALHO, 2005).

A respeito do conceito de estratégia, Certeau (1998) explica que os sujeitos ligados a instituições e respectivas pretensões tendem a agir de modo calculado à medida que desenvolvem suas práticas e mecanismos de manipulação, a fim de poderem administrar sua relação de concorrência no campo de disputa. Assim, os intelectuais católicos trabalhavam com a intenção de construir uma hegemonia no campo educacional. Nesse contexto, o intelectual católico Everardo Backheuser ganhou destaque ao escrever manuais pedagógicos destinados à formação de professores do Ensino Primário. Sua produção teve amplo alcance dentro da estratégia editorial empreendida pelo grupo católico, uma vez que tinha o poder de influenciar na prática profissional docente.

Também de modo estratégico, um grupo de intelectuais ligados à educação publicou o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, no ano de 1932, intensificando as disputas no campo educacional. Os autores, entre os quais estavam Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, defendiam uma educação gratuita, obrigatória e laica. Nesse período os referenciais teóricos e metodológicos da Escola Nova já estavam sendo testados em escolas no Brasil por meio das reformas no sistema de ensino. Vários intelectuais foram estudar no exterior e trouxeram propostas da Escola Nova. Everardo Backheuser também teve essa oportunidade e foi a partir da sua apropriação católica de Escola Nova que ele escreveu seus manuais pedagógicos.

A apropriação “[...] tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem.” (CHARTIER, 2002, p. 26). Assim, a partir da sua leitura, Backheuser apresentou uma perspectiva diferenciada da Escola Nova, que contribuiu para a renovação da Pedagogia católica no Brasil, assunto que será explorado na última parte deste trabalho.

Para entender as disputas no campo educacional brasileiro utilizamos o conceito de campo formulado por Pierre Bourdieu (2004): representa um “espaço simbólico” relativamente autônomo, constituído de regras próprias e agentes organizados em uma estrutura de poder. Os agentes – intelectuais e suas instituições – trabalham para manter ou elevar sua posição no campo de atuação, sendo que os melhores posicionados são considerados dominantes e os demais, dominados. Em cada campo há um *habitus* específico, que é entendido como uma disposição durável incorporada pelo agente. São esquemas individuais que orientam as práticas e são considerados como um móvel de luta favorável ao campo de pertencimento.

O conceito de *habitus* foi estratégico para os intelectuais católicos uma vez que alguns deles, entre os quais estava Everardo Backheuser, trabalharam, por meio de publicações direcionadas aos professores, para a conformação de um modelo desejável de professor que contemplasse características alinhadas às suas cosmovisões. Deste modo, os intelectuais católicos contribuíram para melhorar a posição da Igreja Católica e, conseqüentemente, a sua influência no meio social. Um exemplo dessa conquista, de acordo com Boschilia (2000), foi o retorno do ensino religioso às escolas oficiais em 1931, no início do governo de Getúlio Vargas.

O governo de Vargas (1930-1945) foi relevante nas disputas empreendidas no campo educacional porque os intelectuais ganharam espaço para trabalhar nos seus projetos e contribuir com a organização da nação dentro do contexto de efervescência político-cultural. O Estado contava com o apoio da elite intelectual para a construção de uma nova identidade nacional, e mesmo que com propostas diferentes, os grupos de intelectuais ligados à educação tiveram ganhos na **Constituição** de 1934. Dentre alguns exemplos, que incluem reivindicações dos diferentes grupos de intelectuais que nela foram atendidas e estabelecidas, estão a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Primário e a permanência do ensino religioso nas escolas públicas. (PÉCAUT, 1990).

Especialmente nas primeiras décadas do século XX, a Pedagogia da Escola Nova, importada de países da Europa e também dos Estados Unidos, foi ganhando mais espaço na educação brasileira, até mesmo na Pedagogia católica. Devido aos inúmeros precursores do novo modelo de educação, foram também publicadas por intelectuais brasileiros diferentes sistematizações de teorias e práticas. São exemplos as seguintes obras: **Introdução ao Estudo da Escola Nova** (1929), de Lourenço Filho; **Novos Caminhos e Novos Fins** (1932), de Fernando de Azevedo; **Educação Progressista: uma introdução à Filosofia da Educação** (1934), de Anísio Teixeira; **A Escola Nova** (1932), de Jônatas Serrano; e a **Técnica da Pedagogia Moderna** (teoria e prática da Escola Nova) (1934), de Everardo Backheuser. (SGARBI, 1997).

Com o objetivo de apresentar um modelo de Pedagogia Nova, de cunho católico, no Brasil a partir de Everardo Backheuser, organizamos o presente trabalho em duas partes principais. A primeira parte trata da trajetória intelectual do autor para entender sua relação com a educação católica. A segunda parte apresenta as contribuições de Backheuser para a Pedagogia Nova Católica no Brasil a partir dos seus manuais pedagógicos: **Aritmética na Escola Nova** (1933), **Técnica da Pedagogia Moderna** (teoria e prática da Escola Nova) (1934), **Ensaio de Biotipologia Educacional** (1941), e **O Professor** (1946). O conteúdo abordado neste estudo é um recorte da minha dissertação de mestrado intitulada **Educação e catolicismo: a construção de um modelo de professor e as apropriações católicas da Escola Nova a partir de Everardo Backheuser (1928-1946)**. (PRACHUM, 2019).

Trajatória intelectual de Everardo Backheuser

Everardo Adolpho Backheuser nasceu em 1879, na cidade de Niterói, RJ. Perdeu o pai por volta dos dois anos de idade, tendo sido criado pela mãe, Joaquina Eugênia, e pela tia Adelaide. Fez o ensino primário na Chácara Santa Rosa, onde morava, em um colégio fundado por sua irmã

mais velha, que era professora. O ensino secundário foi realizado no Rio de Janeiro, no Colégio Pedro II, que nessa época se chamava Ginásio Nacional. Em 1897 Backheuser ingressou na Escola Politécnica do Rio de Janeiro onde concluiu quatro cursos de graduação: bacharelado em Ciências Naturais, Engenharia Geográfica, Engenharia Civil e bacharelado em Ciências Físicas e Matemáticas. Concluiu seu doutorado em Ciências Físicas e Naturais no ano de 1913.

Backheuser ocupou diversos cargos ao longo de sua vida. Foi professor catedrático em várias instituições de ensino, como na Escola Politécnica e no Instituto Católico; trabalhou como engenheiro civil na prefeitura do Rio de Janeiro; foi jornalista colaborador de vários jornais como **Correio da Manhã** (1930) e **Jornal do Brasil** (1923-1937). Fundou a revista **Boletim dos Professores Católicos** (1932-1933) e a **Revista Brasileira de Educação** (1934-1936). Foi deputado estadual do Rio de Janeiro pelo Partido Republicano Conservador (PRC), em duas legislaturas seguidas, a partir de 1915. (SANTOS, 1989).

Em 1901 Backheuser se casou com Ricarda Restier Gonçalves e tiveram dois filhos: o primeiro, chamado Everardo, morreu ainda criança, e o segundo, João Carlos, foi engenheiro e professor. Ricarda faleceu em decorrência de um acidente na Alemanha, em julho de 1928. Backheuser afirmou que, enquanto estava com o filho no hospital, teve uma visão em que Jesus Cristo saía do crucifixo para consolá-los. Tal situação teria sido o principal motivo de sua conversão ao catolicismo. Backheuser explicou que sua conversão era um desejo de Ricarda. Um ano depois da morte da esposa, Backheuser se casou com a professora Alcina Moreira de Souza. (SANTOS, 1989; BACKHEUSER, 1994).

A conversão de Everardo Backheuser foi anunciada por Alceu Amoroso Lima na revista **A Ordem**, periódico criado em 1921 e escrito pela elite intelectual católica ligada ao Centro Dom Vital. A revista era considerada a principal difusora do ideário católico, responsável também por nortear a prática pedagógica católica, entre outros assuntos de interesse para a sociedade brasileira. O intelectual católico Alceu Amoroso

Lima (1930) destacou na revista **A Ordem** que a conversão de Everardo Backheuser teria sido uma das maiores conquistas para o catolicismo do país. A partir daquele momento Backheuser passou a integrar a elite católica do Rio de Janeiro. Entrou para o Centro Dom Vital, um instituto católico importante para a Igreja no país pois congregava intelectuais leigos e também do clero, com significativa influência social que lhes permitia atingir diferentes setores da vida cultural e política. Mainwaring (1989) cita alguns intelectuais católicos que integraram o Centro Dom Vital, entre os quais estavam Alceu Amoroso Lima, Hamilton Nogueira, Plínio Correia de Oliveira, Gustavo Corção e Sobral Pinto.

Em outubro de 1924, Everardo Backheuser, Heitor Lira da Silva, Francisco Venâncio Filho e Edgard de Mendonça fundaram a Associação Brasileira de Educação (ABE), que representou um espaço importante de discussões para os novos rumos da educação no Brasil. Faziam parte da ABE profissionais de várias áreas do conhecimento, que organizavam palestras, cursos e eventos nacionais de educação. Para Backheuser, a ABE permitia novas possibilidades para a melhoria da educação:

A fundação da Associação Brasileira de Educação representa um passo quilométrico na marcha para a vitória da Renovação Educacional. Poucos poderão compreendê-lo, se não se quiserem deslocar, no tempo, para aquela época que, apesar de datar de tão poucos anos, estava tão fechada às novas concepções. (BACKHEUSER, 1946, p. 215).

Com o passar do tempo a ABE foi se reorganizando, uma vez que seus integrantes defendiam diferentes concepções de educação para o país. Vários intelectuais católicos desligaram-se da ABE a partir de 1932, inclusive Everardo Backheuser. No ano seguinte, tendo em vista a multiplicação das Associações de Professores Católicos (APCs), foi criada a Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE), da qual Backheuser foi um dos fundadores e escolhido como o primeiro presidente. A criação da CCBE foi uma medida estratégica da intelectualidade católica para o fortalecimento do grupo, pois assim poderiam se organizar para empreender ações no campo educacional alinhadas às proposições da

Igreja. Desta forma, a militância leiga poderia trabalhar em favor da causa educacional de modo autorizado pela hierarquia da Igreja. Neste contexto, Backheuser ganhou espaço como articulador das propostas “modernas” para a educação, a partir da divulgação da sua apropriação católica de Escola Nova por meio de palestras, eventos e, especialmente, dos seus manuais pedagógicos. (SGARBI, 1997).

Backheuser começou a estudar a respeito da Escola Nova antes mesmo da sua conversão ao catolicismo, isso porque em 1927 fora convidado por Fernando de Azevedo, diretor de Instrução Pública, para contribuir com a reforma do Ensino Primário, prevista para acontecer na cidade do Rio de Janeiro. Para conhecer na prática as propostas da Escola Nova, Backheuser visitou alguns países da Europa, especialmente a Alemanha, e ao voltar para o Brasil passou a divulgar e a compartilhar seu conhecimento, contribuindo com a formação de professores. Conforme seu próprio testemunho:

Apossando-nos das ideias capitais da nova pedagogia, entusiasmo-nos por elas, e de volta ao Brasil não descansamos um só minuto em sua propaganda. Em artigos de jornal e revistas; em conferências públicas; em “sessões de estudo” com magistério, em palestras diárias com professores e professoras que nos honravam com suas visitas; de todo modo enfim, procuramos disseminar os princípios da escola nova. (BACKHEUSER, 1934, p. 11).

A Escola Nova, nas primeiras décadas do século XX, foi muito discutida e utilizada no processo de renovação das práticas pedagógicas em vários estados do país. Fato que se intensificou após a proclamação da República, já que representava a modernidade no campo pedagógico, por isso passou a ser debatida por intelectuais ligados às questões educacionais. A Escola Nova foi legitimada na sua pluralidade, ou seja, envolvendo um conjunto de elementos, fato que colaborou para o surgimento de diferentes apropriações, a depender das necessidades de cada grupo. (ORLANDO, 2008). Neste cenário, Everardo Backheuser, após sua conversão, apresentou uma versão católica da Escola Nova, inclusive

fundamentado em autores famosos do movimento, como Decroly e Dewey, por exemplo.

As propostas da Escola Nova foram apropriadas também no interior da Igreja Católica, nas aulas de catecismo. A produção do padre Álvaro Negromonte circulou pelo Brasil por meio de uma coleção didática de catecismo, que se estendeu para algumas escolas ao apresentar um método diferenciado na Pedagogia. No entanto, as produções católicas relacionadas à Escola Nova não poderiam perder de vista as finalidades educativas da Igreja Católica e por isso eram cuidadosamente escritas. (ORLANDO, 2008).

Organizados na CCBE, os intelectuais católicos necessitavam de um veículo mais específico para divulgar suas ideias. Inicialmente transformaram o **Boletim**, da Associação de Professores Católicos, em **Boletim da Pedagogia**, mas após dez números da revista, em novembro de 1933 mudaram o nome para **Revista Brasileira de Pedagogia**, agregando outras mudanças na pauta do conteúdo. A revista contava com produções de intelectuais católicos de modo sempre articulado com os princípios da **Divini Illius Magistri** (1929), carta encíclica do papa Pio XI, para que fossem autorizados pela hierarquia da Igreja, pois havia preocupações relacionadas com as propostas do mundo moderno. A **Revista Brasileira de Pedagogia** circulou por cinco anos e contou com a publicação frequente de Backheuser. (SGARBI, 1997).

Everardo Backheuser trabalhou ao lado de outros intelectuais católicos de modo que as propostas advindas da Escola Nova fossem bem-vistas pela hierarquia da Igreja, por isso adaptavam as teorias e práticas escolanovistas considerando que agregavam elementos relacionados aos ensinamentos católicos. Nos seus escritos Backheuser explorou uma vertente neotomista, que é “[...] uma corrente filosófica católica que procura, a partir da filosofia de São Tomás de Aquino, elaborar novas conclusões e pressupostos filosóficos, inclusive a partir da análise e adaptação de filósofos modernos.” (SOARES, 2014, p. 66).

A corrente filosófica neotomista ganhou espaço no meio intelectual católico nos anos de 1930, impulsionada pelo filósofo francês Jacques Maritain (1888-1973), a partir da defesa da necessidade de reconstrução do pensamento tomista sobre bases modernas. Alceu Amoroso Lima demonstrou proximidade com o pensamento de Maritain, o que permitiu que sua influência no Centro Dom Vital assumisse uma tendência mais maleável em relação à publicação de artigos na revista **A Ordem**. A vertente neotomista contribuiu para a abertura ao debate com as tendências pedagógicas modernas e facilitou as apropriações para o uso na Pedagogia católica. (SKALINSKI JUNIOR, 2015).

Os intelectuais católicos da CCBE estavam preocupados com a interpretação de Escola Nova por parte de professores, então era preciso uma ação que contribuísse com a formação pedagógica e orientasse as leituras. Nesse quadro, destacaram-se Everardo Backheuser, Alceu Amoroso Lima e o padre Leonel Franca. A respeito deste jesuíta, Oliveira (2018) destaca que, como assistente eclesialístico da CCBE, ele promovia ações articuladas com o Centro Dom Vital. A rede de contatos do padre Leonel, que incluía a relação próxima com dom Sebastião Leme, então cardeal-arcebispo do Rio de Janeiro, e as relações diretas com o Estado, aumentavam sua influência social e facilitava suas ações no campo educacional na medida em que conseguia levar adiante o programa educativo da Igreja.

Alceu Amoroso Lima foi um intelectual católico de grande representatividade social no país, tendo contribuído para a renovação da Pedagogia católica. Incorporou diálogos da Escola Nova em suas publicações, sem prejuízo dos valores educativos defendidos pela Igreja. (SKALINSKI JUNIOR, 2015). Defendia práticas pedagógicas modernizadoras a partir de lentes católicas, assim como Everardo Backheuser.

Em relação às publicações de Backheuser, aqui destacamos os quatro manuais pedagógicos que ele escreveu para contribuir com a formação de professores, os quais representavam a missão de renovação da Pedagogia

católica diante das novidades teóricas e metodológicas da Escola Nova no Brasil. Os manuais pedagógicos são os seguintes: **Aritmética na Escola Nova** (1933), **Técnica da Pedagogia Moderna** (teoria e prática da Escola Nova) (1934), **Ensaio de Biotipologia Educacional** (1941) e **O Professor** (1946).

Os referidos manuais foram os principais escritos do autor na área da Pedagogia, visto que eram direcionados para a formação de professores do Ensino Primário de forma geral, ou seja, católicos e não católicos. Foram considerados como uma grande contribuição para o campo educacional, pois apresentavam um rico conteúdo que colaborou para a renovação das práticas pedagógicas católicas, apresentando novidades teórico-metodológicas e ao mesmo tempo agregando os ensinamentos educacionais da Igreja. Backheuser propôs uma sistematização didática singular ao relacionar os autores da Escola Nova com os propósitos da educação católica, tendo sido elogiado pelo padre Leonel Franca:

Entre dois extremos o Dr. Everardo Backheuser soube, com rara felicidade, manter o equilíbrio ideal do justo meio: acolhimento agradecido de tudo o que nos trazem, numa tradição respeitável, a experiência dos séculos e a colaboração das gerações passadas; aceitação franca, sincera e integral de toda a contribuição moderna que a ciência tem posto a serviço da pedagogia. (FRANCA, 1934, p. 9).

De modo muito didático, Backheuser divulgou uma Pedagogia nova católica para ser trabalhada nas escolas. No ano de sua conversão ao catolicismo, em 1928, e após ter visitado várias instituições de ensino na Europa, Backheuser assumiu a direção de cinco escolas municipais do Rio de Janeiro, nas quais pôde colocar em prática a experiência adquirida no exterior. Assim, ao aplicar os novos métodos de ensino e aprendizagem contribuiu com as propostas para a reforma educacional. (BARREIRA, 2002).

Everardo Backheuser publicou o primeiro manual pedagógico em 1933 com o título **Aritmética na Escola Nova**, em uma única edição e com um total de 156 páginas. O manual está dividido em duas partes principais,

sendo que a primeira apresenta uma parte mais teórica, enquanto a segunda apresenta a parte prática, com sugestões de atividades a serem desenvolvidas com os alunos em sala de aula. Backheuser (1933) explicou que a Matemática era vista frequentemente como a matéria em que os alunos apresentavam mais dificuldades, então, de maneira estratégica, segundo Marques (2013), foi o primeiro autor a escrever um manual pedagógico voltado para novas práticas de ensino, a partir de precursores do movimento da Escola Nova. O manual circulou no programa de ensino do Instituto de Educação no Rio de Janeiro. **Aritmética na Escola Nova** continha pontos relevantes para tornar as aulas de aritmética mais atraente aos alunos. Para isso, Backheuser partiu de pressupostos da Psicologia para explicar os tipos psicológicos e suas variações, podendo assim orientar os professores em relação à melhor forma de lecionar de acordo com a idade e com o sexo.

Em 1934 Backheuser publicou a primeira edição do manual pedagógico **Técnica da Pedagogia Moderna** (teoria e prática da Escola Nova). O manual possui 311 páginas, que são resultado da ministração de um curso no Instituto Católico de Estudos Superiores, com a finalidade de apresentar uma sistematização de teorias e práticas da Escola Nova. Em 1942 foi publicada a segunda edição, com o título **Manual da Pedagogia Moderna**, no qual o autor retomava o conteúdo do primeiro manual e agregava novos conteúdos, que incluíam assuntos relacionados com a Biotipologia e com a Psicologia. Não consideramos o segundo manual na análise devido ao fato de o conteúdo da fonte estar presente nos outros manuais que analisamos, especialmente no manual **Ensaio de Biotipologia Educacional**.

Em 1941 Backheuser publicou o manual **Ensaio de Biotipologia Educacional**, que consistia num estudo relativo à Biotipologia – ciência que apresenta classificações do ser humano de acordo com suas variações morfológicas, fisiológicas e psicológicas. Com essa produção, Backheuser objetivou mostrar as aplicações da Biotipologia na educação, adicionando conhecimentos relacionados com a Psicologia e as novas práticas

pedagógicas. Dividido em duas partes, o manual conta com uma primeira parte teórica e com uma segunda parte mais prática, na qual disponibiliza um instrumento de pesquisa inédito e de sua autoria, que poderia ser usado pelos professores, pois apresenta vários recursos para o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos em sala de aula.

Em 1946, aos 67 anos de idade, Backheuser publicou **O Professor**. O manual contribuiu para a divulgação e a conformação de um *habitus* desejável para um professor, conforme pensado e defendido pelo grupo de intelectuais católicos, especialmente aqueles ligados à hierarquia da Igreja. Diante do contexto em que emergiam diferentes propostas pedagógicas concernentes à Escola Nova, esta obra foi significativa para pensar a prática e a conduta do professor, especialmente pelo destaque das características consideradas fundamentais. O autor deixou claro que sua intenção era expressar o significado de como deveria ser um “verdadeiro” professor, a partir do seu próprio conceito. Backheuser tinha notoriedade no meio católico para escrever acerca do assunto, devido a sua vasta experiência nos diferentes níveis de ensino. Cinco anos após a publicação do manual pedagógico **O Professor**, o autor faleceu, aos 72 anos de idade.

Everardo Backheuser contribuiu no campo educacional brasileiro com a participação contínua nos debates relacionados à educação no país. Sua produção escrita registrou uma apropriação significativa para a renovação da Pedagogia católica. Os quatro manuais pedagógicos foram analisados com base teórica e metodológica da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1997), com o objetivo de extrair questões relevantes que teriam contribuído para a Pedagogia nova católica.

Contribuições de Everardo Backheuser para a Pedagogia Nova Católica no Brasil

O campo educacional brasileiro, ao longo das primeiras décadas do século XX, foi marcado por discussões e apresentações de diferentes propostas pedagógicas, especialmente embasadas em autores do

movimento da Escola Nova, fato que representou novos rumos para a educação do país. Intelectuais católicos tiveram um papel de destaque frente às disputas para um novo modelo de educação escolarizada. Deste modo, a nova Pedagogia foi ganhando espaço por meio dos diferentes métodos de ensino e aprendizagem com foco no aluno.

Backheuser apresentou uma apropriação bem particular para a renovação da Pedagogia católica, uma vez que se utilizou da contribuição teórico-metodológica de autores da Escola Nova na medida em que se encaixavam nos valores educativos católicos, o que é facilmente observável na leitura dos seus manuais pedagógicos. Muitas vezes concorda com um autor em determinado assunto, mas dele discorda em outro ponto, sempre pautado pelos argumentos da sua crença religiosa. Portanto, a preocupação não estava nas novidades metodológicas mas sim como elas seriam desenvolvidas a partir dos princípios cristãos. Por isso que a estratégia editorial de orientação do professorado se configurou como uma importante missão dos intelectuais católicos, a fim de garantir que o desenvolvimento das novas práticas pedagógicas ocorresse à luz do catolicismo.

Para início da sua explicação a respeito da Escola Nova, Backheuser (1934) declarou que considerava o nome ambíguo, pois que permitia várias interpretações. Discordava do uso da palavra “nova” devido à representação de oposto de antiga, e como as propostas no campo educacional não são estáticas, ela logo deixaria de ser nova. Quanto ao uso da palavra “escola”, o autor destacava que: “Escola não é só a casa mas também o conjunto de alunos que estão dentro dela. E é ainda um ‘sistema’, uma ‘seita’, uma ‘doutrina’.” (BACKHEUSER, 1934, p. 18). Desta perspectiva, reconheceu que a expressão Escola Nova representava um conjunto de características próprias, um sistema com novidades pedagógicas. No entanto, para ele o nome ideal, a partir dos estudos empreendidos, seria “escola integral”, por transmitir um modelo de educação total, no sentido de aliar os ensinamentos científicos com a preparação para a vida.

O manual pedagógico **Técnica da Pedagogia Moderna** é o material cujo conteúdo da proposta da nova Pedagogia católica pode ser extraído com maior facilidade. Isso porque foi desenvolvido a partir da ministração de um curso, no qual o autor pretendia compartilhar seu entendimento a respeito das teorias e práticas da Escola Nova, de modo simples e sistemático, contemplando assim, no seu conteúdo, elementos fundamentais para a Pedagogia nova católica. Os demais manuais pedagógicos confirmam a sua proposta pedagógica, no entanto, apresentam contribuições mais específicas. O manual **O Professor** contribui diretamente para orientar a conduta e a prática pedagógica do professor, enquanto que **Aritmética na Escola Nova** está voltada diretamente para atender questões da Matemática. **Ensaio de Biotipologia** se diferencia por envolver outras áreas do conhecimento, como a Psicologia e a Biologia e suas implicações na Pedagogia. Por mais que abordem assuntos diferenciados, os manuais pedagógicos representam, juntos, uma proposta única para a Pedagogia nova católica, cada um com sua parcela específica de contribuição que se complementa com assuntos abordados em comum.

No segundo capítulo de **Técnica da Pedagogia Moderna**, Backheuser apresenta os princípios cardeais da Escola Nova, discutindo os aspectos fundamentais para a organização da Pedagogia nova católica a partir dos componentes pedagógico, político, filosófico e psicológico. A orientação do autor a respeito do constituinte pedagógico está concentrada em três pontos principais para a educação integral, que são: a iniciativa, a cooperação e o preparo para a vida pela vida. Segundo Backheuser, a educação integral era um ponto em comum entre os adeptos da Escola Nova:

Num ponto ao menos há perfeito e completo acordo entre todos os adeptos da escola nova: cumpre que a escola nova dê educação integral. [...] Para a realização dessa educação integral procura a escola nova instrumentos, que haviam caído em desuso durante o predomínio da escola tradicional ou acaso nunca haviam tido plena aplicação. São eles: a) a iniciativa; b) a cooperação; c) o preparo para a vida pela vida. Qualquer educação, portanto, que não seja

integral, ou que, embora sendo, não utilize como meio educativo conjuntamente os três caminhos acima indicados não poderá em rigor ser chamada de “escola nova”. Não basta um; não basta adotar dois. Cumpre seguir todos três, e dar a educação integral. (BACKHEUSER, 1934, p. 38-39).

Portanto, a educação integral defendida pelo autor precisava conter esses três instrumentos, que são apresentados com base nos princípios do catolicismo. É importante destacar que a educação integral, tão defendida por Backheuser em todos os manuais pedagógicos, tem a ver com o conceito de “pessoa” para os católicos, que representa a composição formada pelo corpo e pela alma; sendo assim, a educação, no seu aspecto pedagógico, deveria trabalhar com o corpo, com o intelecto e também com a moral, o espírito.

A iniciativa, na proposta pedagógica do autor, era considerada uma característica importante tanto para os professores quanto para os alunos. Era relevante para os professores porque a eles competia a responsabilidade de despertar o interesse nos alunos, que assim teriam a atenção e o estímulo necessários para a aprendizagem: “Quando o professor é desprovido do espírito de iniciativa, que corresponde afinal em essência ao espírito de investigação, o ensino acaba perdendo o interesse, tornando-se morno, inexpressivo.” (BACKHEUSER, 1946, p. 39). O autor apresentou os diferentes graus de atenção e sua importância para o processo de aprendizagem, fundamentado especialmente em Kilpatrick e Spalding.

Para os alunos a iniciativa representava o oposto de passividade, pois na proposta da nova Pedagogia eles seriam os responsáveis por construir seus próprios conhecimentos, e não recebê-los prontos: “A verdade é que em educação como em tantas outras coisas mais, o progresso sempre se origina da iniciativa particular.” (BACKHEUSER, 1934, p. 62). Sendo assim, a partir da iniciativa os alunos teriam interesse pelo assunto a ser estudado e fariam um esforço maior para aprender, e conseqüentemente teriam melhores resultados. Backheuser citou Herbart, Dewey e Claparède para discutir a questão fundamental de despertar o interesse na criança.

A cooperação era uma característica que deveria estar presente em todas as relações pessoais possíveis no convívio escolar, ou seja, que envolvessem os pais, os professores, os alunos e os demais funcionários da escola, estendendo-se até o governo. Isso porque, para Backheuser, a educação integral era possível por meio de um trabalho em conjunto e com objetivos formativos em comum. Então, de modo geral, a cooperação carregava a responsabilidade conjunta do processo educativo, no qual cada membro da comunidade escolar fazia sua parte.

Backheuser reconhecia que muitas vezes a questão dos fundamentos morais divergia entre as famílias, mas ressaltava que era no lar que essa formação deveria predominar e a escola ficava com o papel de dar continuidade. O autor explicava que não se poderia impor crenças religiosas diferentes das que eram ministradas em cada lar, mas ao mesmo tempo não se poderia deixar de contribuir com a formação moral das famílias que gostariam que a noção de divindade fosse trabalhada na escola:

A escola não pode dar uma educação subordinada à noção de Deus se os pais a desejam ateísta; mas, do mesmo modo, não lhe é lícito subtrair subrepticamente a noção de Divindade para os filhos daqueles que julguem necessária essa noção à formação moral do homem. [...] É interessante ver que alguns dos mais fortes propugnadores da "escola nova" se colocam no ponto de vista de quererem obrigatoriamente a "escola sem Deus" mesmo que os pais de alunos sejam crentes. É uma inconseqüência. (BACKHEUSER, 1934, p. 232-233).

Como intelectual católico militante no campo educacional, Backheuser não poderia deixar de destacar a importância do ensino religioso para a formação dos alunos, pois, segundo sua justificativa, abordar esse assunto fazia parte da educação integral. Para os católicos, a família e a Igreja tinham prioridade na educação das crianças, pois buscavam em cooperação o mesmo fim educativo dentro dos aspectos morais, civis e físicos. Segundo Backheuser (1934), o Estado deveria

proteger e promover essa educação primária, suprimindo o que faltasse nos lares.

Backheuser (1934) enfatizou que a educação não era e nem nunca seria neutra, por isso defendia que também não fosse leiga, já que sempre refletiria o pensamento dominante do país. Deste modo, ao fazer um paralelo com as propostas presentes no **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, deixou claro seu posicionamento de concordância em relação à gratuidade e obrigatoriedade do ensino, e, por outro lado, de discordância em relação à proposta de escola única para ambos os sexos e leiga. As discussões acerca da coeducação e da importância do ensino religioso são encontradas em todos os manuais pedagógicos do autor.

Para Backheuser, todos tinham o direito à educação, mas esta não poderia ser desenvolvida em uma escola única, pois as escolas particulares sempre realizaram um excelente trabalho na sociedade, portanto, não poderiam deixar de existir. A respeito da coeducação, apresentou estudos com base na Psicologia e na Biologia para reforçar seu argumento de que meninas e meninos tinham desenvolvimento físico e intelectual diferentes. Citou estudos de pesquisadores como Alfred Binet, Adolphe Ferrière e do jesuíta francês La Vaissière. Ainda ponderou que os fins educativos para meninos e meninas não eram os mesmos:

Há apenas uma falta de sintonização durante certos períodos da vida, não superioridade de um sobre o outro, pela simples razão de que o homem e a mulher são dois seres psicologicamente diferentes e não se pode nunca comparar quantidades heterogêneas. [...] O homem nasceu para certa sorte de trabalhos, a mulher para outros, ambos nobres, ambos elevados, mas diversos. (BACKHEUSER, 1934, p. 73).

Além da questão da coeducação, também discordava de que as escolas fossem submetidas a um padrão anticonfessional: “É impossível dar ensino sem uma certa orientação religiosa.” (BACKHEUSER, 1934, p. 78). Para completar seu pensamento, o autor lembrou uma frase de Dewey que dizia que a escola deveria ser a extensão do lar e da família ideal, pois do

contrário não se caracterizava como formação integral, que deveria incluir uma preparação para a vida pela vida.

A preparação para a vida e pela vida se configura como o terceiro instrumento da educação integral para a Pedagogia nova católica proposta por Backheuser, depois da iniciativa e da cooperação. De maneira simplificada, identificamos que preparar para a vida pela vida significava formar de acordo com a vida presente da criança e ao mesmo tempo preparar para a vida futura, assim como explicava Decroly. A partir disso, Backheuser desenvolveu a ideia de que, mais do que instruir, a escola tinha a função de educar para a vida, para além dos conhecimentos científicos: “Educar é preparar o homem para o exercício de sua função humana, é ajudá-lo a realizar o ideal [...]” (BACKHEUSER, 1934, p. 7).

A partir da visão católica, a finalidade da educação integral era de formar um ser harmônico para viver em sociedade, era formar “bons hábitos”, por conseguinte, era considerado um ato de amor, de caridade e de muita responsabilidade: “É portanto da máxima importância não errar na educação, como não errar na direção para o fim último com o qual está conexas íntima e necessariamente toda a obra da educação.” (PIO XI, 1929, p. 3). Assim sendo, em seus escritos a preparação para a vida e pela vida representava a finalidade católica de educação.

Segundo Backheuser, não há uma filosofia política única na Escola Nova, até porque os autores brasileiros partiam de experiências de diferentes países. Mais do que pensar nos métodos propostos era preciso pensar nas finalidades do novo modelo de educação, o que torna o aspecto político mais delicado de ser pensado nas escolas: “A política como a filosofia imprime finalidades ao ensino, independente dos métodos.” (BACKHEUSER, 1934, p. 51). O aspecto político é o primeiro a ser pensado, pois a partir deste é que são organizados e direcionados os demais aspectos que regem a educação escolar.

Backheuser destacou alguns pontos relacionados ao domínio político da Escola Nova no Brasil, a saber: a escola única, a escola do trabalho e a

escola do trabalho em comunidade. A respeito da escola única já apresentamos a posição de discordância do autor. Em contrapartida:

Quanto aos dois últimos itens não há entre os expositores a menor divergência. Todos consideram que a escola nova é a escola do trabalho, e mais do que isto a escola do trabalho em cooperação, isto é, a escola do trabalho em comunidade. (BACKHEUSER, 1934, p. 53).

O trabalho é entendido em seus manuais pedagógicos como ações empreendidas pelos próprios alunos e relacionado com a iniciativa de estudar, pesquisar, realizar atividades etc.

A partir da dimensão política é organizada a dimensão filosófica: “Má ou boa será a execução, conforme a filosofia que adotar o pedagogo.” (BACKHEUSER, 1934, p. 44). Então, a partir da dimensão filosófica eram organizadas as questões psicológica e pedagógica, portanto, não deveria ser extremista para que não acarretasse prejuízos à educação. O autor enalteceu a Filosofia católica como sendo a mais sensata e equilibrada, citando, inclusive, partes da **Divini Illius Magistri** para reforçar seu argumento de que existia uma coincidência perfeita entre a Filosofia católica e os pressupostos da Escola Nova. Segundo o autor, a Filosofia católica possibilitava um bom encaminhamento para a realização da nova Pedagogia, pois seu equilíbrio contribuía com as demais características da Escola Nova. Não poderia ser diferente, já que sua apropriação de Escola Nova resultava numa adaptação para a Pedagogia nova católica. Então, tudo o que escreveu tinha a finalidade de contribuir com o trabalho intelectual ligado à Igreja.

Para Backheuser, a dimensão psicológica era a base da Pedagogia: “Assim parece impossível abordar, nos dias presentes, problemas pedagógicos, sem assentá-los sobre a poderosa viga mestra da psicologia.” (BACKHEUSER, 1933, p. 14). O embasamento científico de Psicologia era considerado relevante para o autor, em todos os seus manuais pedagógicos são encontradas discussões que envolvem, concomitantemente, a Psicologia e a Pedagogia. Nos manuais **Ensaio de Biotipologia** e

Aritmética na Escola Nova há estudos com base na Psicologia para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e assim poder melhorar os métodos e atender as necessidades de cada aluno.

Backheuser (1933, 1934, 1941, 1946) explicou que, devido aos diferentes tipos psicológicos que o ser humano apresenta, são exigidas diferentes ações por parte do professor, por isso é de extrema importância que ele tenha conhecimento dos estudos da Psicologia Educacional, para que assim possa atingir a todos os seus alunos. O autor citava o exemplo da Pedagogia tradicional que exagerava no caráter oral e explicou que a nova Pedagogia não poderia continuar nesse mesmo erro ao exagerar no caráter manual. Era preciso que o professor trabalhasse igualmente com todas as noções sensoriais de modo equilibrado, pois cada aluno aprende com mais facilidade de um modo, ou seja, o professor poderia envolver os alunos em atividades em que eles pudessem ouvir, falar, explicar o que aprenderam, olhar, observar atentamente, manusear objetos, levantar hipóteses de aprendizagem etc.

Backheuser (1933, 1941) discutiu os diferentes graus de atenção, as questões que envolvem a memória e o raciocínio e apresentou as implicações pedagógicas. Tais habilidades estão associadas ao estímulo do interesse, pois se parte do pressuposto de que a criança que se interessa por determinado assunto presta mais atenção, guarda o conteúdo mais facilmente na memória e consegue raciocinar para conectá-lo com as demais áreas do conhecimento. A memória era considerada como a responsável por registrar a aprendizagem, não só para a educação escolar como também para que o conhecimento adquirido fosse usado ao longo da vida. O raciocínio era importante para a compreensão dos conteúdos, mas devia ser trabalhado com cautela para que não houvesse o risco de o aluno se tornar orgulhoso e egoísta. Isso porque o autor acreditava que o exagero do raciocínio fazia com que as pessoas acreditassem que elas tinham uma capacidade superior à dos outros.

A nova Pedagogia incluía a prática de metodologias pouco utilizadas nas escolas, ou trabalhadas de maneira equivocada, segundo o autor, por

esse motivo ele fez uma exposição do seu ponto de vista para o encaminhamento das técnicas, que eram: excursão, os diferentes tipos de museu, centros de interesse, método de projetos, dramatizações e jogos. No quinto capítulo do manual **Técnica da Pedagogia Moderna** é possível encontrar cada método detalhadamente explicado, exceto os jogos, método encontrado em explicações do manual **Aritmética na Escola Nova**. Segundo Backheuser, os métodos eram realizados de modo equivocado por ocorrerem de forma isolada e sem propósito pedagógico:

Tudo, pois, nos induz a concluir pela excelência dos “centros de interesse”, dos “projetos” e das “excursões”, se praticadas pelo espírito da nova pedagogia, e pela sua definitiva e inapelável condenação se orientados pelo espírito dogmático da escola tradicional. Todos três se equivalem e são, a bem dizer, a mesma coisa, porque, por caminhos diferentes, conduzem a criança a realizações da prática que nela hajam despertado interesse. (BACKHEUSER, 1934, p. 262).

Portanto, a nova Pedagogia de orientação católica, proposta pelo autor, teria em vista o interesse do aluno agregado à sugestão mais sensata do professor para propor e desenvolver os métodos, isso quer dizer que o professor poderia sugerir um projeto ou uma excursão escolar para contribuir com o assunto que estavam estudando. No entanto, a primeira condição para o desenvolvimento seria o interesse e a aceitação dos alunos, que eram considerados ativos em todos os métodos de ensino-aprendizagem. Backheuser apresentou recomendações de desenvolvimento para cada método pedagógico, muitas vezes mostrando propostas inovadoras de sua autoria, como no caso dos museus escolares e centros de interesse. Por mais que partisse da ideia de outros autores, adaptou os métodos de acordo com a realidade brasileira, conforme argumentava.

Considerações finais

A partir da análise dos manuais pedagógicos de Everaldo Backheuser foi possível conhecer uma nova proposta para a Pedagogia católica no Brasil. Sua contribuição permite imaginar o funcionamento de uma escola com base nas suas indicações dentro das dimensões pedagógica, psicológica, política e filosófica. Suas recomendações pedagógicas foram escritas cuidadosamente para que pudessem ser aceitas no interior da Igreja Católica e, ao mesmo tempo, também fossem bem-recebidas pelos professores. Nesse sentido, foi uma vantagem estar à frente da CCBE para intermediar as propostas da Escola Nova. É importante ressaltar que Backheuser não estava sozinho na edificação e divulgação das novas propostas para uma Pedagogia católica. Sua atuação fazia parte de uma estratégia em conjunto com os demais intelectuais católicos que integravam a Confederação.

Verificamos que a proposta pedagógica de Everardo Backheuser tinha como base o modelo de educação integral católica, portanto, deveria incluir na formação do aluno o trabalho com o corpo, com o intelecto e com a moral, ou seja, com o espírito. A apropriação apresentada pelo autor acerca da Escola Nova estava pautada pela Carta Encíclica **Divini Illius Magistri**, promulgada pelo papa Pio XI em 1929. Backheuser citava precursores da Escola Nova, ora para concordar, ora para criticar, de modo a reforçar seus argumentos e apresentar novas ideias também a partir de outros autores, de outras áreas do conhecimento, especialmente da Psicologia. Seu desafio era incluir na proposta de educação integral uma orientação fundamentada nos valores cristãos como elemento norteador para a formação humana.

Havia um movimento de atualização do pensamento católico aos novos tempos, que pode ser observado na atuação de intelectuais no contexto internacional, como Jacques Maritain, por exemplo, autor que procurou inscrever a Igreja Católica no debate pedagógico da modernidade, conciliando os preceitos da ciência moderna com os princípios católicos. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2018). A influência do filósofo católico francês chegou ao Centro Dom Vital a partir da direção de Alceu

Amoroso Lima. A proximidade do pensamento de ambos contribuiu para uma abertura ao debate com as tendências pedagógicas modernas. Desde então, a filosofia neotomista ganhou espaço nas obras de intelectuais católicos brasileiros, sob o influxo de Jacques Maritain, constatando-se que a posição neotomista foi a abordagem utilizada por Backheuser nos seus manuais pedagógicos. (ROSA, 2017; SKALINSKI JUNIOR, 2015).

Backheuser apresentou uma proposta inovadora para a Pedagogia nova católica nos seus manuais pedagógicos, no entanto, segundo Baldan e Arce (2009), a implantação das novas práticas ocorreu de forma lenta e gradual nas escolas brasileiras, a partir de pequenas modificações, mas que não deixaram de representar um avanço no campo educacional, uma vez que foram aprovadas pela Igreja. As contribuições de Backheuser impulsionaram a renovação da Pedagogia católica no Brasil, fato significativo para levar adiante o projeto de modernização da Igreja Católica como um todo. A atuação dos intelectuais católicos alavancou a retomada da influência social da Igreja ao empreenderem ações voltadas para a restauração de uma cultura católica importante na conformação da nacionalidade.

Fontes

BACKHEUSER, Everardo. **A Aritmética na Escola Nova**. Rio de Janeiro: Livraria Católica, 1933.

BACKHEUSER, Everardo. **Ensaio de Biotipologia Educacional**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1941.

BACKHEUSER, Everardo. **O Professor: ensinar é um prazer**. Rio de Janeiro: Agir, 1946.

BACKHEUSER, Everardo. **Técnica da Pedagogia Moderna** (teoria e prática da Escola Nova). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934.

Referências

BACKHEUSER, Everardo. **Minha terra e minha vida: Niterói há um século**. Rio de Janeiro: Niterói Livros, 1994.

BALDAN, Merilin; ARCE, Alessandra. A representação da Pedagogia Tradicional e da Escola Nova segundo a propaganda e a produção teórica dos personagens do movimento renovador brasileiro – um estudo da coleção “Escola Nova Brasileira” de José Scaramelli (1931). VIII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 8, 2009, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: HISTEDBR, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html>. Acesso em: 23 de jun. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARREIRA, Luiz Carlos. Everardo Adolpho Backheuser. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Org.). **Dicionário de educadores no Brasil**: da colônia aos dias atuais. 2. ed. aum. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MEC-Inep-Comped, 2002. p. 332-338.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOSCHILIA, Roseli. Igreja e Educação: estratégias de resistência. CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBHE, 2000. p. 1-10. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/139_roseli.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**: promulgada em 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890. Proíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia da Escola Nova e usos do impresso: itinerário de uma investigação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 87-104, jul./dez. 2005.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.
- FRANCA, Leonel. Prefácio. In: BACKHEUSER, Everardo. **Técnica da Pedagogia Moderna**: teoria e prática da Escola Nova. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934. p. 7-9.
- GONÇALVES, Mauro Castilho. Integralismo lusitano, nacionalismo católico e educação: contatos entre intelectuais brasileiros e portugueses (1913-1934). **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 8, n. 14, p. 99-116, jan./jun. 2016.
- LIMA, Alceu Amoroso. Transcrições. **A Ordem**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 81. fev. 1930.
- MAINWARING, Scott. **Igreja Católica e Política no Brasil (1916-1985)**. Tradução de Heloisa Braz de Oliveira Prieto. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MARQUES, Josiane Acácia de Oliveira. **Manuais pedagógicos e as orientações para o ensino de matemática no curso primário em tempos de Escola Nova**. 2013, 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2013.
- OLIVEIRA, Natália Cristina de. **Trajatória Intelectual do jesuíta Leonel Franca**: educação e catolicismo (1923-1948). 2018. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.
- OLIVEIRA, Terezinha; CAMPOS, Névio de. Educação liberal em Jacques Maritain. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 3, p. 245-254, jul./set. 2018.
- ORLANDO, Evelyn de Almeida. **Por uma civilização cristã**: a coleção Monsenhor Álvaro Negromonte e a Pedagogia do Catecismo (1937- 1965). 2008, 380 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2008.
- PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil**: entre o povo e a nação. Tradução de Maria Júlia Goldwasser. São Paulo: Ática, 1990.

PIO XI. **Carta Encíclica Divini Illius Magistri** – Acerca da Educação Cristã da Juventude, 31 de dezembro de 1929. Disponível em: <http://www.vatican.va/holyfather/piusxi/encyclicals/documents/hf_pxi_enc_31121929_divini-illius-magistri_po.html>. Acesso em: 23 de jun. 2020.

PRACHUM, Bianca Neves. **Educação e catolicismo**: a construção de um modelo de professor e as apropriações católicas da Escola Nova a partir de Everardo Backheuser (1928-1946). 2019, 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2019.

ROSA, Maristela da. **Escolanovismo católico Bachkeusiano**: apropriações e representações da Escola Nova tecidas em manuais pedagógicos (1930-1942). 2017, 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, Florianópolis, 2017.

SANTOS, Sydney. **A cultura opulenta de Everardo Backheuser**: conceitos e leis básicas da Geopolítica. Rio de Janeiro: Carioca de Engenharia, 1989.

SGARBI, Antônio Donizetti. **Igreja, educação e modernidade na década de 30**: escolanovismo católico, construído na CCBE e divulgação pela Revista Brasileira de Pedagogia. 1997, 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SKALINSKI JUNIOR, Oriomar. **Alceu Amoroso Lima e a Renovação da Pedagogia Católica no Brasil (1928-1945)**: uma proposta de espírito católico e corpo secular. Curitiba: Editora CRV, 2015.

SILVEIRA, Diego Omar da; ARDUINI, Guilherme Ramalho. Intelectuais Católicos: Brasil e Portugal/Europa. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, PR, v. 8, n. 14, p. 21-23, jan./jun. 2016.

SOARES, Edvaldo. **Pensamento católico brasileiro**: influências e tendências. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky. **O saber e o credo**: os intelectuais católicos e a doutrina da Escola Nova (1924-1940). 2008, 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Dom Hélder Câmara e as novas direções da Igreja Católica no Brasil (1952-1964)

Marieli de Oliveira Ávila

Introdução

Hélder Pessoa Câmara (1909-1999) foi um intelectual católico, membro do clero, natural de Fortaleza, Ceará, oriundo de família modesta e de grande prole. Sua trajetória é demarcada por diferentes momentos, pensamentos e ações. Em sua juventude fez parte da Ação Integralista Brasileira, movimento tradicionalista católico, ultradireitista, fascista e conservador, fundado pelo jornalista, escritor e político Plínio Salgado. Posteriormente foi um forte defensor dos direitos humanos, das ideias progressistas e ativista social na linha do socialismo cristão, então “dom Hélder foi ora progressista, ora conservador, adotou esta ou aquela postura na medida em que elas se enquadravam em sua forma de ser Igreja e, sobretudo, de agir em nome dela.” (PINA NETA, 2018, p. 46).

O modelo de formação doutrinária que o padre Hélder Câmara teve no seminário de Fortaleza (1923-1931) pode tê-lo influenciado em sua adesão ao movimento integralista. Foi um intenso militante integralista entre 1932 e 1937, organizava comícios e escrevia artigos sobre o integralismo. (CONDINI, 2009). Porém, mais tarde, dom Hélder reconheceu a sua participação no integralismo como um pecado da sua juventude. (RAMPON, 2013).

Após a década de 1950 todo o seu trabalho esteve voltado para a construção de uma Igreja Católica popular e preocupada com os mais

pobres. À vista disto, o objetivo de discussão do presente estudo estará focado no impacto das ações de dom Hélder em relação ao rumo que a Igreja Católica no Brasil tomou no início da segunda metade do século XX. A pesquisa é de caráter bibliográfico e utilizamos como fontes: biografias e escritos de dom Hélder, publicações sobre ele na revista **O Cruzeiro** no período de 1952 a 1964, e documentos promulgados pelo Concílio Vaticano II.

É imprescindível considerar que **O Cruzeiro** foi por muito tempo considerada como o carro-chefe em relação aos primórdios da moderna imprensa brasileira e destacado veículo da primeira rede de comunicação instituída no Brasil, o grupo Diários Associados, fundado por Assis Chateaubriand. Lançada em 1928, a revista participou do processo de modernização dos meios de comunicação nacionais, consolidando-se na década de 1950. Foi a difusora de um discurso moderno e a primeira do gênero de circulação nacional, nos anos 1950 ainda. **O Cruzeiro** era um dos principais veículos nacionais que apresentava imagens ao leitor, sendo essa a sua característica marcante: o fotojornalismo. (MEYRER, 2008).

Quanto ao Concílio Vaticano II, vale relembrar que foi convocado pelo papa João XXIII (1881-1963) e ocorreu em Roma entre os anos de 1962 e 1965, tendo sido realizado em quatro sessões. Para ele foram convocadas todas as Igrejas cristãs, até mesmo as que não estavam unidas a Roma, para enviarem seus representantes, e assim o Concílio contou com a presença de cerca de 2.500 participantes do mundo todo. Ao longo de suas sessões ocorreram muitos debates sobre a verdadeira missão que a Igreja deveria assumir no mundo contemporâneo. (SOUZA, 2004). Por isso, é de importância consultar os documentos do Concílio Vaticano II e utilizá-los como fonte de pesquisa, para que possamos compreender dom Hélder e suas articulações no Brasil a partir desse histórico evento, do qual ele participou ativamente.

O recorte temporal deste trabalho se estende do ano de 1952 – que foi o ano em que o padre Hélder tornou-se bispo e com isso aumentou a sua influência – até 1964, ano em que se inicia a ditadura militar no Brasil e

consequentemente todo o cenário nacional sofre mudanças. Embora a atuação de dom Hélder tenha sido muito importante no período da ditadura, optamos por não nos aprofundar esse período e sim direcionar as discussões a respeito de suas ações antes do golpe militar.

Hélder Câmara foi ordenado padre em agosto de 1931, em Fortaleza, com apenas 22 anos, necessitando para isso de uma licença especial do papa, visto que ele ainda não tinha atingido a idade mínima necessária para a ordenação, que era de 24 anos completos, segundo o **Código de Direito Canônico** em vigência naquela época. Mais tarde, em 3 de março de 1952, aos 43 anos de idade, foi sagrado bispo auxiliar do Rio de Janeiro pelas mãos do cardeal dom Jaime de Barros Câmara, então à frente da Arquidiocese de São Sebastião do Rio de Janeiro. Desde 1950, dom Hélder já era um dos principais articuladores para a fundação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – a CNBB, criada finalmente em outubro de 1952, e de cuja primeira e segunda diretoria ele participou como secretário-geral (1952-1964). Cabe lembrar que nessa época, de 1951 a 1954, o presidente da República era Getúlio Vargas, seguido, depois de sua morte em 1954, por presidentes interinos até a posse, em 1956, de Juscelino Kubitschek.

Dom Hélder permaneceu como bispo auxiliar do Rio de Janeiro de 1952 e 1964, sendo depois nomeado arcebispo de Olinda e Recife (PE), função que exerceu até 1985, quando, com 76 anos, teve seu pedido de renúncia aceito pelo papa João Paulo II, passando a ser arcebispo emérito. Faleceu em sua casa, no Recife, em 27 de agosto de 1999, aos 90 anos de idade.

Toda sua vida foi marcada pela defesa da Igreja e seus ideais. Após a década de 1960 aderiu publicamente às ideias progressistas e tinha como objetivo que chegassem diretamente nas ações da Igreja. Em razão disso foi fortemente perseguido, censurado e silenciado em toda época da ditadura militar no Brasil (1964-1985); foi proibido de fazer pronunciamentos públicos e a imprensa não poderia dar ênfase a ele. (PILETTI; PRAXEDES, 1997). Dom Hélder, então, buscava meios

alternativos para continuar se comunicando com o povo, dentre os quais o programa de rádio denominado **Um olhar sobre a cidade**, vinculado à emissora católica **Rádio Olinda de Pernambuco**, e suas falas apresentavam cautela para que não fosse confiscado esse pequeno espaço que lhe restava na mídia. (ROZOWYKWIAT, 2016).

Engajamento público, projetos e ações sociais em defesa de uma Igreja Popular no Brasil

Em março de 1952, o padre Hélder Câmara recebeu a sua ordenação episcopal e com ela veio a responsabilidade de ser bispo auxiliar do Rio de Janeiro. Nesse mesmo ano, o agora dom Hélder comprometeu-se com a fundação da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil, enfatizando a necessidade de se ter uma união entre os bispos para juntos buscarem soluções para os problemas de suas dioceses e também para as suas dificuldades em comum. (FUITEM, 2019). Como bispo, estava angustiado com o cenário da Igreja, especialmente ao considerar que as distâncias no território brasileiro estavam dispersando a ação episcopal. Em sua avaliação, era crucial para o futuro da Igreja a unificação de suas ações, de modo a discutir os problemas que ultrapassavam as dioceses, e encontrando um meio de diálogo com o Estado. “É importante salientar que, numa Igreja Católica tradicional e conservadora como a brasileira, a fundação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil foi um acontecimento surpreendente.” (CONDINI, 2009, p. 18). A fundação ocorreu oficialmente em uma assembleia dos bispos brasileiros, em outubro de 1952, no Rio de Janeiro.

A inquietação de dom Hélder em busca da construção de uma nova Igreja, no que dizia respeito às questões sociais, tinha como origem o contato com bispos advindos de países subdesenvolvidos da África, da Ásia e mesmo de outros países da América Latina. Com isso, dom Hélder reconheceu a necessidade de uma Igreja voltada às classes populares, e tendo tomado tal causa para si, trabalhou em favor da implementação dessa ideia no Brasil. (FUITEM, 2019).

O Congresso Eucarístico Internacional organizado por dom Hélder em 1955 no Rio de Janeiro foi de suma importância para as novas direções em sua trajetória. Como acontecimento, o Congresso propiciou uma grande transformação para a Igreja e para os setores mais conservadores da sociedade, pois, por meio desse evento, com suas teses e discussões, houve fortalecimento de um olhar voltado para os setores pobres. O Congresso fez aumentar ainda mais a dedicação de dom Hélder Câmara para com as classes populares, tendo como finalidade última superar a dominação de classes. (CONDINI, 2009).

A preparação, o decorrer do Congresso e seu encerramento foram divulgados pela revista **O Cruzeiro**, que em sua edição 43 do ano de 1955 publicou uma página intitulada “**A presença de D. Hélder Câmara**”, noticiando: “Dom Hélder Câmara, o grande organizador do Congresso, compareceu no último dia, sendo aplaudido.” (O CRUZEIRO, 1955, p. 7). A própria revista já havia divulgado que dom Hélder não tinha podido comparecer até então pois necessitava de repouso devido aos preparativos cansativos em que ele havia se empenhado, já que a organização do Congresso transcorreria em meio a grandes adversidades. Na imagem a seguir registra-se a sua chegada ao Congresso Eucarístico.



Fonte: **O Cruzeiro**, 1955.

Após o êxito desse Congresso, políticos e jornalistas fizeram críticas duras em relação aos gastos absurdos para a realização do evento e exibidos pela Igreja, além de afirmarem que a Igreja não resolvia os problemas humanos apenas por falta de interesse. Quando esses comentários chegaram até dom Hélder, foram considerados por ele como uma provocação, mas isso o deixou inquieto. Para complementar tal inquietude, o cardeal Gerlier¹, da França, que esteve presente ao Congresso, após elogiar o desempenho de dom Hélder como organizador do evento, o questionou por que não colocava todo o empenho de organizador em prol dos mais pobres, exemplificando com o caso das favelas no Rio de Janeiro. Dom Hélder então interpretou o questionamento como um novo desafio, afirmando ter sido um momento de virada em sua vida, e que se colocaria então a serviço dos pobres. (PILLETTI; PRAXEDES, 1997).

A Cruzada São Sebastião

De acordo com Piletti e Praxedes (1997), a conversa com o cardeal Gerlier foi algo decisivo para dom Hélder, visto que após isso ele buscou autorização de dom Jaime, o arcebispo do Rio de Janeiro, e tentou conquistar o engajamento de sua equipe e do governo para esse novo rumo. Sua primeira atitude imediata foi a doação de toda a madeira utilizada no Congresso para a construção e reformas nas favelas, acarretando a ação social denominada Cruzada São Sebastião.

Em 29 de outubro de 1955, nascia a obra da Cruzada São Sebastião com o objetivo de dar uma solução humana e cristã ao problema das favelas na “Cidade Maravilhosa”. Chamava-se São Sebastião porque esse empreendimento tinha como referência o padroeiro da cidade. Dom Hélder e seus colaboradores traçaram um plano ambicioso: no prazo de dez anos,

¹ O cardeal francês Pierre-Marie Gerlier (1880-1965) destacou-se por seu grande engajamento na divulgação e aplicação da doutrina social da Igreja Católica, apoiou os chamados padres operários, incentivou o ecumenismo e denunciou o antissemitismo.

estariam erradicando as favelas e proporcionariam às famílias carentes uma vida mais digna. (FUITEM, 2019, p. 39).

O objetivo da Cruzada São Sebastião estava voltado a proporcionar para os pobres uma vida mais digna, humana e cristã. Para tanto, a proposta inicial era transferir os moradores da favela para os prédios de apartamentos que seriam construídos em terrenos cedidos pelo governo federal. Começaria pela favela da Praia do Pinto, no bairro do Leblon. Contrariamente ao que ocorreu em 1960, quando o governador do estado Carlos Lacerda² queria deslocar os favelados para a periferia da cidade e com isso obter a valorização imobiliária, dom Hélder Câmara os queria ali próximos aos moradores da elite, e afirmava que para superar a luta de classes era preciso aproximar as classes entre si. (ARAÚJO, 2012).

A revista **O Cruzeiro** abordou o projeto de dom Hélder detalhando: “Dos blocos de sete andares, cada um, abrigarão dois terços dos favelados da Praia do Pinto. A distribuição dos apartamentos será feita seguindo um rigoroso critério de seleção.” (O CRUZEIRO, 1956, p. 76). Mas além de proporcionar a mudança de moradia para aquelas pessoas, a Cruzada iniciou uma ação de conscientização dos moradores na tentativa de adaptá-los às suas novas condições e ajudá-los a se integrarem na vida do bairro. Buscava-se dessa forma romper com as barreiras que existiam entre a população advinda da favela e os moradores do bairro de classe mais favorecida. Neste sentido, Bourdieu (1983) pode contribuir com a nossa análise com o seu conceito de *habitus*, que é compreendido como:

Um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]. (BOURDIEU, 1983, p. 65).

² Carlos Lacerda, jornalista, escritor e político, foi deputado federal (1955-1960) e governador do então estado da Guanabara (1960-1965). Fundador e proprietário do jornal **Tribuna da Imprensa** e da editora **Nova Fronteira**.

O *habitus* está relacionado com a estrutura social e ao grupo ou classe social a que o indivíduo pertence. Esses fatores são decisivos pois passam a influenciar as ações do sujeito, são introduzidos em seu cotidiano, mesmo que de maneira implícita, sem que o sujeito tenha plena consciência daquilo que orienta tais ações do seu cotidiano. Logo, o *habitus* das pessoas provindas de classes diferentes não é o mesmo, por isso não bastava apenas mudar a moradia das pessoas sem considerar o *habitus* que elas já possuíam. Sob esse viés podemos analisar o que fez parte do projeto: a questão de proporcionar aos moradores recursos para que pudessem se adaptar ao novo meio no qual estavam sendo inseridos, não bastando apenas mudar suas localidades.

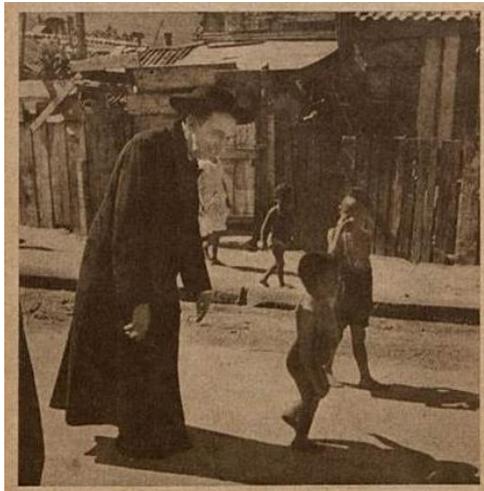
Esse projeto habitacional idealizado por dom Hélder não foi bem visto por muitas pessoas, dentre elas Carlos Lacerda que, segundo Rampon (2013), chegou a escrever uma carta aberta para dom Hélder na **Tribuna da Imprensa**, em 1956, argumentando que não adiantaria tal projeto enquanto não fosse feita uma reforma agrária no Brasil, afirmando ainda que projetos como aquele serviriam apenas como uma espécie de tapanburaco. Dom Hélder respondeu à crítica reconhecendo o problema fundiário do país e, a partir de 1950, por meio da CNBB, a Igreja passa a defender a necessidade de uma reforma agrária no campo brasileiro. Mas Lacerda não se conteve com as respostas dadas por dom Hélder e quando foi governador do então estado da Guanabara (1960-1965) dificultou o quanto pôde a continuidade do projeto da Cruzada.

Os moradores do Leblon, bairro nobre do Rio de Janeiro, ficaram muito revoltados com o fato de os pobres estarem morando perto de suas casas, essa situação os incomodava muito. (RAMPON, 2013). Bourdieu contribui com nossa análise quando considera que “a conjunção da apropriação material e simbólica confere à posse dos bens de luxo, além de legitimidade, uma raridade de segunda ordem que os transforma no símbolo, por excelência, da excelência.” (BOURDIEU, 2007, p. 261). Dessa forma, a apropriação dos bens de luxo, que no caso seria a moradia em um bairro nobre da cidade, gera uma distinção em referência aos demais

agentes, legitimando e gerando uma espécie de dominação. Então, quando os agentes que não possuíam elevados capitais econômicos passaram a morar perto da elite, esse fato gerou um mal-estar, pois estavam estreitando essa lógica da distinção.

Era chamado de bispo dos favelados. Também não era para menos. Em pouco tempo com obras em ritmo acelerado, construiu um conjunto de edifícios para abrigar os moradores da favela da Praia do Pinto, no Leblon [...]. Pobre morando com dignidade em bairro chique. Um escândalo para uns. (FÉLIX FILHO, 2012, p. 40).

Além disso, havia sacerdotes que estavam incomodados com o projeto de dom Hélder, que faziam a ele críticas severas. Até mesmo porque recebia autoridades eclesíásticas internacionais para conhecer o seu projeto, como o cardeal italiano Giovanni Batista Montini (futuro papa Paulo VI) e o bispo norte-americano Fulton Sheen, o que produzia certo ciúme em outros membros da Igreja, inclusive do cardeal Dom Jaime. Mas, em contrapartida, existiam entusiastas de suas ações sociais, como os jornalistas da revista **O Cruzeiro**, que escreviam artigos sobre a Cruzada (RAMPON, 2013) e também publicavam fotos com legendas, chamando dom Hélder de “o santo das favelas”, como se pode ver a seguir.



Fonte: **O Cruzeiro**, 1958.

A foto vinha acompanhada da seguinte legenda:

Dom Hélder Câmara é o Santo das Favelas. Vitoriosa a experiência da integração dos ex-favelados na vida da cidade, a Cruzada São Sebastião entrega-se ao plano de autofinanciamento, aterrando os mangues da Avenida Brasil e fazendo surgir indústrias e o centro de abastecimento. Neste Natal, o próprio dom Hélder celebrou a Missa do Galo no Morro Azul, que está em vias de urbanização. (O CRUZEIRO, 1958, p. 76).

É importante considerar que a revista **O Cruzeiro**, ao tratar de dom Hélder nas reportagens, sempre fazia a divulgação de alguma foto, sendo oportuno ressaltar que “a revista **O Cruzeiro** foi pioneira na utilização do fotojornalismo, inovação que passa a caracterizá-la, tornando-a um dos principais veículos de comunicação do país na década de 50.” (MEYRER, 2008, p. 15). Como retratado pela revista, nesse momento acontece uma grande transformação na vida religiosa de dom Hélder, pois ele estava no auge de sua fama e passa a ser intitulado como “o bispo das favelas”, mas, de acordo com Condini (2009), tal denominação não o incomodava porque via como uma forma de reconhecimento pelo trabalho que estava realizando. Então, é possível considerar que o seu capital social estivesse aumentando, tendo em vista o conceito de Pierre Bourdieu, em que esse tipo de capital constitui o “[...] conjunto das relações sociais de que dispõe um indivíduo ou grupo. A detenção deste capital implica um trabalho de instauração e manutenção das relações, isto é, um trabalho de sociabilidade: convites recíprocos [...]” (BONNEWITZ, 2003, p. 54). Aumentar seu capital social era benéfico para dom Hélder, visto que seus projetos necessitavam da ajuda dos demais, seja dos governantes, seja de líderes da Igreja.

A revista **O Cruzeiro** publicou um artigo falando sobre uma das famílias que tinham sido contempladas pelo projeto da Cruzada São Sebastião, possibilitando compreender um pouco a respeito da realidade social vivida por essas pessoas.

Viúva com três filhas, D. Áurea de Freitas Souza morava na favela do Pinto, no Leblon. Mudou-se, há pouco tempo, para o conjunto construído por D. Hélder Câmara, para abrigar favelados. Como lavadeira na casa de um comerciante, ganha 2.500 cruzeiros mensais. A filha mais velha de 17 anos, trabalha num “atelier” de costura, ganhando 1.500 cruzeiros por mês. As outras duas filhas estão internadas: uma no SAM, e a outra, num abrigo da Prefeitura de Jacarepaguá. Estas são as despesas mensais da casa: armazém: 800 cruzeiros; pão e carne: 600; frutas na feira: 400; 1 par de sapatos para a garota que trabalha fora: 250; visitas às filhas internadas, incluindo condução e alimentos: 500. Restam 450 cruzeiros para roupas, remédios, condução para o trabalho, dentista e diversões. [...] Às vezes quando almoçam, não jantam, quando jantam, não almoçam. (O CRUZEIRO, 1958, p. 28).

Essa família do relato não era a única a viver nessas condições, ou até em condições mais precárias, no período de concretização do projeto. De acordo com Pilleti e Praxedes (1997), existiam cerca de 600 mil pessoas vivendo em difíceis condições, tendo ainda aproximadamente 150 favelas. Dom Hélder acreditava que por meio desse projeto fosse possível acabar com as favelas cariocas em dez anos, objetivando que o Rio de Janeiro comemorasse seu quarto centenário, em 1965, livre de favelas.

Em 1963 foi divulgado um balanço das realizações da Cruzada São Sebastião, relatando que tinham sido construídos 910 apartamentos na Praia do Pinto, no Leblon, e 46 apartamentos na favela do Morro Azul, localizada no bairro do Flamengo. Mesmo que o projeto fosse benéfico às famílias atendidas, tais números eram pequenos perto do problema habitacional do Rio de Janeiro. O objetivo inicial do projeto era erradicar as favelas da cidade, mas no decorrer da experiência foi constatado que o problema era muito maior do que se imaginava, ainda mais com o êxodo de trabalhadores rurais do Nordeste do país rumo ao Rio de Janeiro em busca de melhores condições de trabalho, de vida e de moradia. Inclusive muitos deputados se opuseram ao projeto alegando que incentivava ainda mais o êxodo rural. (PILLETI; PRAXEDES, 1997).

Segundo Araújo (2012), posteriormente dom Hélder reconheceu que seu projeto da Cruzada São Sebastião não tinha sido bem-sucedido, visto que as favelas duplicaram, pois a cada família transferida da favela

chegavam várias outras e assim o círculo vicioso continuava. Porém, o trabalho das Cruzadas pôde fazer com que os olhares se voltassem para as favelas do Rio de Janeiro, que até então não eram vistas. E este teria sido o maior destaque do projeto, dar visibilidade para um povo sofrido, vítima das desigualdades sociais, que passaram a ser vistos pela Igreja Católica no Brasil.

Outro projeto de dom Hélder que se materializou foi o chamado Banco da Providência, a primeira experiência de um banco popular no Brasil, que consistia em obter donativos dos mais ricos e distribuir de maneira organizada para os mais pobres e para entidades filantrópicas. (CONDINI, 2009). O Banco da Providência existe até hoje, constituindo-se importante e premiada ONG, sediada na cidade do Rio de Janeiro. Em 2019 esteve entre as 100 melhores ONGs do Brasil, conforme premiação promovida pelo Instituto Doar. Isto é altamente significativo, considerando que há no Brasil cerca de 820 mil organizações da sociedade civil.³

Condini (2009) afirma que por meio desse trabalho religioso e social foi inaugurado um novo momento da presença da Igreja Católica na sociedade brasileira, pois essas ações conseguiam alcançar e atrair mais pessoas que abraçassem a causa. Embora existissem discussões fazendo crítica a esse trabalho, apontando seu aspecto assistencialista e limitado, dom Hélder reconhecia que era imprescindível aprofundar-se nas raízes dos problemas sociais, que estavam diretamente ligados às estruturas da sociedade brasileira.

Ao avaliarmos esse movimento dos problemas sociais e as estruturas da sociedade por meio dos conceitos de Pierre Bourdieu, podemos entender a estrutura do mundo social e as implicações que refletem na sociedade objetivamente. Os diversos tipos de capital por ele definidos fazem parte dessa estrutura, que é capaz de aproximar ou de afastar as pessoas. “A ideia central de Bourdieu é a de que os capitais são

³ Dados do sítio **Observatório 3º Setor**, disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/premio-elege-as-100-melhores-ongs-do-brasil-em-2019/> Acesso em: 20 ago. 2020.

instrumentos de acumulação. Quanto maior o volume possuído e investido pelo indivíduo em determinado mercado, maiores suas possibilidades de um bom retorno.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 45). Então, nessa perspectiva:

O que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhados, não como um dado, mas como algo que se trata de fazer [...]. A posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo. (BOURDIEU, 2019, p. 27).

Considerada sob esse viés, a superação da estrutura do mundo social com suas amplas desigualdades certamente é algo muito complexo, mas dom Hélder demonstrou sua consciência do grande trabalho que se empenha perante as injustas desigualdades enraizadas na sociedade brasileira. Então, era o seu maior desafio: “[...] atacar as causas dessas injustiças: a concentração da renda, da propriedade e a exploração do trabalho.” (CONDINI, 2009, p. 24). Além disso, compreendia a necessidade de se trabalhar na mudança de pensamento da população pobre, dando condições de frequentarem escolas e os percebendo enquanto sujeitos perante a sociedade. (CONDINI, 2009).

Mas os projetos de dom Hélder, dentre eles a Cruzada São Sebastião, foram alvos de muitas críticas. Com a morte do papa Pio XII (1876-1958), é eleito o papa João XXIII (1881-1963), em outubro de 1958, que convocou o Concílio Vaticano II (1962-1965). O papa João XXIII falece antes do término do Concílio, cuja continuidade e conclusão são levadas a efeito por seu sucessor, o papa Paulo VI (1897-1978). Na divulgação desse evento foram convocados bispos do mundo inteiro para participarem e decidirem sobre a nova missão da Igreja nos novos tempos. Dom Hélder participou dos trabalhos conciliares e foi o porta-voz dos anseios dos mais pobres. (FUITEM, 2019). Pina Neta (2018) registra que:

Sua participação no Concílio foi decisiva para uma postura do episcopado brasileiro, mesmo tratando-se de uma massa heterogênea, que ora alinhava-se ao grupo dos chamados conservadores, ora aos progressistas. Creditava-se a dom Hélder uma postura progressista enquanto esteve à frente da arquidiocese, por sua opção preferencial pelos pobres, valorização dos movimentos pastorais, decisões colegiadas e, sobretudo, sua defesa dos direitos humanos por meio da não violência. No entanto, negar-lhe traços do conservadorismo equivaleria a negar sua formação tridentina. (PINA NETA, 2018, p. 45-46).

No Concílio Vaticano II dom Hélder, de maneira voluntária, organizou um grupo de bispos para discutir o tema da pobreza na Igreja, colocando o acordo em um documento em que todos que assinaram se comprometiam a seguir a direção da simplicidade e pobreza, dando prioridade ao trabalho com os mais pobres. A partir da década de 1950 ele havia compreendido que o compromisso social da Igreja com os mais pobres era algo complexo e profundo, não bastava então apenas realizar obras sociais como suprimento das ações governamentais. (BARROS, 2011).

Durante o Concílio Vaticano II, no qual ele foi um dos mais atuantes representantes brasileiros, dom Hélder Câmara manteve a prática das “vigílias”, como as chamava, ou seja, escrever, durante as madrugadas, cartas sobre temas sociais e culturais, religiosos ou não, que enviava a um fiel grupo de colaboradores, tratado por ele carinhosamente de “família”. Todas manuscritas, essas cartas são hoje uma valiosa amostra do pensamento do Arcebispo Emérito de Olinda e Recife e estão sendo integralmente publicadas para que a contribuição do religioso, não somente à história da Igreja Católica, mas também à história do Cristianismo no mundo, chegue ao alcance de todos que acreditam na paz. (CAMPOS, 2008, p. 8).

Dom Hélder publicou cerca de 600 cartas conciliares e os conteúdos dessas cartas continham detalhes do que ocorria no evento, desde o momento de abertura até o encerramento. Nelas eram abordadas as pautas do evento e os temas que estavam sendo discutidos. Destacou ainda

o fortalecimento das Conferências de Bispos de diferentes países por meio do Concílio, inclusive sobre as reuniões da CNBB. Como afirmou:

O desejo de todos é acertar, pondo dentro de cada Comissão representantes do mundo inteiro para que cada problema ao invés de ser examinado apenas do ângulo de um Continente seja visto em termos católicos, universais. (CÂMARA, 2008, p. 92).

Além das cartas de dom Hélder, para se compreender o contexto de discussão no evento, pode-se consultar o **Decreto Ad gentes**, do Concílio Vaticano II, promulgado pelo papa Paulo VI em dezembro de 1965, que discorre sobre a atividade missionária da Igreja e estabelece suas missões fundamentais. Nesse documento vem demonstrada a preocupação da Igreja Católica com os problemas sociais, como se pode constatar no trecho a seguir:

Trabalhem e colaborem os cristãos com todos os outros na reta ordenação dos problemas econômicos e sociais. Dedicuem-se, com cuidado especial, à educação das crianças e da juventude por meio das várias espécies de escolas, as quais hão de ser consideradas não só como meio exímio de formação e promoção da juventude cristã, mas também, simultaneamente, como serviço da maior importância para os homens, e em particular para as nações em vias de desenvolvimento, a fim de elevar a dignidade do homem e preparar condições de vida mais humanas. Além disso, tomem parte nos esforços dos povos que, lutando contra a fome, a ignorância e a doença, se afadigam por melhorar as condições de vida e por assegurar a paz no mundo. Nesta atividade prestem os fiéis, com prudência, a sua colaboração efetiva às iniciativas promovidas pelas instituições particulares e públicas, pelos governos, pelos organismos internacionais, pelas diversas comunidades cristãs e religiões não cristãs. (PAULO VI, 1965, p. 6).

Fica evidente que entre as missões elencadas para a Igreja nesse decreto está a luta contra a fome e a busca por melhores condições de vida, para que assim pudesse ser assegurada a paz no mundo. Nesse sentido, dom Hélder ainda desempenhou um papel crucial entre o Concílio

Vaticano II e a Igreja no Brasil, procurando articular ações a partir dos ideais que estavam emergindo desse inovador evento da Igreja Católica.

Dom Hélder e os novos rumos da Igreja no Brasil

Dom Hélder, ainda nesse período e na década de 1960, estava cada vez mais presente na defesa para que houvesse ações da Igreja em prol dos mais pobres, como ficou evidente em seu pequeno discurso para a revista **O Cruzeiro** de 1967, quando, ao saber que iriam construir uma igreja com o valor aproximado a 60 milhões de cruzeiros, não hesitou e logo argumentou: “empreguem esses dinheiros em casas populares.” (CÂMARA, 1968, p. 101). Isso demonstrava a sua preocupação bem como a luta para que a Igreja se importasse com a dignidade de moradia das pessoas em vez de apenas construir mais igrejas.

De acordo com Bruneau (1974), dom Hélder pode ser considerado como um dos principais elementos para uma nova política da Igreja em prol de uma mudança social. Embora a Igreja promovesse assistência aos pobres até então, com o intuito de confortá-los com esmolas, era muito diferente ter uma proposta que caminhasse na perspectiva de transformação social. Dom Hélder repudiava que se parasse na linha assistencialista e afirmava: “No dia em que perceber que tudo isso não basta e que é preciso bater-se para que seus irmãos aviltados pela miséria tenham condição humana, cai na suspeição, é tido como extremista, como filo-comunista.” (CÂMARA, 1968, p. 180). Mesmo fazendo essa argumentação, dom Hélder não deixava de considerar a esmola como um meio de ajuda, porém, em sua visão, era algo temporário e deveria ser visto como tal.

A Igreja almejava a manutenção de seu poder e de sua influência junto à sociedade, mas as ameaças de perda dessa influência despertaram setores na Igreja para uma direção de responsabilidade de mudança social. Nessa perspectiva, dom Hélder desempenhou um papel crucial já que era o líder desse setor mais interessado na transformação social. (BRUNEAU,

1974). Além disso, toda a conjuntura que se vivia no Brasil caminhava para a necessidade de uma mudança, conforme observa Bruneau (1974):

O período de 1950-1961 é o mais importante na formulação de uma ideologia de mudança social. Devido em grande parte às ameaças de agitadores nas zonas rurais, e de demagogos na zona urbana, a Igreja tomou consciência do atraso de muitas estruturas sociais e da injustiça em geral [...]. Mediante o processo de confrontação entre a realidade miserável em que viviam milhões de seres humanos, e alguns elementos da doutrina social católica, surgiu a consciência de que a Igreja tinha alguma coisa a dizer a respeito da sociedade e de sua transformação. (BRUNEAU, 1974, p. 150).

Ficou evidente o novo rumo tomado pela Igreja após a década de 1950, o qual constituiu em se tornar uma Igreja popular e renovada. É imprescindível considerar que essa mudança foi influenciada por dom Hélder, pois “graças a ele, parcela significativa da Igreja resgatou suas origens evangélicas no compromisso da justiça com os setores mais pobres da população.” (ROCHA, 1999, p. 48). A ação social da Igreja, nas décadas de 1950 e 1960, afastou-se da classe média para estar mais vinculada aos setores populares, e essa modificação se concretizou, em boa parte, por meio do Movimento de Educação de Base (MEB), sendo que:

Através do MEB, uma parcela dos católicos desenvolveu formas inéditas de pedagogia direcionadas às camadas populares objetivando a alfabetização, conscientização e incentivo à atuação política por transformações substantivas na sociedade brasileira de então. (PRAXEDES, 1997, p. 31).

No decorrer dos anos de 1958 a 1964 existiram várias experiências de educação popular advindas da Igreja Católica, mas os principais exemplos são o Movimento de Natal e o MEB. Dessa forma, a partir da década de 1960 a nova direção da Igreja se voltava para se dedicar à educação de jovens e adultos dos setores populares. A ação pedagógico-pastoral da Igreja nesse período passou da classe média em direção da classe popular. (PRAXEDES, 1997).

Mas essa nova direção seguida pela Igreja, de cunho popular e renovada, não impedia que os católicos continuassem em busca de subvenções junto ao Estado: “A influência através da educação foi aparentemente alcançada pela Igreja através da Lei de 1961, na qual o Estado continuaria a providenciar recursos para as escolas.” (BRUNEAU, 1974, p. 134). Esse novo modelo organizacional da Igreja e de ação social posterior a 1950 e 1960 levou muitos membros do clero e do laicato a se preocuparem e a se envolverem, por exemplo, com questões ligadas aos direitos humanos e ao combate às injustiças sociais. Para tanto, contou com intelectuais que se envolveram e lutaram pela construção de uma Igreja popular voltada para os pobres e para ações de enfrentamento da desigualdade social, em contraposição a parcelas da Igreja que permaneceram elitistas.

Condini (2009) afirma que dom Hélder foi sobretudo um sonhador, pois almejava superar os problemas e dificuldades das pessoas mais carentes da sociedade. Em abril de 1964 foi transferido para Pernambuco, em uma tentativa de silenciamento, porém ocorreu o inverso. Longe da influência conservadora de dom Jaime de Barros Câmara, que criticava sua postura, dom Hélder conseguiu mais liberdade na sua luta contra as injustiças sociais. Mas ele chegou a Recife em um momento muito preocupante, pois o golpe militar havia acontecido em março de 1964, os militares haviam tomado o poder e suscitavam muitas angústias e dúvidas sobre o novo rumo do Brasil.

Considerações finais

Ao considerar a trajetória intelectual de dom Hélder Câmara, fica evidente o quanto ele esteve em constante transformação concernente às suas convicções e seus posicionamentos, e o quanto foi um intelectual católico que pouco a pouco ia aumentando seu capital social e tornou-se capaz de influenciar muitas pessoas para abraçarem suas causas. Para uma pessoa que na década de 1930 tinha feito parte do movimento de

cunho fascista, que foi a Ação Integralista Brasileira, podemos perceber a grande mudança pela qual ele passou quando estava, a partir de 1950, defendendo as classes mais pobres e lutando em favor dos direitos humanos em meio à ditadura que ocorria no Brasil de 1964 a 1985.

Tais mudanças não foram repentinas mas sim construídas ao longo dos anos e com a influência do meio no qual dom Hélder esteve inserido, como foi o caso do Congresso Eucarístico Internacional, que lhe proporcionou o contato com bispos de países subdesenvolvidos. E conversas como as que teve com o cardeal Gerlier, que também auxiliaram na mudança de seus pensamentos, deixando-o reflexivo e depois decidido, ocorrendo que a partir de então as suas ações seriam todas em prol dos mais pobres.

E especialmente nesse período entre 1952 e 1964 ele tentou de diversas maneiras lutar contra as injustiças sociais e uma de suas lutas foi materializada por meio da Cruzada São Sebastião. Ao fazer um trabalho mais próximo do povo, se sentiu comovido com as favelas existentes no Rio de Janeiro e percebeu que precisava fazer algo em relação a isso, pois não considerava justo aquelas pessoas viverem na miséria. Foi atrás de auxílio governamental e dos detentores de capitais econômicos, e seu projeto se concretizou por meio dos prédios que foram de fato construídos. Porém, o projeto em si não foi a solução para o problema das desigualdades nem para o fim das favelas, visto que o problema era muito mais amplo do que imaginava, pois, ao sair uma família da favela rumo ao prédio construído no projeto, pouco tempo depois já havia outra família morando na favela.

Dom Hélder, mesmo percebendo que o projeto não fora bem-sucedido na perspectiva que esperava, argumentava que ao menos as famílias que até então eram invisíveis passaram a ser vistas, e isso seria algo muito importante: a sua visibilidade. O seu projeto provocou reflexões e mudanças na Igreja com o passar dos anos. Ele foi reconhecido pelos bispos por levar até a Igreja Católica a pauta dos pobres, mas é importante ressaltar que a sua pauta não era no sentido apenas assistencialista, pois

projetos neste sentido a Igreja já tinha. Seus projetos recebiam muitas críticas de pessoas da Igreja e de governantes, mas a revista **O Cruzeiro** desempenhou um papel fundamental para a divulgação dos projetos de dom Hélder, considerando que a revista ilustrada relatava pontos do projeto e até mesmo entrevistava moradores contemplados com a Cruzada São Sebastião. Dessa forma ela desempenhou um papel fundamental e benéfico para dom Helder e suas lutas.

Neste texto procuramos apresentar considerações sobre os posicionamentos de dom Hélder e suas implicações para a Igreja Católica no Brasil, que assumiu uma nova direção em seu viés de se voltar para os pobres. O novo modelo de organização e de ação social da Igreja, depois de 1950 e 1960, levou muitos membros do clero e do laicato a se preocuparem e a se envolverem em questões relacionadas com os direitos humanos e ao combate às injustiças sociais. Para tanto, dom Hélder e outros intelectuais católicos se engajaram e lutaram para a construção de uma Igreja de cunho mais popular no Brasil.

Mas é importante destacar que dom Hélder foi um articulador no Brasil da Igreja que estava sendo almejada no decorrer do Concílio Vaticano II. Mesmo ele não tomando a voz nas

sessões do evento – tendo feito apenas duas intervenções, preferindo valer-se de outros meios para apresentar suas propostas –, buscou ações que pudessem repassar as ideias que estavam emergindo no Concílio. E dentre essas ideias estava a missão da Igreja na defesa dos direitos humanos e na luta contra as injustiças sociais. Sendo assim, as suas ações, muitas das quais eram retratadas na revista **O Cruzeiro**, provinham das ideias maiores que eram discutidas nas assembleias conciliares. Dom Hélder abraçou as causas da Igreja e tentou fazer com que mais pessoas fizessem parte desse novo momento da Igreja, escrevendo cerca de 600 cartas conciliares. O fotojornalismo da revista **O Cruzeiro** foi o principal veículo responsável por tornar públicas as ações de dom Hélder. Tendo em consideração a reconhecida relevância da revista para o período em questão, podemos avaliar que as suas matérias sobre dom Hélder

desempenharam o papel de divulgar e deixar em evidência suas opiniões e ações, bem como o seu ideal de Igreja.

Fontes

O CRUZEIRO. **O encerramento do Congresso Eucarístico Internacional**. Ed. 43. Rio de Janeiro, 1955.

O CRUZEIRO. **Na rota da fama**: Camus, Dom Hélder, Palmério e Billy Graham. Ed. 18. Rio de Janeiro, 1958.

O CRUZEIRO. **Mais do que nunca, justifica-se o velho ditado que diz**: “pobre vive de teimoso”. Ed. 10. Rio de Janeiro, 1958.

PAULO VI. **Decreto do Concílio Vaticano II Ad Gentes**: Sobre a atividade missionária da Igreja, 7 de dezembro de 1965. Disponível em: <http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vatii_decree_19651207_ad-gentes_po.html> Acesso em: 29 jun. 2020.

Referências

ARAÚJO, Edvaldo. **Dom Hélder Câmara**: Profeta-peregrino da justiça e da paz. Pensamento teológico e antropológico. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2012.

BARROS, Marcelo. **Dom Helder Câmara**: profeta para os nossos dias. São Paulo: Paulus, 2011.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS, Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. Organizador da coletânea: Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Correa 11. ed. Campinas: Papyrus, 2019.

BRUNEAU, Thomas. **Catolicismo brasileiro em época de transição**. Tradução de Margarida Oliva. São Paulo: Loyola, 1974.

CÂMARA, Hélder. **Revolução dentro da paz**. Rio de Janeiro: Editora Sabiá, 1968.

CÂMARA, Dom Hélder. **Circulares Conciliares**. v. 1, Recife: Cepe, 2008.

CAMPOS, Eduardo Henrique Accioly. Um registro de confiança e superação. In: CÂMARA, Dom Hélder. **Circulares Conciliares**. v. 1, Recife: Cepe, 2008. p. 8-10.

CONDINI, Martinho. **Dom Hélder Câmara: modelo de esperança**. São Paulo: Paulus, 2009.

FILHO, Félix. **Além das ideias: histórias de vida de Dom Hélder Câmara**. Recife: Cepe, 2012.

FUITEM, Frei Diogo Luís. **Dom Hélder Câmara: o irmão dos pobres**. São Paulo: Loyola, 2019.

MEYRER, Marlise Regina. **Representações do desenvolvimento nas fotorreportagens da Revista O Cruzeiro: 1955-1957**. 2008. 257 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice.; NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. **Bourdieu e a educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PINA NETA, Lucy. **O dom da leitura: Hélder Câmara e suas bibliotecas**. São Paulo: Paulinas, 2018.

PILETTI, Néelson; PRAXEDES, Walter. **Dom Hélder Câmara**. Entre o poder e a profecia. São Paulo: Ática, 1997.

PILETTI, Néelson; PRAXEDES, Walter. **Dom Hélder Câmara: o profeta da paz**. São Paulo: Contexto, 2008.

PRAXEDES, W. **Dom Hélder Câmara e a educação popular no Brasil**. 1997. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

RAMPON, Ivanir Antônio. **O caminho espiritual de Dom Hélder Câmara**. São Paulo: Paulinas, 2013.

ROCHA, Zilzo. **Hélder, o dom**: uma vida que marcou os rumos da Igreja no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ROZOWYKWIAT, Tereza (Org.). **Meus queridos amigos**: as crônicas de Dom Hélder Câmara. Recife: Cepe, 2016.

SOUZA, Ney de. Contexto e desenvolvimento histórico do Concílio Vaticano II. In: GONÇALVES, Paulo Sérgio Lopes; BOMBONATTO, Vera Ivanise (Org.). **Concílio Vaticano II**: análise e prospectivas. São Paulo: Paulinas, 2004. p. 17-67.

Parte IV

Intelectuais e intervenção política

**José Rodrigues Vieira Netto:
o discurso proibido *sobre as quatro liberdades* e
a defesa dos direitos humanos na ditadura militar**

Regis Clemente da Costa

Vossa especialização e conhecimento, o aprendizado que fizestes, a cultura armazenada de nada valerão, se não tiverdes em cada minuto de tão ingrata, mas gloriosa profissão – essa coragem de pensar e de dizer –, o destemor ante a ameaça e a violência, a consciência de vossas crenças e convicções, para a defesa de um mínimo de segurança política, de vivência social, a recuperação das garantias de vida pública –, sem as quais as nações se transformam em satrapias e os povos em escravos conduzidos. (VIEIRA NETTO, 1964, p. 159).¹

Introdução

Dezembro de 1964. José Rodrigues Vieira Netto (1912-1973), professor da cátedra de direito civil da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná, é proibido de proferir seu discurso de paraninfo na formatura dos bacharéis do Curso de Direito. Ele integrava a lista dos professores que tinham sido proibidos de participar da formatura por terem sofrido processos administrativos ou militares.

A proibição fora imposta pela Reitoria da UFPR e Conselho Universitário e estava em sintonia com os ditames da ditadura militar

¹ Epígrafe extraída da obra **Sobre as quatro liberdades**, texto que se encontra nos arquivos da DOPS-PR, na pasta individual sobre José Rodrigues Vieira Netto (DOPS-PR, PI 2194-400, p. 137-161). Neste nosso capítulo será citado como Vieira Netto (1964), conforme referência das fontes. O texto de Vieira Netto foi impresso pela Editora Litéro Técnica. Há também uma versão desse mesmo texto publicada na obra de Helm (2012). Ressalte-se que na obra de Helm há uma página de apresentação do texto que não consta na versão disponível na DOPS-PR.

instaurada no Brasil em 31 de março/1º de abril de 1964. Por meio de relatórios, os militares responsáveis pelos Inquéritos Policiais Militares (IPMs) apontavam para a possibilidade de protestos dos estudantes nas festas de formatura do final do ano letivo.

Após o golpe militar, num prazo de cinco meses, aproximadamente, Vieira Netto foi processado, preso e aposentado compulsoriamente de maneira arbitrária e sumária, sem direito a defesa. Por ocasião da cerimônia de formatura da qual fora proibido de participar, em seu discurso de paraninfo intitulado **Sobre as quatro liberdades** ele declarou: “[...] decidiram que estou proibido de falar-vos. Assim, não estarei presente a essa festa de vossa formatura.” (VIEIRA NETTO, 1964, p. 139).

Vieira Netto era advogado, formado pela Faculdade de Direito da Universidade do Paraná, no ano de 1932. No início de sua trajetória profissional atuou como promotor público em São José dos Pinhais, cidade vizinha de Curitiba, nos anos 1930 a 1932. (VIEIRA NETTO, 1957). Importante observar que ocupou a função de promotor público enquanto ainda cursava o bacharelado em direito na Universidade do Paraná. Como professor, começou sua carreira em 1934, lecionando literatura no curso Pré-jurídico da Faculdade de Direito do Paraná. (VIEIRA NETTO, 1957). Atuou como professor de filosofia no Colégio Rio Branco, na década de 1940, conforme os registros da Delegacia de Ordem Política e Social do Paraná (DOPS-PR) (Fl. 45994; Fl. 45992) e registros feitos por ele na obra **Posse e Domínio da Herança**, sua tese de livre-docência defendida em 1957. (VIEIRA NETTO, 1957). Nas fichas individuais da DOPS-PR (Fl. 45994; Fl. 45992) há ainda, menções às suas relações com o Colégio Novo Ateneu.

Ao longo de sua trajetória, o destaque à sua atuação docente se dá a partir de 1957, ano em que foi aprovado para a Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná (UFPR) em dois concursos com respectivas teses: como professor catedrático de direito civil e como livre-docente. Sua atuação docente ganhou reverberação por ocasião do processo que resultou na sua aposentadoria compulsória, em 1964. No

período em que esteve à frente da cátedra de direito civil foi paraninfo de duas turmas de formandos no Curso de Direito da Faculdade de Direito da UFPR.

Na primeira ocasião, em 1960, foi homenageado como paraninfo pelos formandos, participou da formatura e discursou aos futuros bacharéis do Curso de Direito; porém, na segunda, em 1964, por já estar processado e aposentado de maneira forçada pelo golpe que sofrera tanto dos militares quanto daqueles que conduziram seu processo interno na UFPR, foi proibido de fazer seu discurso. A Universidade havia excluído a participação dos paraninfos na solenidade. Diante da proibição de participar e de discursar, Vieira Netto redigiu o seu texto e o distribuiu aos formandos.

Neste sentido, o presente texto² tem como objetivo demonstrar o engajamento de Vieira Netto e as suas contribuições para a defesa dos direitos humanos no contexto da ditadura militar no Brasil (1964-1985), a partir da discussão da sua obra intitulada **Sobre as quatro liberdades**, escrita na ocasião da proibição de seu discurso e de sua participação na solenidade de formatura dos bacharéis em Direito da Universidade Federal do Paraná em 1964.

Já nos primeiros meses da ditadura militar brasileira as liberdades foram cerceadas, a perseguição era constante e os Inquéritos Policiais Militares (IPMs) já estavam em vigor. Desde que o golpe militar fora deflagrado, os opositores políticos passaram a ser declarados inimigos e podiam ser caçados, cassados, processados, presos e torturados, com base no Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964.

Cabe ressaltar que a obra **Sobre as quatro liberdades** não é a única produção de Vieira Netto em que ele defende ou enfoca temas relacionados aos direitos humanos, porém, daremos destaque a essa produção por se tratar de uma obra escrita nos primeiros momentos após o golpe militar

² Este texto tem como referência principal a minha tese de doutorado “José Rodrigues Vieira Netto: intelectual orgânico, professor brilhante, advogado perseguido, cidadão sem direitos” (2018), sob orientação de Névio de Campos. Dados completos nas Referências.

em 1964 e, portanto, contribui para a discussão sobre a censura, a repressão, a perseguição àqueles que se opunham aos ditames autoritários que se seguiram até 1985. Essa temática perpassa a militância política e profissional de Vieira Netto desde a sua juventude. (COSTA, 2018). Sua trajetória está ligada à militância política, como herança familiar; no entanto, após a década de 1940, ele rompe, ao menos politicamente, com essas heranças e filia-se ao Partido Comunista Brasileiro, o PCB. Sua família, que pertencia à classe dominante paranaense, era oriunda das relações comerciais que lhes proporcionaram ascensão social e, consequentemente, a aquisição de capital social.

Vieira Netto nasceu no dia 15 de dezembro de 1912, na cidade de Rio Negro, PR, porém, foi educado na cidade de Curitiba, PR, por seus avós paternos, até a idade de 17 anos. Era filho de Ulysses Falcão Vieira e Carmen Alvarez. Seu pai se destacava do ponto de vista da intelectualidade e de ligação com a classe dominante no Paraná. Foi advogado, professor da então chamada Universidade do Paraná, a partir de 1918, um dos fundadores do Instituto dos Advogados do Paraná, em 1917, deputado estadual (1914-1917; 1935-1936), e liderou a fundação da Academia Paranaense de Letras, em 1936.

A opção de Vieira Netto pela carreira de advogado tem influência de seu pai. Além de atuar como advogado e professor, Vieira Netto foi deputado estadual pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), eleito no ano de 1947, mas cassado em 1948 juntamente com o registro do PCB. Foi também presidente do Instituto dos Advogados do Paraná nos anos de 1941-1942 e presidente da Ordem dos Advogados do Brasil, seção Paraná, entre os anos de 1957-1961, bem como conselheiro da OAB/PR em outros mandatos.

Em seu percurso, Vieira Netto teve atuação significativa no meio jurídico como advogado e professor de direito, e na militância política como deputado estadual pelo PCB e por sua intervenção nos movimentos sociais. Sua militância no campo político inicia com a atuação junto à Aliança Liberal, posteriormente na União Democrática Nacional (UDN) e,

por fim, integrado ao Partido Comunista Brasileiro. Nesta corrente política se manteve até os anos finais de sua vida, tendo registrado em seu testamento a sua posição teórica e prático marxista. (COSTA, 2018).

Assim sendo, esta nossa análise inclui Vieira Netto na discussão sobre o papel dos intelectuais na organização da cultura. Esse recorte está circunscrito ao debate a respeito do papel do intelectual na sociedade. Há intensa discussão sobre o papel social do intelectual como alguém que, a partir dos grupos em que atua, de suas ideias e suas ações, pode atuar no próprio mundo social.

Vieira Netto se enquadra no que Gramsci classificou de intelectual orgânico e intelectual como organizador da cultura. Um agente político determinante, uma vez que seu trabalho não se esgota na produção do conhecimento científico, artístico, filosófico. O saber e a sua disseminação envolvem também os processos de organização e de direção das instituições e dos movimentos sociais, no contexto da organização da cultura. (GRAMSCI, 2001; VIEIRA, C. E., 2008).

Segundo Gramsci,

Todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 2001, p. 53).

Além disso, Gramsci também destaca que o intelectual precisa estar ativo na sociedade, como seu organizador, como agente político, como agente social, como organizador da cultura, superando a função de especialista e tornando-se dirigente político:

[...] mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanentemente’, já que não apenas orador puro - mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece ‘especialista’ e não se torna ‘dirigente’ (especialista + político). (GRAMSCI, 2001, p. 53).

Na década de 1940 Vieira Netto se filiou ao PCB. Nesse partido militou até o início dos anos de 1970, quando faleceu (1973). Após o fim do Estado Novo (1937-1945), com a legalização do PCB, ele foi candidato a deputado federal em 1945, não sendo eleito. Em 1946 candidatou-se a deputado estadual pelo mesmo partido e, nas eleições realizadas em janeiro de 1947, elegeu-se. Seu mandato, porém, foi curto devido ao fato de o PCB ter sido novamente colocado na ilegalidade, em 1948, pelo presidente Dutra.

Sua militância nesta agremiação partidária, no entanto, continuou mesmo após a sigla ter sido colocada na ilegalidade. As candidaturas dos comunistas, no contexto da ilegalidade, aconteciam por meio de outras legendas e, por vezes, identificavam os candidatos comunistas às suas lideranças de maior expressão, como o caso de Vieira Netto no Paraná e Prestes em nível nacional. Essa identificação se dava, por exemplo, nas propagandas destacando os “[...] candidatos de Vieira Netto” (DOPS – PR, Fl 45.992) e os “[...] candidatos de Prestes”, em referência a Luís Carlos Prestes. (DOPS - BR PRAPPR.PB004.PT780a.89; BR PRAPPR.PB004.PT1468a.174).

A atuação de Vieira Netto é marcada pela militância política, pela atuação como advogado e como professor, como já referimos. Mas ressaltemos que, por vezes, essas funções se entrelaçavam visto que eram exercidas a partir de uma perspectiva que não dissociava teoria e prática, ou seja, ele pautava suas ações pela práxis marxista. No decorrer de sua vida as situações envolvendo a atuação profissional como advogado, a atuação nos órgãos de classe como a OAB/PR e o Instituto dos Advogados do Paraná, seu desempenho como professor universitário, bem como sua militância política e partidária se complementam.

Inicialmente esta narrativa aborda o golpe militar em 1964 e a proibição do discurso de Vieira Netto; em seguida, analisa o discurso intitulado **Sobre as quatro liberdades** e a defesa dos direitos humanos; e encerra fazendo algumas considerações sobre o engajamento de Vieira Netto na defesa dos direitos humanos desde os primeiros meses da ditadura militar.

O golpe militar e a proibição do discurso de Vieira Netto

Vieira Netto foi fichado na DOPS-PR no ano de 1944, quando iniciava sua militância no Partido Comunista Brasileiro. Nesse ano o partido ainda se encontrava na ilegalidade. Em 1945 oficializou sua filiação ao PCB, candidatando-se então a deputado federal e, em 1946, a deputado estadual, sendo bem-sucedido nas eleições realizadas em janeiro de 1947. Exerceu seu mandato como deputado estadual até janeiro de 1948, quando foi cassado em consequência da cassação do registro do Partido Comunista Brasileiro em nível nacional. No entanto, a interdição imposta ao PCB não impediu a militância política de Vieira Netto e de outros comunistas, que se candidatavam por outras legendas. Essa prática perdurou enquanto o partido esteve na ilegalidade.

Na década de 1950 ele foi aprovado como professor catedrático de direito civil na Faculdade de Direito da UFPR. Ainda nessa década exerceu dois mandatos como presidente da Ordem dos Advogados do Brasil, seccional Paraná, nos anos de 1957 a 1961, sendo de dois anos a duração de cada mandato. Nesse período é possível destacar sua militância política a partir dos contatos com lideranças políticas nacionais, como o caso de Luís Carlos Prestes, Francisco Julião e Darcy Ribeiro, em visita à Curitiba. (COSTA, 2018).

Para tratar da perseguição a Vieira Netto após o golpe militar, esta breve retomada de alguns aspectos de sua militância política e atuação profissional se faz necessária pois, quando da deflagração do golpe em 31 de março/1º de abril de 1964, ele imediatamente passou a ser ameaçado. As ameaças aconteceram inclusive por meio de ligações telefônicas, como informou em depoimento à polícia no dia 23 de julho de 1964. (BNM DIGITAL, 391-950).

As perseguições e prisões nos primeiros dias do golpe militar são relatadas por militantes comunistas e também pela esposa de Vieira Netto, Andréa Gabrielle de Ridder. (COSTA, 2018). Ele, no entanto, não foi preso já nos primeiros dias do golpe militar porque conseguiu fugir. Sua fuga

durou cerca de três meses, quando então se entregou à polícia e ficou preso em Curitiba.

Enquanto esteve foragido, foi processado de maneira sumária em dois processos, um na Universidade Federal do Paraná e outro no Ministério da Educação, que no dia 21 de setembro de 1964 decretou sua aposentadoria compulsória, após investigações referendadas pelo Ato Institucional nº 1, em conformidade com o processo nº 231.418 do Ministério da Educação. (BRASIL, 1967). Esse processo se deu com base no que determinava o parágrafo 1º do Ato Institucional nº 1, decretado em 09 de abril de 1964.

Na ocasião em que se entregou à polícia, no dia 13 de julho de 1964, Vieira Netto foi preso. Nesse momento ele figurava entre os primeiros presos políticos do país, conforme relata Andréa Gabriele de Ridder. (COSTA, 2018). Nesta condição, perdeu seus direitos políticos por dez anos em decorrência do Ato Institucional nº 1, como pode ser observado no decreto de 8 de junho de 1964, disponível na DOPS-PR. (DOPS-PR, BR PRAPPR.PB004.PT1722.206, p. 77).

Durante o período em que esteve foragido, preso, processado e aposentado compulsoriamente da Universidade Federal do Paraná, Vieira Netto foi escolhido como paraninfo da turma de formandos do Curso de Direito da UFPR, ano de 1964. No entanto, diferente de 1960, não pôde proferir seu discurso na formatura por estar afastado de suas funções universitárias e sofrer um processo no Tribunal Militar.

Para que ele não proferisse seu discurso, a Universidade proibiu que os professores e estudantes que tivessem processos administrativos ou processos militares, enquadrados nos ditames do Ato Institucional nº 1, fossem escolhidos como paraninfos ou oradores. A Comissão de Formatura impetrou recurso à proibição, porém, o parecer do conselheiro Alceu Macedo, da Comissão de Legislação e Recurso, foi que o “Conselho não tome conhecimento do recurso cabendo o exame da matéria à Congregação da Faculdade.” (UFPR, Ata do dia 06 de outubro de 1964).

O conselheiro Laertes Munhoz, na sequência da votação do Conselho sobre o parecer de Alceu Macedo, foi além ao propor a aprovação de uma Resolução Normativa determinando que:

Não podem ser de qualquer forma homenageados, nas próximas colações de grau da Universidade do Paraná, inclusive como paraninfos, as pessoas que sofreram qualquer penalidade decorrente do Ato Institucional. A proibição abrange por igual os alunos punidos administrativamente ou indiciados em inquéritos policiais militares e administrativos, também como oradores das turmas. (UFPR, Ata do dia 06 de outubro de 1964).

Os conselheiros aprovaram a resolução por unanimidade. Nela é possível, mais uma vez, identificar a conexão dos atos do Conselho Universitário com o Ato Institucional decretado pelo governo da ditadura militar. O conselheiro Laertes Macedo Munhoz, que nessa reunião fez tal proposta, era conhecido de Vieira Netto, pois havia participado de sua banca do concurso de professor para a UFPR, em 1957. Foi ele também que se recusou a receber a defesa impetrada em favor de Vieira Netto na Universidade, em 1964. (COSTA, 2018).

O fato de ser conhecido e ter vínculos familiares ligados à classe dominante, no entanto, não favoreceu Vieira Netto. Isso denota que as redes de relações sociais e políticas colocavam ambos em posições opostas. Depois do golpe militar, essas posições se acirraram ainda mais e demonstraram que as redes de relações, depois de rompidas, não são consideradas. Em se tratando das relações sociais de Vieira Netto e Laertes Munhoz, é importante mencionar que Ulysses Falcão Vieira, pai de Vieira Netto, tinha sido vice-presidente do Instituto dos Advogados do Paraná, no ano de 1935, e que Laertes Munhoz era o presidente. Assim como podemos destacar que Ulysses Falcão Vieira também compunha o grupo dos fundadores da Universidade do Paraná, tendo atuado como professor na Faculdade de Direito desde o ano de 1918, portanto, uma personagem conhecida na classe dominante curitibana.

Ainda, no contexto da proibição do discurso na solenidade de formatura, em 1964, podemos observar que o reitor José Nicolau dos

Santos, no dia 31 de julho desse ano, pediu ao Conselho que se pronunciasse sobre a proposta de realização de uma solenidade única para toda a Universidade no dia 19 de dezembro de cada ano.

Resolveu o Conselho, por unanimidade de votos, aprovar a realização de solenidade única de colação de grau e a instituição também de uma única aula inaugural na abertura dos cursos, ficando constituída Comissão Especial [...] para apresentarem projeto de regulamentação que dispunha sobre escolha de paraninfos, oradores e a realização de solenidade. (UFPR, Ata do dia 31 de julho de 1964).

A decisão do Conselho Universitário de realização da solenidade única de formatura provocou a reação dos estudantes. Houve protesto por parte dos formandos do Curso de Medicina, por meio de carta, conforme consta na ata da reunião do Conselho Universitário do dia 04 de agosto de 1964. “Do expediente: constou a leitura de carta da comissão de formatura da Faculdade de Medicina protestando contra a realização da solenidade única.” (UFPR, Ata do dia 04 de agosto de 1964). A carta foi lida na reunião do Conselho, no entanto, nenhuma decisão foi tomada em relação ao protesto dos estudantes.

Na reunião do dia 31 de agosto de 1964, o parecer da Comissão sobre a solenidade única de formaturas foi apresentado ao Conselho Universitário. Ficou decidido que a colação de grau nesse formato ficaria para o ano seguinte (1965) e, em relação às formaturas do ano em curso, ficou deliberado que “[...] competirá aos senhores diretores solver da melhor forma possível as questões relacionadas com a colação de grau de maneira que seja mantido o bom nome da Universidade.” (UFPR, Ata do dia 31 de agosto de 1964).

As ações do Conselho Universitário da UFPR em relação à solenidade de formatura e à proibição do discurso de Vieira Netto estão relacionadas com o golpe militar de 1964 e as consequências da implementação da ditadura. Esta constatação reverbera a preocupação manifestada em relatório do capitão Haroldo Souto Carvalho, encarregado do Inquérito Policial Militar que visava apurar atividades subversivas dos estudantes

em Curitiba, datado de 13 de outubro de 1964, destacando que “também se nota com clareza uma tentativa de provocar grande agitação quando das festas de formatura no final do ano letivo.” (BNM Digital, 390-875).

Vieira Netto acatou a proibição, porém, não deixou de redigir e distribuir o texto aos formandos, superando a proibição de maneira criativa e ousada. Dentre outras questões, Vieira Netto afirma que “o reitor e seu conselho, da Universidade do Paraná, desaprovaram aos bacharéis e médicos de 1964, a escolha dos respectivos Paraninfos. Como os alunos não cedessem, o reitor eliminou da solenidade o discurso tradicional.” (VIEIRA NETTO, 1964 apud HELM, 2012, p. 304). No mesmo texto ele também homenageia os formandos e tece críticas à decisão da cúpula da Universidade em aposentá-lo, e ainda denuncia o clima de intolerância, de regime servil, de ignorância e de ódios pessoais que se instalara nas universidades brasileiras.

É possível observar que Vieira Netto (1964, p. 140) problematiza situações envolvendo a perseguição, a prisão e a tortura, já nos primeiros meses do golpe militar: “as alarmantes notícias que faziam da prisão, do castigo, da tortura, de intelectuais e operários, estudantes, soldados, professores, gente humilde, uma caçada medieval às feiticeiras.” E quando se refere a si mesmo destaca que “nada havia a temer dos meus feitos. Os meus pecados não contavam. Os grandes crimes de minha vida eram o Trabalho e o Pensamento.” (VIEIRA NETTO, 1964, p. 140).

Nesse período estava em curso um processo contra Vieira Netto no Tribunal Militar, sendo que desde o Ato Institucional nº 1 ele havia perdido seus direitos políticos. Esses fatos são mencionados por ele, assim como a sua aposentadoria compulsória, associada à proibição de proferir o discurso como paraninfo da turma de 1964. Neste sentido ele afirma que se tornara “[...] um professor sem discípulos, advogado perseguido, cidadão sem direitos.” (VIEIRA NETTO, 1964, p. 140).

Como parte das suas denúncias, Vieira Netto faz menção aos estudantes que o delataram à DOPS-PR. Diz ele:

Um inquérito universitário, através de catedráticos teleguiados, investigara minha biografia, com a desinteressada, patriótica ajuda de alguns alunos reprovados, de delatores que queriam ser políticos, de outros políticos que só poderiam ser delatores, - com tão esplêndido material humano, chegara-se à conclusão um tanto exagerada, de que eu era ‘um professor brilhante, querido dos alunos e que, assim, poderia ser nefasto à mocidade’. (VIEIRA NETTO, 1964, p. 140).

Ao longo do texto, os motivos que o levaram a ficar foragido – como a ameaça de morte e a iminência da prisão dias após a consumação do golpe militar – também são enfatizados. Segundo ele, voltou

[...] para ser preso, processado, interrogado, sobre os livros que havia lido, as opiniões que formara sobre a história política, a sociologia do meu país, sobre as ideias que pensava e o trabalho que fazia, o ensino que transmitia. (VIEIRA NETTO, 1964, p. 140).

E, ironizando sua própria prisão, perseguição e a punição imposta, destaca que “[...] a Pátria estava salva, todos os seus imensos problemas resolvidos. Assim, estarei presente apenas na vossa recordação.” (VIEIRA NETTO, 1964, p. 141).

A atitude do Conselho Universitário pode ser analisada no contexto do anticomunismo, assim como a partir do viés ideológico, da predominância do pensamento único e da suposta ameaça que o pensamento divergente poderia representar, segundo a lógica imposta pelos militares na ditadura iniciada em março de 1964. Os militares, que usaram da força para justificar o projeto de sociedade que se pretendia implementar, em que o comunismo, além de não fazer parte, fora decretado como passível de condenação, empreenderam esforços a fim de cumprirem a meta de extirpar da nação o perigo vermelho. Nesse ínterim, os comunistas já tinham a pena decretada pelo fato de assim se declararem, como aconteceu com Vieira Netto e sua atuação em prol dos direitos humanos.

Discurso “Sobre as quatro liberdades” e a defesa dos direitos humanos

O texto elaborado por Vieira Netto e distribuído aos formandos na ocasião da formatura de 1964 aborda quatro liberdades: a liberdade de dizer; a liberdade de não temer; a liberdade de crer; a liberdade de ter segurança. Essas liberdades são uma alusão às liberdades proclamadas por Roosevelt³, no contexto da Segunda Guerra Mundial, e posteriormente integradas à Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948.

As quatro liberdades defendidas por Vieira Netto, além da relação com as liberdades segundo Roosevelt, têm a ver também com a liberdade em Lênin [1901] (1978), como valor universal. Em **Que fazer? Problemas candentes do nosso movimento**, Lênin (1978) aborda as questões referentes à social-democracia, à liberdade de crítica, à espontaneidade das massas, à consciência revolucionária para a criação do partido dos operários, dentre outras questões. Nessa obra, Lênin faz menção a Marx e reforça a importância da teoria para o processo revolucionário: “Sem teoria revolucionária não pode haver também movimento revolucionário.” (LÊNIN, 1986, p. 18).

No que tange à Declaração Universal dos Direitos Humanos, Comparato (2008, p. 137) assevera que “no segundo dos *considerando* do preâmbulo, a Declaração menciona, explicitamente, as ‘quatro liberdades’ proclamadas pelo discurso do presidente Franklin Roosevelt, em 06 de janeiro de 1941”.

A partir de registros históricos do próprio Partido Comunista Brasileiro podemos observar que Roosevelt era um nome presente nas ações e na organização do partido. A notícia publicada no jornal **Tribuna Popular**, edição 293, em 07 de maio de 1946, informava que Roosevelt

³ Conforme observado no texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, promulgada pela recém-criada Organização das Nações Unidas, constata-se o tema da liberdade como aquele que perpassa todo o conteúdo da referida declaração. “Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade, foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum.” (DECLARAÇÃO, 1948).

fora homenageado em um comício promovido pelo PCB em Curitiba, por ocasião do aniversário de seu falecimento. A notícia destacava a ampla divulgação, a presença de “grande massa proletária” e a presença de militantes pecebistas como oradores.

Conforme vinha sendo amplamente noticiado, realizou-se o grande comício de homenagem a Roosevelt, promovido pelo Comitê Metropolitano de Curitiba do P.C.B. na passagem do aniversário do seu falecimento. Grande massa proletária assistiu à significativa homenagem, em que falaram Joaquim Mochel, secretário político do Comitê Metropolitano; o ferroviário Januário Miranda, Francisco Castelucci e Vieira Netto. (HOMENAGEM, 1946, p. 4).

Roosevelt é também citado como nome de uma célula do Partido Comunista Brasileiro na cidade de Curitiba, conforme registro na pasta DOPS - PR (BR PRAPPR.PB004.PT1468c. 174, p. 142), o que, de certa maneira, revela a afeição de lideranças comunistas pelo presidente estadunidense.

As quatro liberdades proclamadas por Roosevelt e as quatro liberdades abordadas por Vieira Netto no discurso de formatura se coadunam num contexto em que se defendiam os princípios básicos do ser humano. Roosevelt discute as quatro liberdades preocupado com os rumos da guerra e da barbárie em curso na década de 1940, principalmente no que tange às forças nazistas. Vieira Netto discorre sobre elas num contexto de perda das liberdades devido ao golpe militar de 1964. Por pressuposto, a ditadura militar instaurada já deixava sua marca no tolhimento às liberdades fundamentais de que o próprio Vieira Netto fora vítima, desde os primeiros dias de abril de 1964.

A crítica social está presente em outras obras de Vieira Netto. **Sobre as quatro liberdades** é uma das mais contundentes e se refere ao contexto pós-golpe militar de 1964, em que ele sofreu um grande revés em sua trajetória como professor, tendo sido ameaçado de morte, obrigando-se a ficar foragido, investigado e processado sumariamente na Universidade e aposentado compulsoriamente.

Em tal conjuntura é que se dá a produção dessa obra com a finalidade de discursar, como paraninfo, na formatura dos bacharéis da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná, no ano de 1964, como destaca Vieira Netto (1964, p. 138): “Discurso que não foi lido em solenidade de colação de grau dos bacharéis de 1964, por deliberação do M. reitor e do conselho universitário”.

Em relação ao discurso, Andréé Gabrielli de Ridder destaca que

Ele foi escolhido para ser paraninfo da turma de formandos do curso de direito, mas não pôde ler o discurso porque a revolução não permitiu. Não podia. Então, nós imprimimos o discurso e na hora de o paraninfo falar nós distribuimos para toda a plateia. Foi no Teatro Guaíra. Nós distribuimos para todo mundo o discurso. (ANDRÉE⁴, 2017).

O texto é, em síntese, uma crítica social em sua completude, uma vez que Vieira Netto está diante da proibição de discursar aos formandos que foram seus alunos durante a graduação na Faculdade de Direito. Tal proibição se insere num cenário mais amplo em que se perseguiram os opositores da ditadura e aqueles que ousavam pensar diferente do pensamento único, ideologicamente definido pelos militares que haviam usurpado o poder e faziam do cerceamento da liberdade, do controle e silenciamento do pensamento, as ferramentas de manutenção de poder.

A obra **Sobre as quatro liberdades** é uma crítica social produzida em período de Estado de exceção, que expõe não somente a visão de Vieira Netto sobre o processo ditatorial e o tolhimento das liberdades mas também encerra uma mensagem explícita aos formandos sobre a importância e a necessidade da defesa das liberdades. O texto se constitui em denúncia das estruturas que davam guarida às ações do governo militar dentro da Universidade Federal do Paraná.

A menção no texto à estratégia utilizada pela reitoria para manter a proibição do seu discurso traz um elemento importante nesse âmbito que é a resistência dos estudantes em acatar a imposição da Reitoria e do

⁴ Entrevista concedida ao autor em 20 de maio de 2017, transcrita na tese de Costa (2018, p. 300).

Conselho Universitário. Frente à mobilização dos estudantes e às ações repressivas contra os professores e o receio de suas manifestações públicas contra a ditadura, a Reitoria eliminou o discurso do paraninfo do protocolo da solenidade.

O discurso foi escrito para ser uma mensagem aos formandos, mas principalmente para “denunciar à Nação, o clima de intolerância, de servilismo, ignorância e ódios pessoais que, a pretexto de uma revolução, se instalou em algumas universidades brasileiras.” (VIEIRA NETTO, 1964 apud HELM, 2012, p. 304). É nesse sentido que Vieira Netto fundamenta seu discurso apresentando as quatro liberdades: Da liberdade de dizer; Da liberdade de não temer; Da liberdade de crer; Da liberdade de ter Segurança.

Ao desenvolver sua crítica social, perpassada pela denúncia à nação das ações da ditadura e pela mensagem aos formandos, o autor relata que o privaram de ensinar os filhos alheios, de transmitir-lhes como o direito deveria ser, como ele não é e as suas deformações. Dentre as privações que lhe foram impostas inclui a de corrigir o idealismo ingênuo, de preparar seus alunos para enfrentarem os fatos, as alternativas da carreira, como “ou alienar-se nas causas que dão lucro, ou alistar-se nessa imensa Legião do maior número – que só a essa se pode chamar de Humanidade.” (VIEIRA NETTO, 1964, p. 139).

Em seu discurso proibido utiliza-se de passagens bíblicas, principalmente relacionadas aos Evangelhos, intercalando-as com trechos de poemas do escritor chileno Pablo Neruda. Na relação entre esses textos, discorre sobre as situações vividas por ele. Em alguns momentos a análise toma um tom filosófico e, em outras, um tom metafórico por meio de analogias com personagens bíblicos, das histórias retratadas por esses textos e o tom poético de Neruda, com mensagens explícitas de resistência e de vitória diante das perseguições e das tentativas de censura e silenciamento. Essa reflexão é proposta, principalmente, quando ele trata da liberdade de dizer, quando destaca que fora proibido de falar aos

formandos e que, portanto, não estará na formatura. (VIEIRA NETTO, 1964).

Ao se referir à liberdade de dizer, remete-se a Neruda e ao evangelista João. No evangelho de João há referência a fatos ocorridos com outro personagem bíblico: João Batista. Vieira Netto destaca que não se calou a voz de João Batista e permaneceram ardendo os versos de Neruda. Pontua que o poeta chileno fora “desterrado pelo crime de seus versos, conheceu a tragédia do homem que pensa – ele mesmo, um Castro Alves andino [...]”. (VIEIRA NETTO, 1964, p. 141). E ainda sobre Neruda e João Batista, ele enfatiza que

a voz clamante no deserto também foi a do poeta, a do fogo, a da chuva, dos homens todos, porque muitos foram os que ouviram e tiveram olhos abertos e outros, ainda cegos que lhe perguntavam ansiosos: ‘Que foi que ele fez? Como foi que ele abriu os teus olhos?’ (VIEIRA NETTO, 1964, p. 141).

Em outro apontamento sobre a liberdade de dizer, enfatiza a questão da paz, afirmando que

Não. Que não queriam Paz. Que fariam da Paz os salteadores do pão alheio, e os que fabricam as espadas e aqueles que ensinam o seu manejo? Esses querem um Reino. O da violência sobre os submissos - donde desterrem, aprisionem, torturem, silenciem os Profetas, os Visionários, os Mestres. (VIEIRA NETTO, 1964, p. 143).

Na sequência de sua abordagem fala a respeito da liberdade de não ter medo, textualmente segue a estrutura já apresentada. Enfatiza, no entanto, de maneira crítica, que o conhecimento, a liberdade e a consciência são instrumentos perigosos nas mãos do povo, porque são armas contra o medo. Nesse processo, segundo ele, de um lado estão os desconhecidos, os construtores do progresso, anônimos pesquisadores da ciência, mártires da liberdade e da consciência; do outro lado, os que monopolizam o medo, a fome, os que mantêm a ordem, alimentam os deuses, defendem a moral válida para os outros. (VIEIRA NETTO, 1964).

Ele também faz referência ao processo que arbitrariamente o afastara da universidade e o proibira de participar da cerimônia dos formandos de 1964, focando as relações dentro das universidades. Segundo ele, a universidade continuava a afirmar que o mundo estava parado, apesar de ele continuar se movendo e que as classes ascendem no progresso social e penetram seus muros proibidos. “Não importa que, de quando em quando, mestres e sábios sejam expulsos, as ideias encarceradas, paralisadas as pesquisas, proibido o diálogo, condição mínima do progresso científico.” (VIEIRA NETTO, 1964, p. 147).

Neste sentido, ele assevera que não importa que o professor seja expulso da escola, pois a democratização do conhecimento e a proliferação da consciência social realizam-se apesar da universidade e até mesmo contra ela. No bojo dessas relações, pondera que, como antíteses, afirmarão a nova universidade, aberta às ideias, à diversidade de pensamentos e ao progresso humano. “Não importa que reitores e conselhos universitários, comissões de inquéritos, queiram sepultar o pensamento, dirigir as consciências, amoldar a juventude aos modelos pré-fabricados pelos usuários de um *copyright* da verdade.” (VIEIRA NETTO, 1964, p. 147).

Ele prossegue em suas analogias, reiterando que “quando se troca a honra, a independência, a dignidade de um capelo branco pelo velo do carneiro, é claro que também se aceita a passividade horizontal das vivandeiras.” (VIEIRA NETTO, 1964, p. 148). E quando interrogam as ideias, censuram a ciência, impedem o livre pensar, renegam a cultura, é porque o medo se transferiu dos oprimidos para os opressores. E ainda que, quando de maneira indevida e exagerada, se fazem novos Sócrates de professores modestos, porém conscientes, como justificativa de um novo reino de terror, é bom que se saiba

quem são realmente os subversivos, que submetem a Alma Mater que os fez e criou à Rebelião da Ignorância; corruptos os que negociam a sobrevivência e o ‘prestígio’ transitório pelos trinta dinheiros com que enforcam a própria consciência. (VIEIRA NETTO, 1964, p. 148).

A liberdade de crer é terceira liberdade a que Vieira Netto se refere em seu discurso proibido. Inicia afirmando que o pensamento venceu o medo, pois o homem viu que o medo era produto de seu próprio pensamento: “A liberdade de não ter medo significa a escolha das próprias vias de pensamento [...]. Crer ou não crer são aspectos de u’a [sic] mesma liberdade: um e outro são soluções contra o medo.” (VIEIRA NETTO, 1964, p. 151).

Ao discorrer sobre essa liberdade, assinala as crenças de cada pessoa que são incorporadas à sua personalidade, que a levam a aceitar ou negar conceitos como família, relações de trabalho, formas de governo, líderes, cultura, deuses, valores morais. No entanto, para tomar posição perante os fatos no meio social, exige-se a superação do medo e o exercício da liberdade de não temer e a afirmação da liberdade de dizer. Para ele a coragem de manifestar as próprias convicções não é fácil de atingir, pois é qualidade das lideranças que se elevam ao involuntário da glória, ao indesejado do martírio.

Para Vieira Netto (1964), o homem quando se afirma líder verdadeiro não está atrás do poder ou do domínio. Neste sentido, os reis, conquistadores, capitães, *führers* não se afirmam, pois exigem passividade, hierarquia e obediência aos seus projetos de conquistas e porque trazem o propósito ingênuo de tomar e guardar.

Não obstante,

Essa é a razão do grande equívoco de todos os ditadores. Porque a liberdade de crença e convicções afirmam-se no geral subjetivamente, - supõem concordância onde houvera indiferenças e irá existir resistência passiva. Na embriaguez da vitória transeunte, erigem Normas, Princípios, Verdades absolutas. Pensam pelos outros. Exageram até o sadismo a necessidade e as decorrências da Hierarquia, da Disciplina e da Fidelidade. Exultam porque as massas desfilam diante deles. Não foi por acaso que se inventou o passo de ganso. (VIEIRA NETTO, 1964, p. 152).

A liberdade de crer extrapola o sentido meramente religioso da crença. Está relacionada com o acreditar nas possibilidades de transformação das relações políticas, das situações de barbárie, das guerras, por mais que, por algum tempo, essas forças opressoras e destruidoras pareçam maiores do que são ou se imponham na tentativa de sufocar tais possibilidades, segundo Vieira Netto (1964). Crer relaciona-se com a resistência dos povos, da consciência civil daqueles que pensavam em torno da liberdade e da tolerância, daqueles que não suportavam a ideia de se tornarem escravos de uma raça supostamente superior. (VIEIRA NETTO, 1964).

Em tal conjuntura, ele aponta uma série de questões envolvendo a esperança no recomeço e menciona fatos da Segunda Guerra Mundial e do nazismo que varreu a Europa. Toda essa brutalidade sofreu o impacto da resistência dos povos, em torno da liberdade e tolerância, que não suportavam a ideia de se tornarem escravos de uma raça supostamente superior. Foi com a resistência e com as forças do mundo livre que se esmagou o nazismo.

Da imensa tragédia e de milhões de mortos e mutilados, tirou-se o alto preço de um novo conceito de crimes contra a humanidade; de segurança coletiva, a Declaração dos Direitos dos Povos a se afirmarem nos julgamentos de Nuremberg e na antecipação melancólica com que terminaram os tiranos: Mussolini caçado na covardia da fuga e Hitler sepultado nas ruínas de Berlim, na covardia do suicídio. (VIEIRA NETTO, 1964, p. 153).

A quarta liberdade abordada por ele foi a liberdade de ter segurança. Sobre esse tema frisa que o Direito sempre foi um instrumento de estratificação da ordem pretendida e as normas de conduta tiveram e têm um caráter de intimidação e de manutenção do *status*. Assim, quando se entendia que as regras se originavam da revelação, restringiam-se as reivindicações e eram crucificados aqueles que ousassem perguntar por que a sociedade se dividia entre escravos e homens livres. Porém, para ele, ao se descobrir que o Direito tinha origens humanas e que as regras emanavam dos interesses de uma classe, era justo buscar a sua

modificação, alegando que “a história é a luta renovada dos homens por sua libertação.” (VIEIRA NETTO, 1964, p. 155).

Sobre essa liberdade, aponta elementos da conjuntura econômica, da dominação a que estão submetidos os povos subdesenvolvidos sob o que ele denomina dirigismo político, levados a cabo pelas exigências monopolistas do imperialismo. Não obstante os desníveis entre essas economias, refere-se à luta pela emancipação dos povos, seus esforços para transformar as formas arcaicas de produção que mantêm a miséria, a ignorância, a doença e a pobreza. (VIEIRA NETTO, 1964).

Considera ainda que “A arma dos dominadores, Impérios e Tiranos sempre foi a violência: Mas ela não se pode exercitar, ao mesmo tempo, contra tudo e contra todos.” (VIEIRA NETTO, 1964, p. 157). E que

A arma fabulosa dos dominados, Homens e Povos, sempre foi a constância criadora, a paciência construtora que, nos labores da Paz, no coletivo das consciências acaba por aniquilar a força dos dominantes, minada pelas suas próprias contradições internas. (VIEIRA NETTO, 1964, p. 157).

Ele sustenta que, para manter a dominação, os imperialistas e tiranos fazem uso da violência e, perante a descoberta da consciência universal de que a defesa da paz é a melhor forma de falir os fabricantes de canhões, inventaram novas formas de violência, pois não há imperialismo sem canhões. Segundo ele, essas novas formas de violência

consistem na intervenção mais ou menos descarada, mais ou menos encobertada, para influir, retardar, embaraçar a autonomia política das nações, a libertação das forças do atraso e exploração que entravam o progresso, a emancipação econômica dos povos. (VIEIRA NETTO, 1964, p. 157)

Ainda sobre a liberdade de ter segurança, Vieira Netto se reporta às conquistas do povo na derrota do exercício da violência, denominada por ele de pura e simples, e destaca que “cada um e todos sabem que é patrimônio jurídico da humanidade – o direito de pensar e de dizer – Que

há um direito de não ter medo.” (VIEIRA NETTO, p. 157-158). Na mesma linha, ele destaca que existe

um direito de crer, de possuir convicções, de discordar das fórmulas milagreas, de lutar pelas suas ideias, dentro da tolerância e do respeito pelas opiniões alheias e isso não pode ser proibido, classificado como crime, sancionado por tribunais de exceção, do mais primário subjetivismo: o julgamento pela premissa não formulada que é a “filosofia” pessoal do suposto Juiz. (VIEIRA NETTO, 1964, p. 158).

Em sua concepção, esses direitos precisam ser garantidos pois, por meio dessas liberdades, o povo poderá retomar sua luta pela emancipação econômica, pela autodeterminação política da nação e fazer reformas dentro do processo histórico nacional, nos costumes, nas tradições, nos resíduos de uma estrutura caduca que resiste ao progresso, às conquistas da ciência e ao condicionamento do homem em termos de humanidade. (VIEIRA NETTO, 1964)

Encaminhando o encerramento da abordagem sobre as quatro liberdades, Vieira Netto (1964) faz menção a uma série de direitos, tais como o de não impedir o trabalhador de plantar a terra como fruto de seu trabalho e não do latifundiário improdutivo parasitário, do direito às indústrias de produzirem sem sofrer a interferência dos trustes e cartéis que dessangram a economia nacional. Ele defende o direito do trabalhador saber o quanto paga pelo seu pão e o quanto recebe por seu trabalho, assim como seus direitos sindicais, direito de organização, a segurança no futuro contra o desemprego, a fome e o desespero. Defende também que não se deve impedir o funcionamento das universidades, para que desenvolvam a ciência, transmitam a cultura, realizem o progresso e coloquem a ciência a serviço do povo.

O sentido empregado por ele à segurança considera as questões políticas, econômicas, sociais, culturais e históricas. O direito à segurança é um direito de todos. Ele considera que

esse direito é composto de todos os outros, do somatório das liberdades públicas, das conquistas jurídicas do dia de amanhã. Universalmente um direito à paz, ao diálogo entre todos os povos para a segurança coletiva. Internamente, um direito de resolver nossos próprios assuntos. O que implica em escolher democraticamente desde a forma de governo até o âmbito das liberdades públicas e dos direitos civis. (VIEIRA NETTO, 1964, p. 159).

Reitera que a defesa e a consciência dos direitos e das liberdades pertencem a todos os cidadãos, mas são os advogados, os juízes, os representantes da justiça que, no exercício dos seus trabalhos, devem ser sinal e guia dos cidadãos.

Em suas palavras finais, é possível observar uma chamada à atenção aos formandos:

Vossa especialização e conhecimento, o aprendizado que fizestes, a cultura armazenada de nada valerão, se não tiverdes em cada minuto de tão ingrata, mas gloriosa profissão - essa coragem de pensar e de dizer, - o destemor ante a ameaça e a violência, a consciência de vossas crenças e convicções, para a defesa de um mínimo de segurança política, de vivência social, a recuperação das garantias de vida pública -, sem as quais as nações se transformam em satrapias e os povos em escravos conduzidos. (VIEIRA NETTO, 1964, p. 159).⁵

Ao direcionar sua fala aos bacharéis em direito, Vieira Netto demonstra preocupação com a forma de atuação desses profissionais perante suas responsabilidades na sociedade, da mesma maneira com as leis e sua forma de interpretação no conjunto do jogo de forças e de interesses. Essa tarefa cabe a todo cidadão, como enfatizado por ele, no entanto, no que tange às prerrogativas da lei, cabe às profissões específicas no campo do direito a sua defesa, julgamento e veredito.

A finalização do discurso de formatura inclui mensagem direta concernente ao contexto da ditadura militar (1964-1985) em que a nação estava envolvida na perda das liberdades. Ele invoca a necessidade do

⁵ Este pensamento de Vieira Netto foi destacado como epígrafe por considerarmos chave para as análises e discussões da obra “Sobre as quatro liberdades” e a defesa dos direitos humanos no contexto de atuação política, como intelectual orgânico.

destemor perante as ameaças e a violência, para a defesa da segurança política, da vivência social e da recuperação das garantias de vida pública. Para tal, reafirma a função social do conhecimento, do aprendizado, da cultura, sob risco de que não tenha valor se esses profissionais não tiverem a coragem de pensar e de dizer.

Considerações finais

Neste texto procuramos demonstrar o engajamento de Vieira Netto e suas contribuições na defesa dos direitos humanos, no contexto da ditadura militar no Brasil (1964-1985), com base no exame de sua obra **Sobre as quatro liberdades**. As análises foram fundamentadas no papel social do intelectual que, a partir das suas ideias e ações, atua no mundo social.

Vieira Netto, neste sentido, insere-se no que Gramsci conceituou como intelectual orgânico e intelectual como organizador da cultura, uma vez que ele atuou como um agente político e seu trabalho não se esgotou no conhecimento científico. Ele extrapolou os limites da sua atuação meramente profissional de advogado e professor. A atuação de Vieira Netto era conhecida no meio político, no campo do direito e no meio universitário, por seus próprios feitos e, ainda, por suas heranças familiares, principalmente do lado paterno. Seu pai, Ulysses Falcão Vieira, fora deputado estadual no Paraná, no início do século XX, e também um dos fundadores e professor da então Universidade do Paraná, além de outros cargos e funções junto à sociedade paranaense.

Em sua obra **Sobre as quatro liberdades** podemos constatar a crítica social e inferir que ela é parte de um conjunto mais amplo da visão de mundo que ele defendia ao longo de sua trajetória como advogado, promotor e militante político. As liberdades abordadas por Vieira Netto estão em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, sendo que ele incorporou em seu texto as liberdades mencionadas por Roosevelt. Há também nas discussões de Vieira Netto certa relação

com as abordagens de Lênin (1978) sobre a liberdade, na perspectiva da teoria marxista.

É possível notar que as ações de Vieira Netto são parte da organização e da sistematização do projeto societário e formativo, a partir da práxis marxista. Na ocasião em que é proibido de discursar, sofre as consequências da fidelidade ao projeto de sociedade em que acreditava, que defendia e difundia, e ao mesmo tempo reforça esse projeto ao não se render às imposições daqueles que o perseguiram. Essa ação, por si só, reforça a luta pelos direitos humanos, além de o conteúdo do texto elaborado por ele enfocá-los diretamente.

Ao abordar as quatro liberdades, ele cumpre duas importantes tarefas: a primeira, a denúncia das arbitrariedades cometidas contra sua pessoa, pelo tolhimento de suas ideias, pela perseguição aos seus ideais; e a segunda, de reforçar a defesa dos direitos humanos, num tempo de exceção, de perseguição, prisão, tortura e morte e afronta aos valores humanos universais, dentre eles a liberdade. Vieira Netto aponta questões fundamentais sobre as liberdades e ao mesmo tempo as exerce.

A medida repressiva que proibiu o discurso de Vieira Netto tentava impor o seu afastamento definitivo do meio universitário. Não bastava tê-lo processado sumariamente e aposentá-lo compulsoriamente, era necessário controlar o alcance das suas ideias e pensamentos. Tal conjuntura nos remete às suas ironias no texto, quando se refere àqueles que o perseguiram e processaram, dizendo que a pátria estava salva e todos os seus problemas resolvidos. (VIEIRA NETTO, 1964).

A partir dessas discussões, podemos inferir que Vieira Netto foi um dos precursores na luta pelas liberdades cerceadas pela ditadura, da qual ele foi uma das primeiras vítimas, perseguido, processado, preso e aposentado compulsoriamente por ‘crimes’ ligados à sua atuação profissional, às suas concepções ideológicas, políticas, ao seu pensamento e aos livros que lera. Sua obra **Sobre as quatros liberdades**, além da contribuição específica para os direitos humanos, concorre para alçá-lo à condição de intelectual orgânico, atuante na organização da cultura, além

de abrir novas perspectivas de estudos, discussões e análises sobre os anos iniciais da ditadura militar no Brasil e a atuação dos intelectuais no seu enfrentamento.

Fontes

Pasta temática - Arquivo Público do Paraná – Fundo DOPS-PR

Código da pasta	Título da pasta
BR PRAPPR.PB004.PT780a.89	Documentos da DOPS Antigos Pasta 1
BR PRAPPR.PB004.PT1468a.174	PCB P1 – Documentos diversos
BR PRAPPR.PB004.PT1468c.174	PCB P3 – Documentos diversos
BR PRAPPR.PB004.PT1722.206	Revolução – Mar – 64

Pasta individual (PI) - Arquivo Público do Paraná – Fundo DOPS-PR

Número da pasta	Nome da pasta
PI 2194.400	José Rodrigues Vieira Netto

Ficha individual (FI) - Arquivo Público do Paraná – Fundo DOPS-PR

Número da ficha	Nome da ficha
FI 45.992	José Rodrigues Vieira Netto
FI 45.994	José Rodrigues Vieira Netto

BNM Digital. **Projeto Brasil:** Nunca Mais. Disponível em: <<http://bnmdigital.mpf.mp.br/pt-br/>>. PASTAS PESQUISADAS: BNM Digital, 390; BNM Digital, 391.

BRASIL. Ministério da Aeronáutica. **Atos da Revolução de 1964.** Volume I: de 09 de abril de 1964 a 15 de março de 1967. Coletânea preparada pelo Ministério da Aeronáutica. [1967].

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris.** 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

HELM, Cecília Maria Vieira. **José Rodrigues Vieira Netto:** a vida e o trabalho de um grande mestre. Curitiba: OAB, 2012.

HOMENAGEM a Roosevelt. Jornal **Tribuna Popular**. Rio de Janeiro, 07 de maio 1946. n. 93. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/154547/2421>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

UFPR (Universidade Federal do Paraná). **Atas do Conselho Universitário**. Ata da reunião realizada no dia 31 de julho de 1964. [Curitiba]: [UFPR].

UFPR (Universidade Federal do Paraná). **Atas do Conselho Universitário**. Ata da reunião realizada no dia 04 de agosto de 1964. [Curitiba]: [UFPR].

UFPR (Universidade Federal do Paraná). **Atas do Conselho Universitário**. Ata da reunião realizada no dia 31 de agosto de 1964. [Curitiba]: [UFPR].

UFPR (Universidade Federal do Paraná). **Atas do Conselho Universitário**. Ata da reunião realizada no dia 06 de outubro de 1964. [Curitiba]: [UFPR].

Referências

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

COSTA, Regis Clemente da. **José Rodrigues Vieira Netto**: intelectual orgânico, professor brilhante, advogado perseguido, cidadão sem direitos (1945-1973). 2018, 375 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2018.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2. 2001. v. 2.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Que Fazer?** São Paulo: Hucitec, 1986.

VIEIRA, Carlos Eduardo. *Intelligentsia* e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 8, n. 1, p. 63-85, 2008. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/109/120>>. Acesso em: 16 set. 2019.

Escuela antidogmática y lucha contra la ignorancia: intelectualidad obrera y magisterio en la primera mitad del siglo XX, Uruguay

Gerardo Garay Montaner

Escuela y vida cotidiana

Detrás de las acciones humanas existe un mundo de procesos complejos, que se tejen lentamente y que tienen ‘su comienzo’, a veces, en pequeñas vivencias, diminutos gestos involuntarios con los que se tropieza por casualidad, pero que de repente se precipitan y acumulan, provocando una conmoción en el carácter de las personas. Algo de esto, me atrevería a decir, le ocurrió al maestro Otto Niemann (1888-1958)¹ en relación a la educación impartida por instituciones religiosas, alrededor de 1931-1934. Su antidogmatismo pacifista, abrazado tempranamente con una coherencia envidiable²- le había puesto en contra de cualquier combate frontal a las confesiones religiosas. En este período juvenil (1909-1916), Niemann volcó sus esfuerzos en desarrollar la propaganda del

¹ Otto fue el mayor de nueve hermanos, nació en el seno de una modesta familia obrera en Buenos Aires; cuando alcanzó la edad de trabajar, a los doce, consiguió empleo en la impresora La Uruguay, en la que, desde inicios del siglo XX se publicaba un boletín mensual: Escuela Moderna; su director: Julio Barcos, una de las figuras más notorias de la corriente que propiciaba la enseñanza racional y científica en la vecina orilla. (NIEMANN, 1983). Este trabajo, además de brindarle el oficio de tipógrafo - tarea que realizará como principal medio de sustento hasta que se recibe de maestro, en Montevideo en 1918, para retomarlo en el interregno 1922-1924- le proporcionará las lecturas y los contactos tan deseados por sus exigencias de autoformación. En 1909 arribó al puerto de Montevideo, escapando a la obligatoriedad del servicio militar. Sus convicciones pacifistas y antimilitaristas, sumadas a la vocación internacionalista del movimiento obrero, le exigían coherencia; era un anarquista. (NIEMANN, 1909).

² Cf. sus publicaciones tempranas, especialmente la revista ‘Educación Sociológica’ (1911-1912) e ‘Infancia’ (1912-1916). Para profundizar en la acción y el pensamiento de Rosell y Niemann en este periodo consultar (GARAY, 2018).

conocimiento “científico” como guía de las sociedades, a través de la educación, convencido de que los “atavismos” de la fe, irían dejando lugar a un estilo de vida basado en principios “racionales”. Por otra parte, le parecía indudable el hecho de que en el Uruguay “la religión [era] un obstáculo vencido” y que más bien había que cargar contra el “Estado militarizado”. (AUBE, 1912, p. 5). Años después, ya en Progreso, una localidad rural fuertemente apegada a sentimientos religiosos y ocupando un rol distinto como maestro-director de una Escuela Experimental, las situaciones cotidianas le mostrarían que los deseos antidogmáticos generalmente emergen de las aguas revueltas de los conflictos y no son la consecuencia natural de un desarrollo intelectual que se conquista de una vez y para siempre.

Y es que el estudio de lo que se ha denominado vida cotidiana (LUKÁCS, 1987; 2005; KOSÍK, 1967; HELLER, 1994 a y b), resulta un insumo importante para comprender los emprendimientos educativos y sus lógicas específicas. (ROCKWELL, 1997). En este trabajo, hemos optado por investigar una sucesión de hechos cotidianos, relevados en el **Libro Diario Escolar** (LD) de la Escuela Experimental de Progreso, documento burocrático, signado por la escritura obligatoria, competencia del director a cargo. Niemann decidió en cambio ocupar ese espacio como un lugar privilegiado de escritura; en el periodo que va desde 1929 a 1942 escribió de puño y letra más de dos mil páginas narrando los hechos que le parecieron relevantes, dando cuenta de sus sentimientos, de la marcha de la aplicación del método Decroly en la escuela, sus angustias ante la incomprensión de algunas familias, autoridades y compañeras de trabajo. Nos enteramos también de sus tácticas y estrategias, en el sentido que le atribuyó de Certeau (2000), especialmente en la lucha por “elevar” la cultura de un medio rural, aparentemente condenado a la reproducción material de la vida. El documento es la afirmación de un autor, responsable de un emprendimiento colectivo, pero que tuvo en su figura el protagonismo de una obstinación excepcional.

Para el estudio de esta experiencia educativa a partir de restos textualizados del pasado, asumimos como punto de partida las reflexiones del filósofo francés Henri Lefebvre, quien ha abordado el tema de la vida cotidiana como una preocupación constante a lo largo de su trayectoria intelectual; en su continuidad, pueden distinguirse tres grandes momentos, identificados temporalmente a partir de la elaboración de la trilogía **Crítica de la vida cotidiana**: 1945, 1961-1967 y 1981. Cada instancia es expresión de formulaciones distintas; nos centraremos en el primero debido a la cercanía temporal con el caso que pretendemos analizar. ¿Qué caracterizó el ‘momento’ en la formulación de lo ‘cotidiano’ en las décadas del 30 del siglo XX? En primer lugar, puede decirse que la tensión de lo cotidiano, en cualquier época, está siempre entre la invención/repetición o creatividad/rutina. Si el primer foco es visualizado popularmente como un momento ‘cumbre’, el segundo, con la aburrida llanura. Lefebvre denominará estas instancias: ‘riqueza’ y ‘pobreza’ respectivamente; la idea rectora del tomo I de su **Crítica**, asumió la convicción de que la vida cotidiana contiene una ‘riqueza oculta’, dentro de una ‘pobreza aparente’. (LINDÓN, 2002, p. 47).

La ‘pobreza’ cotidiana estaría signada por un espectro complejo en el que sobresalen dogmas, normas y reglamentaciones, y también, la precariedad de herramientas tecnológicas para la vida doméstica. Atavismos y creencias extendidas respecto a la moral, el relacionamiento social, los hábitos de trabajo y el miedo a los cambios que la sociedad experimentaba. Sacar el contenido implícito e inexplorado de lo cotidiano y valorarlo, es la tarea del investigador. (LINDÓN, 2002, p. 47).

También observó Lefebvre que en lo cotidiano se albergaban ritos, fórmulas, proverbios y tradiciones diversas, que deben valorarse y que es posible visualizar la perdurabilidad de una temporalidad cíclica allí donde el tiempo lineal de la racionalidad y la tecnología era la tendencia predominante. Es justamente la coexistencia de estos opuestos lo que genera riqueza y complejidad. Lefebvre se opuso al estudio de la vida cotidiana como simple recopilación interminable de hechos: “Nuestro

conocimiento [...] no corresponde exactamente con el acopio de detalles ni con la tendencia a hacer de ellos falsas abstracciones.” (1946, p. 56-57). Los hechos están unidos por una ‘pluralidad de sentidos y simbolismos’, como un hilo de Ariadna, “con espacios que lo moldean y al que también dan forma, dentro del flujo incesante de la vivencia del tiempo”, por esto, “no importan tanto los hechos, sino los hilos que los conectan” (LINDÓN, 2002, p. 44). ¿Cuáles fueron esos hilos que comunicaban los diferentes espacios y momentos de la dedicada labor de Niemann en la Escuela de Progreso? Si lo cotidiano, según Lefebvre es el ‘suelo fértil’ que sustenta los árboles y las flores, o el teatro que ‘resume’, ‘condensa’ y ‘representa’ la vida para los espectadores ‘reales’. (LEFEBVRE, 1946, p. 61), es de suma importancia el estudio de la cotidianidad de la escuela a partir del Libro Diario para dar cuenta de estos escenarios y representaciones que, de otro modo, escaparían a la mirada de los lectores contemporáneos; “[...] es en la vida cotidiana, y por la vida cotidiana que se realiza lo humano. Los momentos de inspiración, de genio o de heroísmo deben estar -y están a su pesar- al servicio del hombre cotidiano.” (LEFEBVRE, 1946, p. 57). La escritura diaria, a pesar del soporte burocrático que la contiene, no es el “residuo” de la historia, ni el momento desolador que asalta a esos pobres bufones al término de su representación, cuando regresan al carromato, borran la sonrisa de su rostro, dejan a un lado las lentejuelas y se sumergen de regreso en la ‘opacidad’ de la vida cotidiana.

“Un problema de pan”

En 1929 el ómnibus de la cercana escuela de Las Piedras, sufrió un accidente; la noticia conmocionó a los vecinos de Progreso, que contaban con un vehículo similar, utilizado diariamente en trayectos para la movilidad de los alumnos y para las importantes excursiones didácticas. Hubo padres que se negaron a que sus hijo/as concurrieran a esas salidas; entre ellos - no podía pasar desapercibido, el entonces presidente de la Comisión de Fomento. Los motivos eran más profundos que los estrictamente viales; al parecer, según el relato de Niemann, este señor

siempre había mostrado ese criterio “para su hija”; “nunca permitió que ella acompañara a sus compañeras y maestras en excursión alguna, ya sea en ferrocarril, en tranvía o a pié. El lleva y trae a su hija (por medio de un empleado) en auto o carruaje y no le permite caminar el corto trayecto que dista de la escuela a su casa.” (LD, 15/05/1929)³. Este modo de proceder, si bien digno de respeto como opinión individual, resultaba contrario al criterio de la escuela: la necesidad de desenvolverse autónomamente y de observar la realidad sin mediaciones de pizarrón o falsas protecciones. Pero lo que resultaba “inexplicable”, opinó Niemann,

[...] es que se pueda ser presidente de la Comisión de Fomento Escolar y hacer elogios de la Comisión y de la Escuela, citando entre otras cosas las excursiones escolares instructivas, cuando en el fondo él las repudia para su hija. Si para lo suyo hay peligros, también lo habrá para los demás. No puede ser bueno para los otros lo que es malo para uno, juzgado con el mismo criterio. (LD, 15/05/1929).

Niemann atribuyó al hecho una importancia singular; al día siguiente informó en el **Libro Diario** que el presidente de la Comisión de Fomento había presentado la “renuncia indeclinable a su cargo.” (LD, 16/05/1929). En el apoyo a la escuela pública, no cabían actitudes ambiguas.

Los meses sucesivos fueron testigos de la actividad de la comunidad católica de Progreso en favor de la fundación de un colegio confesional en las instalaciones de la humilde capilla; algo que finalmente ocurrió, probablemente en el inicio del año lectivo de 1932. Una “Comisión de damas”, constituida para su apoyo y sostenimiento, era presidida por la esposa del recientemente dimitido presidente de la Comisión de Fomento de la Escuela Pública. Todavía más, en este organismo, formaba “parte influyente” la esposa del actual presidente de la Comisión de Fomento. Niemann dio cuenta de esta situación en el **Libro Diario**, expresando su

³Utilizaremos la sigla “LD” para referirnos al “**Libro Diario**” de la Escuela n. 11 de Progreso, actual Escuela n. 204, Canelones, Uruguay. El paginado de este documento es omitido debido a que el periodo de actuación de Niemann está compuesto por un corpus de ocho libros, cada uno de ellos numerados desde la página 1 a la 200. La indicación de la fecha exacta permitirá a un lector interesado corroborar las citas sin dificultades.

sorpresa y finalizando la descripción con un lacónico: “comentarios huelgan.” (LD, 11/04/1931).

Simultáneamente, el cuerpo docente, a la interna del trabajo escolar, se estaba fragmentando. Dos de siete maestras mostraban un malestar callado, pero que repercutía en el trabajo cotidiano. En la reunión de personal del siete de abril de 1931, aparecieron los primeros indicios. Lo curioso del hecho, es que a partir de una discusión en relación al tema de la disciplina, Niemann derivara la reflexión hacia la aparición de la escuela religiosa en la localidad. El temor de “perder” alumnos, la necesidad de “triunfar” sobre ella, mostraban un escenario de confrontación y hostilidad:

Recomendé muy especialmente al personal enseñante, que estudie en todo sentido si quiere ser útil a la causa escolar, si quiere ser un colaborador eficaz de nuestra obra. Recalqué que los que no se sienten con fe en nuestros ideales y no resultan colaboradores, son tal vez más perjudiciales que todos los que se presenten frente a nosotros con otras escuelas para combatirnos. (LD, 07/04/1931).

La aspiración de la escuela pública no consistía en “atender”, como si de un servicio se tratase, a aquella población desvalida, incapaz de sostener los costos de una instrucción privada. La educación del estado debía realizar un proyecto de sociedad nueva, tanto para los hijo/as más humildes, como para los de las familias más influyentes de la zona; pero especialmente, la escuela confesional, venía a “combatir” los ideales de la educación integral y el antidogmatismo, expresados en el movimiento que impulsaba la “Escuela Nueva”. Días después, Niemann asumiría definitivamente el compromiso de ‘cerrar filas’ en defensa de este proyecto. También en Uruguay, los asuntos de la religión y su incidencia en la educación, estaba lejos de ser un tema laudado:

En vista del cariz que están tomando las cosas [...] me hacen percibir que se está entablando entre nosotros una lucha sorda pero efectiva entre la escuela sectaria y la escuela científica y racional. Hasta la fecha hemos adoptado una actitud pasiva frente a este problema, pensando que era suficiente que “nos

dejaran hacer”. Pero ha resultado que si bien nos dejaban hacer y hasta nos alentaban los de la localidad, no hacían lo mismo los elementos clericales desde la capital. Desde ahora mi situación ha cambiado: dentro de la escuela continuaremos perfeccionando nuestros métodos de acuerdo con nuestra orientación, y fuera de la escuela seré el propagandista abierto de la Escuela Nueva, demostrando su superioridad frente a la que dejamos y especialmente, a la arcaica, que caracteriza a los establecimientos religiosos [...]. (LD, 11/04/1931).

Esta fecha marcó el inicio de una actitud fuertemente combativa de Niemann en favor de la “Escuela Nueva” o “Activa”, - situación que había tenido sus reparos hasta el momento - y se originó, curiosa paradoja, a partir de la disputa del alumnado por parte de un colegio confesional en una pequeña localidad rural. El impacto de esas ‘traiciones’ de algunos padres, que alimentaban la creación del colegio religioso mientras formaban parte activa de la vida escolar, llevó incluso a que la salud de Niemann se deteriorase. (ROSELLO, 2007, p. 55).

Dos años después, el clima de hostilidad fue explícitamente manifiesto. Niemann denunció en el **Libro Diario** un plan de captación de estudiantes por parte de “algunas señoras católicas” que, visitando domicilios, “engañan” a los padres, diciéndoles que en la escuela confesional se aprende mejor y es posible completar la totalidad del ciclo elemental. (7 años; en la escuela pública sólo había hasta 5º, LD, 18/03/1933).

La promesa más eficaz, sin embargo, tuvo que ver con algo muy práctico y que subsanaba una molestia respecto al horario escolar. Mientras en la escuela oficial de Progreso, el horario en invierno, debía empezar tarde, debido a las distancias -esto es, a las 11hs y culminar a las 16hs-, los niños y niñas no podían almorzar a la hora habitual en sus hogares. La escuela privada ofrecía entonces el horario de 12 a 16hs. Niemann lamentaba no contar con un local apropiado para hacer horario discontinuo y no poder ofrecer alimento a los que viven lejos (por otra parte, los casos de niños mal alimentados eran frecuentes). Insistió a las autoridades y finalmente logró modificar el horario escolar y comenzar las

clases a las 12, es decir, a la misma hora que la escuela confesional. Niemann no estaba dispuesto a ofrecer la otra mejilla.

Uno de los estandartes de la propaganda católica tuvo que ver con la oposición a la coeducación entre los sexos. Este aspecto, de raíces pedagógicas y filosóficas, en cambio, no le preocupó a Niemann, convencido de que la “verdadera moral en acción” consiste en no separar los sexos, especialmente cuando se trata de niños. Por otra parte, advirtió Niemann, “este punto pone de manifiesto los prejuicios que dominan a la gente que tenemos en frente.” (LD, 22/03/1933). Más allá de la amalgama de aspectos “teóricos” y “prácticos” que se aunaron en la fundación de la escuela confesional, me parece interesante resaltar que los criterios que Niemann esgrimió para oponerse al nuevo proyecto, fuesen los estandartes fundamentales batallados por la retórica obrerista desde el siglo XIX: antidogmatismo, integralidad y coeducación.

El trabajo silencioso de las activistas católicas fue intenso y tuvo sus logros; varias familias enviaron sus hijos a la escuela confesional en el mes de marzo de 1933, tal vez, animados por el clima de avanzada católica, favorecido por el reciente gobierno dictatorial de Gabriel Terra. Niemann decidió devolver “golpe por golpe”; recorrió una a una las casas de los estudiantes de la nueva escuela, pidiendo explicaciones a los padres sobre el motivo del cambio. El resultado fue narrado en el **Libro Diario** con sencillez y permite hacernos una idea del entorno cultural familiar de esa zona en la década del 30. En algunos casos sorprende la ingenuidad de las respuestas; por ejemplo, el día 22 de marzo de 1933, Niemann visitó una familia y le preguntó por la inasistencia de su hijo. Le respondieron que se debía a motivos de enfermedad, mostrando absoluta “conformidad con la actuación de la escuela.” Cinco días más tarde, sin embargo, el director dio cuenta de que la razón no era fiable y que el estudiante estaba concurriendo a la “escuela particular.” ¿Podrían los padres ocultar que enviaban sus hijos a otra escuela cuando el pueblo era un pañuelo?

Los incumplimientos de palabra se repitieron a pesar de que el director recordara a las familias los esfuerzos económicos de la Comisión

de Fomento para posibilitar la asistencia de sus hijo/as a la escuela pública y la “ingratitude” que supondría abandonarla por motivos ajenos a los académicos. Niemann visitaba a los padres los fines de semana; domingo a las 8.30 am, por ejemplo (LD, 26/03/1933), acompañado por el escribano Rafael Ruano Fournier, en su auto, o sólo, con un caballo prestado, con “documentos en la mano, en cuanto a la escolaridad y conocimientos alcanzados”.

Al parecer, las “presiones” y chantajes eran un modo habitual del accionar de las “señoras católicas” del pueblo: una familia humilde, con la abuela a cargo, que había retirado a dos de sus nietas de la escuela, reconoció que era injusto hacerlo “[...] por el solo hecho de conformar a una señora que ocupa sus ocios en desprestigiar la escuela pública y prestigiarse ella ante instituciones sectárias.” (LD, 24/03/1933). Niemann refirió que:

Por el relato de esta señora pude enterarme una vez más de los recursos que se emplean para arrastrar elementos con promesas exageradas. De mi parte, si no fuera por defender el prestigio que merece esta escuela, dejaría hacer ampliamente a esa gente, para que en un par de años quedaran a descubierto. Al retirarse esta señora prometió devolver a esta escuela a estos niños. Pero no sé si lo podrá cumplir, por vivir en la zona de actividad de los que luchan por la escuela dogmática. (LD, 24/03/1933).

Otra niña que evidentemente disfrutaba del aprendizaje, comenzó a faltar repentinamente en el transcurso del mismo año; finalmente y tras varias advertencias a su madre, fue eliminada de la lista sin que mediaran explicaciones por las inasistencias. Sucede, escribió Niemann, que “la madre [...] es sirvienta en una casa, donde quieren obligar a la niña a asistir a la escuela católica. Es un problema de pan...” (LD, 21/03/1934).

Hacia fines de 1933, en un ensayo previo a la fiesta de fin de cursos, Niemann tomó la palabra frente toda la escuela para

[...] hacerles sentir todo el bien que por ellos se hace durante el año, exhortándolos a que para el año próximo, se hagan presente desde el primer día enviando avisos para el caso de que haya algún impedimento para ello. Me

referí al hecho de que hay personas que se han dedicado a retirar alumnos de esta escuela por el sólo placer de hacerle el honor a la escuela religiosa, pero sin ningún motivo que lo justifique e hice notar lo injusto que ello resulta haciéndolo sin causa y sin un aspecto de mejoramiento. (LD, 15/12/1933).

La disputa territorial fue palmo a palmo; un día, estando en el frente de la escuela, Niemann vio pasar el carruaje del señor Cámpora - el año anterior enviaba sus hijos a la escuela pública, pero hasta el momento no había noticias de ellos ni notificación de sus padres sobre los motivos. El director lo interrogó en la vía pública. Cámpora “confesó” que sus hijos han sido “insistentemente” solicitados por la iglesia. Las distancias, sin embargo, conspiraban, le resultaba más difícil enviarlos a la escuela religiosa que a la del estado “y les pareció, que no pudiendo cumplir con aquélla, no [debían] atender a ésta.” (LD, 28/04/1933). Padres analfabetos, de extracción humilde, “esta pobre gente tiene algo así como veneración y temor inexplicable” por el culto religioso; vulnerabilidad femenina, al parecer, ya que “[...] según lo conversado, está aquí también, el caso de la mujer catequizada por la iglesia y por otras mujeres.” (LD, 28/04/1933).

El ambiente intelectual tenía escasa complicidad con la causa de la escuela; Niemann había tomado conciencia de la gravedad de la situación dos años antes, a propósito de una breve encuesta, remitida por escrito, en la que solicitaba la opinión de los padres respecto al funcionamiento de la institución. Muchos le devolvieron la hoja firmada sin saber qué expresar por escrito; simplemente no sabían leer. Otros respondieron sobre otros asuntos que nada o poco tenían que ver con lo solicitado: un padre le pidió que no le enseñase a “plantar” a sus hijos “porque él se encargará de ello”, como si velara por una forma específica de educación sexual. Otro le hizo conocer su opinión política, “creyendo que era eso lo que le pedía.” (LD, 31/08/1931). Niemann propuso dos semanas después cursos nocturnos gratuitos para mayores de 14 años.⁴ Otro padre se dirigió

⁴ Los cursos se realizaban dos veces por semana y comenzaron con 8 inscriptos. (LD, 14/10/1931). Semanas después, los estudiantes subieron a 13 y se sumaron varias mujeres. (LD, 28/10/1931). Hacia el mes de noviembre, el número

por carta al director, solicitando para sus tres hijos, “la necesidad de salir”, tres veces por semana y a dos horas de iniciadas las clases, “para ir a estudiar la doctrina”, en la iglesia católica. (LD, 16/10/1933). Niemann le remitió una carta rogándole se presentara a discutirlo personalmente.

En el imaginario del pueblo, algo relacionado con la excesiva libertad de los estudiantes en la escuela de Niemann, molestaba. En la entrevista con los padres de un niño de diez años - joven despierto y activo que el año anterior había cursado cuarto año, los adultos refirieron que, si bien reconocían los adelantos que había tenido, el motivo fundamental por el que optaron por el colegio católico, era el de la “disciplina”. Niemann citó su testimonio: “Como el muchacho es muy vivo, quiero quebrarlo”; “quiero que me lo traten con rigor”; “quiero que aprenda a respetar” y “ahí en la escuela de los curas me lo tienen como yo quiero: no lo dejan ni chistar.” (LD, 26/03/1933). Sin embargo había ciertos resquemores:

[...] Trajo el padre a luz una pequeña incidencia al hacer ensayos para la fiesta de fin de curso en que el niño se había encaprichado en no formar parte estando avanzados los ensayos y yo, simplemente, lo retiré sustituyéndolo por otro que manifestaba voluntad para ello, lo que venía a estar de acuerdo con el “rigor” que él insistentemente pedía; pero el señor se molestó, haciéndome lo conocer recién ahora. El Sr. Ruano y yo hicimos notar la contradicción de criterios. Una niña que también tenía en la misma clase, dice que la enviará dentro de unos meses... porque tiene mucho que hacer. Al poco rato de conversar los esposos [...] reconocieron el error y la injusticia que implica la actitud de ellos, pero ahora se les presenta el fantasma de que si retiran al niño de la “escuela de curas” quedarán mal con ellos. Francamente, al retirarnos los dejamos que daban lástima. Son analfabetos y su alcance mental muy limitado; es complicado hacerse entender usando como argumentos referentes a la verdadera cultura y procedimientos educacionales. (LD, 26/03/1933).

En otra oportunidad, habiendo obtenido el dato de que en la propiedad del Sr. (...) había una señora con cuatro hijos en edad escolar, se entrevistó con el “dueño de casa”, un hombre “completamente

de asistentes subió a 19. (LD, 13/11/1931), constatando que “es interesante el deseo que se nota de aprender y ampliar.” (NIEMANN, 1931b)

analfabeto” y de “modales primitivos”; no fue bien recibido, “no hizo otra cosa que protestar airadamente contra todo lo que [representara] signo de progreso, haciendo alarde de que antiguamente, sin comodidades y sin instrucción se vivía mejor.” (LD, 27/03/1933). Otro padre alegó como causa del retiro de su hijo de la escuela, haber alcanzado “suficiencia” de conocimientos. (LD, 01/04/1933).

Un niño, con 287 faltas en año y medio, en situación de vulnerabilidad económica, le anunció a Niemann que iría a la “escuela de curas” por orden de su madre. Consultada la madre, negó el hecho. Se le preguntó al tutor masculino y afirmó que él en nada había influido; Niemann interrogó al niño delante del tutor y después de unos rodeos expresó que había sido una decisión suya. Como justificación, adujo que en la escuela pública “se aprende a cantar” y “en la otra, se aprende de todo y a rezar”. Esta situación reflejaba “un nuevo aspecto en la lucha contra la escuela pública”, opinó Niemann: “cuando no se encuentra apoyo de los padres o tutores, se hace presión sobre el mismo niño.” (LD, 04/04/1933).

Otras familias, aprovechando el repentino interés en la puja por la educación de sus hijos, se sirvieron de tácticas más astutas para beneficiarse; una madre de un hogar humilde, que vivía a considerable distancia de la escuela, le exigió como “condición” de la asistencia de sus hijos, que los alcancen hasta un punto más cercano a su casa, desviando el trayecto del ómnibus escolar, además de ropa y calzado. Semejante “espectáculo” indignó a Niemann, incrédulo de que los adultos mercadearan con la educación de los niño/as y los enviaran a “quien les ofrece más.” (LD, 25/03/1933).

Tal vez, el aspecto más desolador de estos contratiempos fuera el hecho de que muchos adultos no comprendieran la “superioridad” de la obra educativa de la escuela experimental, tarea que debía tener el concurso de todos. No obstante, Niemann confiaba que el tiempo permitiría visualizar los frutos:

[...] Nosotros haremos lo posible por ayudar y conformar a todos - como siempre lo hemos hecho - pero no saldremos de los límites de la prudencia ni utilizaremos el engaño, pues ya llegará el día de la reflexión a cada uno de los que se hicieron ilusiones respecto a la enseñanza y sus posibilidades, y de sus conveniencias también. (LD, 25/03/1933).

No hubo que esperar demasiado, el tres de mayo de 1933 sucedió el primer “reingreso”: una alumna que había comenzado a concurrir a la escuela católica dos meses antes, volvió con sus antiguos compañeros “por estar desconforme de aquélla en cuanto a la enseñanza.” (LD, 03/05/1933). Los reintegros se sucedieron lenta pero ininterrumpidamente; en marzo del año siguiente, las diferencias en cuanto a la calidad de los resultados ya eran evidentes, según el criterio de algunos padres y, por supuesto, de Niemann. Entre los “desencantados” de los “milagros” de la escuela católica, una niña con buena capacidad para el aprendizaje, fue evaluada por Niemann con un rendimiento muy descendido a pesar de su edad:

[...] Sólo es capaz de copiar lentamente [...], no lee, es incapaz de escribir una sola palabra por propia iniciativa, ni al dictado. Sólo se nota una niña enfermiza, sin personalidad, seguramente con la preocupación de ser ‘juiciosa’ a base de inmovilidad [...] estamos cada vez más convencidos de que lo que no puede la Escuela Activa, no lo puede la Escuela Pasiva. (LD, 15/03/1934).

En febrero de 1934, una nueva gira por las viviendas de las familias le permitió notar que en general existía un ambiente “ampliamente favorable” al espíritu de la escuela pública, sin notar “deserciones” hacia la escuela privada. (LD, 21/02/1934). Un ánimo más sereno y cierto aire triunfal había impregnado al director; a los padres que enviaban sus niños a la escuela religiosa “no les pido la vuelta de sus hijos, pero fue mi intención impresionarme sobre las causas, pudiendo convencerme que nada hay que pueda preocuparnos.” (LD, 26/02/1934). Por otra parte, Niemann pudo constatar que

[...] casi sin excepción, los que habían egresado el año anterior para la escuela privada, lo habían hecho a consecuencia de una sistemática campaña frente a

familias pobres que reciben en forma de trabajo u otra, algún beneficio [...] ya no existen las ilusiones que en el primer momento ofrecían el cambio. (LD, 26/02/1934).

Como contrapartida, hubo nuevos ingresos, incluso, desde la escuela católica de la localidad de Piedras, favorecidos por la extensión del recorrido del ómnibus al sur. El prestigio de la escuela de Progreso parecía acercar las distancias.

“Comunicar el deseo vivo de saber”

Las condiciones materiales no eran las mejores; a menudo, clases diferentes debían compartir un mismo salón, separados por una cortina. Uno en particular, tenía piso de tierra y cuando llovía, se anegaba al punto de que sólo era posible transitarlo sobre tablones de madera. La iluminación eléctrica había llegado a la villa en 1930. (ROSELLO, 2007, p. 29), sin embargo, nunca había luz suficiente; una tarde de marzo de 1934, una tormenta oscureció el cielo y escribir o leer se volvió imposible; Niemann aprovechó la ocasión para reunir a los alumnos de cuarto año y conversar con ellos respecto a un asunto que los tenía preocupados y sobre el que habían discutido el día anterior: “Si el antecesor del hombre es o no el mono”. El tema fue abordado en detalle:

Más bien que ofrecerles una definición en favor o en contra, preferí presentarles el panorama científico: “el hombre, por su estructura, es un animal vertebrado”. Presenté con claridad la semejanza de estos seres. Luego pasé a demostrar la existencia de la evolución en todos los seres organizados, como fruto de la adaptación y por la selección natural. Presenté casos concretos de selección por el hombre en plantas y animales; y les hablé de los animales fósiles hallados de especies desaparecidas. Fue una conversación amena en la que tuve el acierto de la sencillez y sin plantear problemas filosóficos ni teosóficos, dejando abierto el campo a la observación y a la reflexión personal. (LD, 14/03/1934).

El ámbito de los datos positivos de las ciencias experimentales era el marco ineludible en el que debían encuadrarse las opiniones; en estos

asuntos, las especulaciones teóricas, en lugar de guiar, obstaculizaban el juicio. Es interesante observar en la cita, la invitación a seguir pensando, instando a la “reflexión personal”. Las exhortaciones al “libre examen” eran permanentes, especialmente en un público habituado al silencio: “falta en la generalidad la necesaria facilidad de expresión verbal, limitándose a responder a las preguntas”. (LD, 27/09/1932).

Se multiplicaron los procedimientos para generar en los estudiantes “libertad de expresión”, siempre sobre la base de una “buena observación”. En este sentido, la prioridad la tuvo la expresión oral; Niemann solicitó a las maestras que no se precipitaran en exigirle perfección y el uso de palabras “mejores”, debido a que casi siempre resultaba un obstáculo que hacía fracasar al alumno, “a veces para siempre”; “es necesario que el niño adquiriera el dominio de sí mismo expresándose libremente y no corrigiéndolo a cada paso.” (LD, 11/10/1932). Se fomentó también la comunicación corporal y el desarrollo de la gestualidad; Niemann valoró la práctica del “Pericón”, danza folclórica, para vencer cierta torpeza en los movimientos y porque “obliga a la actuación de los dos sexos, en forma más familiar, pues aunque actúan en colaboración durante el trabajo, se separan en absoluto para el juego y otras actividades.” (LD, 17/11/1931).

En una época en la que los libros eran el instrumento fundamental de acceso a la cultura, las bibliotecas eran una prioridad. La Asociación de Ex-alumnos fundó la suya en 1931 con fondos reunidos en varios beneficios, especialmente, funciones teatrales por ellos representadas. La velada del 2 de agosto fue particularmente exitosa: 243 entradas vendidas y \$32.96 de ganancias. El dinero fue invertido en la compra de libros. (ACCIÓN CULTURAL, 1931, Año 1, n. 1). Dos años después, un folleto de propaganda daba cuenta de que la biblioteca contaba con “obras selectas de autores nacionales y extranjeros”; “Usted puede retirar libros y leer en su casa”, señalaba. En 1934 se dio inicio a una biblioteca infantil, gestionada por los alumnos. (LD, 17/06/1934).

La comunidad también producía sus textos; la escuela contaba con una impresora Minerva, fruto de las insistentes gestiones de Niemann y

en la que se enseñaba tipografía a los niños que quisieran. Niemann había aprendido tempranamente el oficio en Buenos Aires y durante nueve años se había ganado la vida en Montevideo como linotipista en los talleres de Orsini-Bertani. Varios de ellos - por ejemplo su hijo, Febo - trabajarían posteriormente en ese rubro. Se imprimieron tres tipos de publicaciones periódicas: **Caracolitos**, y luego **El Hornero**, fue la revista de los alumnos de la Escuela Experimental de Progreso, su primer número es del 7 de diciembre de 1931 (“Sale cuando puede... y si llueve”); la segunda época comenzó en junio de 1935. En la edición N.º 11 del 7 de julio de 1934, se anunció que los niños Rialdo Fogolín, Rafael Legnani y Antonio Acevedo fueron los tipógrafos responsables y aclaraba: “fuera del horario escolar”. Para el mes siguiente el suelto había sido confeccionado por dos estudiantes, pero “esta vez, absolutamente solos.” (LD, 14/08/1934).

Por otra parte, **La Colmena**, de la que aparecieron nueve números, fue un periódico especial de la Escuela Experimental de Progreso, reservado para “cuestiones escolares y doctrinarias dentro de nuestro plan”. Por último, **Acción Cultural**, fue un folleto que tuvo por objeto informar sobre todas las actividades culturales y de “protección de la infancia” que se realizaban en la localidad; era el órgano informativo de la Comisión de Fomento Escolar, Comisión Escolar de Señoras, Asociación de Ex-Alumnos, Cruz Roja de la Juventud y Comisión de Fomento Vial. Se distribuía gratuitamente y las primeras ediciones alcanzaron los 300 ejemplares. El primer número apareció en setiembre de 1931 y se proponía contribuir a la “elevación cultural del pueblo”. Las frases que adornaban sus contornos son indicativas del mundo de representaciones que obsesionó a Niemann; entre ellas: “Sin trabajo no hay vida”; “Si quiere contribuir al progreso debe estudiar para renovar ideas y acciones”; “No pierda la ocasión de instruirse cuando ella se le presenta: es su deber”; “Un día perdido no se recupera jamás”; “Un ignorante no podrá reformarse nunca.” En un editorial de 1932 afirmó que “El estado de desequilibrio social en que actualmente se vive, se debe, sobre todo, a la ignorancia” y

que “trabajar por elevar la cultura del pueblo, es tener fe en el porvenir.” (ACCIÓN CULTURAL, 1932, Año I, n. 2).

Las consignas, a modo de aforismos, fueron una estrategia utilizada con frecuencia. Todas las semanas, escritas con tiza, en un pizarrón orientado hacia la estación de tren en la que se reunían diariamente varias decenas de personas, Niemann escribía con letras grandes, inscripciones de este tipo: “Grave problema social: la explotación del niño; el niño analfabeto.” (LD, 25/04/1933); “La cultura encarrila por la razón; la ignorancia conduce por la violencia.” (LD, 02/11/1933).

Reflexiones finales

Este acercamiento a la vida cotidiana de la Escuela de Progreso, en el periodo 1929-1934, nos ha permitido delinear algunas características fundamentales de las diferentes “maneras de vivir” lo educativo: una trama compleja que dispuso de espacios y tiempos, aprendizaje de oficios, enseñanza de tareas agrícolas y labores domésticas, prácticas de estudio y producción cultural, que tendieron a consagrar la actividad y el trabajo como elementos inexcusables desde los que concibieron la existencia: en movimiento, sin dogmas, con una actitud hacia la cultura en clave de aprendizaje permanente. Revolución de la “cultura del trabajo” y de la “cultura erudita”, usualmente reservada a quienes se dedicarían a las “letras”, a las “leyes” o a las ciencias. La escuela fue ese lugar que alimentó deseos constantes de “saber hacer” y de saber sin más, porque para Niemann y sus colegas no había contradicción, las dos eran manifestaciones de un mismo hecho; gestos cotidianos, basados en solidarios vínculos interpersonales y un proyecto comprometido con su entorno geográfico; esa fue su fuerza histórica.

Fuentes

ACCIÓN CULTURAL, n. 1, set. 1931, Progreso.

ACCIÓN CULTURAL, n. 2, feb. 1932, Progreso.

ACCIÓN CULTURAL, n. 3, mar. 1934, Progreso.

AUBE, Frank (seudónimo de Albano Rosell; Libertad de enseñanza. Insistiendo).

Educación Sociológica, Montevideo, n. 7, 1912.

LIBRO DIARIO. Escuela n. 11, (actual n. 204), Progreso, Uruguay. Años 1924-1942.

NIEMANN, Otto. Los anarquistas. **El Surco**, Montevideo, Año I, n. 5, p. 1, 1909.

NIEMANN, Otto. La aspiración de la humanidad. **Educación Sociológica**, Montevideo, Año I, n. 3, p. 3-4, 1911.

NIEMANN, Otto. Hacia nuestro perfeccionamiento. **Educación Sociológica**, Montevideo, Año II, n. 5 y 6, 1912a.

NIEMANN, Otto. Nuestro momento. **Educación Sociológica**, Montevideo, Año II, n. 7, p. 1-2, 1912b.

NIEMANN, Otto. Cómo se prepara la guerra, en el hogar, la escuela, el periodismo y la política. **Infancia**, Montevideo, Año III, n. 30, p 1-2, 1914a.

NIEMANN, Otto. La escuela religiosa. **Infancia**, Montevideo, Año III, n. 32, p. 3, 1914b.

NIEMANN, Otto. Una escuela agrícola modelo: la obra del maestro señor Otto Niemann. **Anales de Instrucción Primaria**, Montevideo, Año XIX-XX, Tomo XIX, Notas escolares I, n. 4, p. 224-229, 1922a.

NIEMANN, Otto. La libertad en la escuela II. **Educación**, Montevideo, n. 5, p. 153-154, 1922b.

NIEMANN, Otto. El ideal del maestro. **Anales de Instrucción Primaria**, Montevideo, Año XIX-XX, Tomo XIX, n. 1, 2 y 3, 1922c.

NIEMANN, Otto. La situación económica del maestro y sus consecuencias. **Educación**, Montevideo, n. 20, p. 286-291, 1923.

NIEMANN, Otto. Las escuelas libres. **Educación**, Montevideo, n. 55, p. 228-230, 1927a.

NIEMANN, Otto. Ideas básicas sobre las que funciona la Escuela Rural de Experimentación Libre Estación Progreso (Canelones). **Anales de Instrucción Primaria**, Montevideo, Tomo XXI, n. 2, p. 257-260, 1927b.

NIEMANN, Otto. Una reforma escolar no se puede aceptar ni rechazar sin un ensayo racional previo. **Educación**, Montevideo, n. 57-58, p. 64-65, 1927c.

NIEMANN, Otto. El personal enseñante. **La Colmena - Publicación periódica de la Escuela Experimental de Progreso**, Progreso, Año III, n. 10, 1931a.

NIEMANN, Otto. Curso de adultos. **La Colmena - Publicación periódica de la Escuela Experimental de Progreso**, Progreso, Año III, n. 10, 1931b.

NIEMANN, Otto. Nuestras ideas se difunden. **La Colmena - Publicación periódica de la Escuela Experimental de Progreso**, Progreso, Año III, n. 10, 1931c.

NIEMANN, Otto. Editorial. **La Colmena - Publicación periódica de la Escuela Experimental de Progreso**, Progreso, Año VI, n. 14, 1935.

NIEMANN, Otto. Lo que falta a la democracia: párrafos de una conferencia sobre Rafael Barrett. **Verdad**, Nueva Palmira, Año 2, n. 29, p. 2-3, 1944.

Referencias

CERTEAU, Michel. **La invención de lo cotidiano 1: artes de hacer**. México: Universidad Iberoamericana, 2000.

CHARTIER, Roger. **El mundo como representación: estudios sobre historia cultural**. Barcelona: Gedisa, 1992.

GARAY, Gerardo. Aproximaciones al itinerario intelectual de un maestro escolanovista en Sudamérica: Otto Niemann (1888-1958). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 19, p. 1-17, 2019.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1994a.

HELLER, Agnes. **La revolución de la vida cotidiana**, Barcelona: Península, 1994b.

KOSÍK, Karel. **Dialéctica de lo Concreto**. México: Grijalbo, 1967.

LEFEBVRE, Henri. **Critique de la vie quotidienne I: introduction**. Paris: Bernard Grasset, 1946.

LEFEBVRE, Henri. **La vida cotidiana en el mundo moderno**. Madrid: Alianza, 1984.

LINDÓN, Alicia. Las huellas de Lefebvre sobre la vida cotidiana. **Revista Veredas**, México, p. 39-59, 2002.

LUKÁCS, Georg. **Prolegómenos a una estética marxista**. Barcelona: Grijalbo, 1987.

LUKÁCS, Georg. Táctica y ética. In: LUKÁCS, Georg. **Táctica y ética: escritos tempranos (1919-1929)**. Buenos Aires: El cielo por asalto, 2005. p. 27-34.

NIEMANN, Alaba, **Otto Niemann, un maestro sin fronteras: la educación democrática en el Uruguay - su significación en la primera mitad de este siglo**. México: Penélope, 1983.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In: ROCKWELL, Elsie. **La escuela cotidiana** (Coord.). México: Fondo de Cultura Económica, 1997. p. 13-57.

ROSELLO, Cécica. **Otto Niemann, maestro de maestros**. La Paz: S/E, 2007.

Mariana Coelho e sua atuação no campo intelectual paranaense e brasileiro

Dyeyinne Cristina Tomé

Introdução

Este texto tem por objetivo apresentar e discutir as ações de Mariana Coelho (1857-1954) junto ao campo intelectual paranaense e brasileiro, com destaque para as relações que estabeleceu com alguns integrantes desse círculo, sobretudo com a líder feminista Bertha Lutz, em um contexto histórico demarcado pela última década do século XIX e as quatro primeiras do século XX.¹

Pautada por esse objetivo, nossa preocupação está centrada em mostrar o processo de inserção de Mariana Coelho, a princípio, no campo literário e intelectual paranaense do entresséculo, período em que passa a ser conhecida e aceita entre seus pares, para então, a partir dos vínculos estabelecidos dentro desse campo e apoiada por seu ideário e luta em defesa das mulheres, transitar para o campo intelectual brasileiro, quando e onde se destaca a sua relação com Bertha Lutz². Assim, esta narrativa se insere em uma abordagem da história intelectual, pois se propõe a analisar alguns aspectos da trajetória da personagem Mariana Coelho tendo em

¹ Este texto constitui um recorte da pesquisa de minha tese intitulada “Mariana Coelho e a educação das mulheres: uma escritora feminista no campo intelectual paranaense e brasileiro”, orientada pelo prof. dr. Névio de Campos e defendida em 2020. Dados completos nas Referências.

² Bertha Lutz (1894-1976) foi uma cientista e líder feminista que, dentre suas muitas ações, ajudou a fundar, em 1922, a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, da qual foi presidente até 1942, e a quem Mariana Coelho considerava como “amiga e colega de feminismo.” (COELHO, 08/02/1927, p. 4).

vista sua atuação e as ações que desenvolveu na esfera pública e social durante o período assim delimitado.

Dentro de um cenário mais amplo, este percurso analítico tem o interesse de problematizar as relações e as disputas travadas no campo intelectual paranaense e brasileiro permeado por um ideário feminista. Neste sentido, o presente estudo apresenta elementos relevantes para articular tal debate ao abordar as ações, os posicionamentos e as relações estabelecidas por Mariana Coelho. Discorreremos de que modo essa personagem, ao se vincular ao campo dos intelectuais, foi conquistando posições e autonomia dentro desse espaço, o que lhe possibilitou divulgar suas ideias acerca do papel que as mulheres deveriam desempenhar na sociedade.

As argumentações para esta problemática são embasadas nas ações e escritos de Mariana Coelho, os quais consideramos como fonte para o presente estudo. Em vista disso, no decorrer do texto buscamos demonstrar, primeiramente, as estratégias que ela empregou em relação ao meio social, bem como os vínculos que estabeleceu com os agentes integrantes do campo literário e intelectual paranaense, enquanto artifícios que lhe possibilitaram o ingresso e atuação nesse universo. Posteriormente, após ter conquistado uma posição de destaque e consagração, de modo a estar autorizada a expor seu ideário feminista, evidenciamos as relações que estabeleceu com outras feministas do país, em especial com Bertha Lutz, com quem manteve um vínculo de amizade e de intercâmbio de ideias, por meio da correspondência trocada, que tinham em seu bojo um objetivo comum: a participação das mulheres na vida pública, política e social. Contudo, devido à existência de visões de mundo divergentes entre as duas intelectuais, a relação firmada entre elas aos poucos foi sendo rompida, até chegar ao seu término.

Inserção ao campo intelectual paranaense

Ao darmos centralidade ao percurso e às ações de Mariana Coelho em seu processo de conformação enquanto intelectual feminista, destacamos

os princípios formativos que compuseram as condições para seu ingresso e reconhecimento no campo intelectual brasileiro. Mariana Coelho pôde ser instruída pois era membro de uma família com condição suficiente para proporcionar uma educação que lhe possibilitasse tornar-se uma mulher culta, uma exímia escritora e, posteriormente, uma reconhecida intelectual em defesa da emancipação feminina.

Portuguesa de origem, nascida em 10 de setembro de 1857, Mariana Coelho tão logo chegou à capital paranaense, em 1892, passou a se inserir no campo literário paranaense – que no momento se encontrava em processo de estruturação –, a princípio como autora de poemas. No que tange à questão da escrita feminina vale lembrar que, durante muito tempo, esteve envolta por tantos tabus e duras restrições. Foi com muita dificuldade que as mulheres conseguiram se estabelecer como escritoras pois, por um longo período, a literatura tinha permanecido como uma atividade predominantemente masculina³. As barreiras desse campo foram sendo rompidas aos poucos, por meio de uma escrita considerada tipicamente feminina, ou seja, aquela que retratasse sentimentos ou emoções, marcada pelo predomínio do gênero poético, pois, de acordo com Leite (2005), a literatura feminina, até o início do século XX, era caracterizada pelo prevalência, inicialmente, dos versos, que acabavam canalizando as inspirações e os interesses daquelas que não podiam se dedicar a outros temas. Diante de tais imposições, Mariana Coelho foi bastante cautelosa ao adentrar esse campo. Um ano após sua chegada a Curitiba, iniciou sua escrita na imprensa paranaense com a publicação de seus poemas. O primeiro deles foi em agosto de 1893, na **Revista Azul**, e se tratava de uma curta poesia intitulada **Madrigal**. Assim, timidamente, como seu verso, Mariana Coelho deu início à sua atuação cultural na vida pública.

³ Prova disto, por exemplo, é o fato de a Academia Brasileira de Letras - ABL, fundada em 1897, não ter acolhido a mulher escritora entre seus 40 membros fundadores e nem ao longo de oitenta anos, porque até 1976 o artigo 17 de seu Regimento Interno restringia a eleição aos “brasileiros do sexo masculino.” A partir desse ano, finalmente, houve a mudança no Regimento Interno, possibilitando que no ano seguinte (1977) iniciasse o ingresso de escritoras na Academia, com a eleição de Rachel de Queiroz. Mas mesmo assim, até o presente [2020], apenas oito mulheres tiveram assento na ABL.

De modo consciente ou inconsciente, a estratégia que tem como princípio gerador o *habitus*, adotada por Mariana Coelho, representa as práticas e a tentativa de ajustamento da agente às estruturas da qual pretendia ser produto. (BOURDIEU, 1987). Assim, Mariana Coelho, que tencionava ingressar e conquistar posições no campo literário e, posteriormente, no campo intelectual, passou a incorporar o *habitus* daquele campo, sobretudo na esfera reservada às mulheres. Com base nas análises de Bourdieu (1987), afirmamos que, por meio da rede de ligações que Mariana Coelho estabeleceu – como produto de estratégias de investimento –, ela passou a incorporar o *habitus* desse grupo, que correspondia a um conjunto de práticas e de ideologias características dos agentes que dele faziam parte. Atendendo a tais postulados sociais, como estratégia para se inserir na cena literária, a princípio como escritora, aproveitou os espaços abertos por alguns jornais da capital paranaense, tratando logo de publicar sua escrita autorizada.

Na tentativa de superar as imposições então vigentes, Mariana Coelho, já sendo conhecida como escritora de poesias, passou a enveredar com maior frequência por outros tipos de escrita. Assim, ao se aventurar para além da escrita sentimental, a escritora dedicou-se a outros gêneros textuais. Tendo em vista sua estratégia para se inserir nesse campo, a atuação de Mariana Coelho tinha a intenção de produzir e levar a suas leitoras textos mais instrutivos. Com isso, aproveitando-se dos espaços que lhe eram concedidos, ela passou a manifestar essa intenção ao introduzir e divulgar temas que considerava de maior relevo, como literatura, música, arte, ciência e assuntos acerca da emancipação feminina. Dessa forma, Mariana Coelho aproveitou a oportunidade para iniciar uma exposição de suas ideias feministas, dentre as quais a educação e o direito ao voto feminino. Além de introduzir esses temas delicados para a condição social feminina daquele período, passou a utilizar-se de um gênero textual pouco comum entre as mulheres: o ensaio. Gênero ao qual, desde então, passou a se dedicar com mais vigor. Assim, foi em defesa das

mulheres que a escritora se destacou em sua escrita ensaística, dentro do campo literário.

Sua conquista desses espaços de atuação só foi possível, a princípio, devido ao auxílio de sua família – tio e irmão que já viviam na capital paranaense, figuras conhecidas e influentes na sociedade curitibana daquele período. Valendo-se deste ensejo, Mariana Coelho passa a estabelecer uma rede de relação ou estratégias que possibilitaram sua penetração no campo literário e, posteriormente, no campo intelectual. A partir da ocupação desse espaço foi estabelecendo aproximação e vínculos profissionais e de amizade com alguns literatos desse restrito círculo masculino. Com isso, evidencia-se que o Paraná foi o lugar em que a escritora constituiu seus primeiros laços tanto afetivos como profissionais. Mariana Coelho não somente se tornou um ícone feminino dentro do estado mas igualmente se estabeleceu como escritora paranaense, criando assim as bases para sua elevação à posição de intelectual.

No Paraná, do final do século XIX até a primeira década do século XX, o campo intelectual se encontrava em processo de constituição. De acordo com Campos (2006), a configuração desse campo foi-se dando desde o momento em que um grupo de agentes, composto sobretudo por uma elite letrada, começou efetivamente a intervir politicamente nas decisões públicas, exercendo uma função tipicamente intelectual. Essa intervenção se deu, especialmente, na arena política acerca das disputas travadas entre o grupo ligado à Igreja Católica e o grupo ligado ao anticlericalismo e ao livre-pensamento.

O grupo dos anticlericais estava pautado por uma postura ideológica proveniente do movimento simbolista, que no Paraná apresentou certa longevidade e se manifestou de modo singular visto que foi nesse estado que o simbolismo teve alguns de seus principais representantes, além de se constituir como seu primeiro grupo literário significativo. Segundo Bega (2013), o apogeu do movimento se deu entre os anos de 1883 a 1905, porém sua ressonância se estende até a década de 1920, marcando, assim, os primeiros encargos para o nascimento de um campo de produção

cultural e intervenção política bastante frutíferas, com uma geração de letrados cujo principal meio de manifestação era a imprensa. Essa elite letrada, ligada ao simbolismo, com sua defesa da modernização, do progresso, da industrialização, da ampliação da produção e circulação de impressos, passa a ditar os contornos e a estabelecer a afirmação do poder simbólico dos intelectuais e de sua manifestação enquanto categoria social.

A força política e cultural crescente que foram adquirindo determinadas esferas de produção ideológica, especialmente aquela vinculada ao simbolismo, que detinha o controle de boa parte dos periódicos que circulavam na capital paranaense na primeira década do século XX, fez com que Mariana Coelho procurasse estabelecer vinculação com esse grupo, em especial por compreender a intensa força de ingresso nos meios literário e intelectual que essa aproximação poderia proporcionar. No momento em que Mariana Coelho passava a se inserir nesse universo, com a exposição de seu aparato feminista por meio da divulgação de suas obras e das ações exercidas junto a grupos e associações femininas, uma das questões mais importantes que se firmava no interior desse campo em conformação consistia, segundo a avaliação de Bega (2013), no embate travado acerca da definição de seus limites e quais agentes estariam autorizados a atuar nesse espaço.

Apesar de todos os campos serem regidos por uma lógica universal, Bourdieu (2004a) esclarece que há especificidades entre eles. O campo intelectual, juntamente com o literário, faz parte do campo de produção cultural que, segundo o sociólogo francês, corresponde a um mundo social absolutamente particular, configurando-se como espaço de relações objetivas, que se manifestam por meio de regras e desafios específicos. Na perspectiva bourdieusiana, o campo literário se configura como espaço de disputas internas entre posições desiguais, que se manifestam por meio das práticas estabelecidas pelos agentes que o compõem. Dentro dessa perspectiva, o campo literário paranaense se apresentava enquanto espaço de relações objetivas, que se manifestavam por meio de regras e desafios específicos, em que seus agentes, situados em posições diferentes em seu

interior, se encontravam distribuídos entre dominados e dominantes. Entre os dominados estavam, particularmente, os recém-chegados ao campo, que, em meio a uma relação de força, selecionavam estratégias para conquistar uma posição melhor. Condição prescrita a Mariana Coelho quando passa a integrar esse meio: “[...] permanecendo o fato de que essas relações de força que se impõem a todos os agentes que entram no campo [...] pesam com especial brutalidade sobre os novatos.” (BOURDIEU, 2004a, p. 170). Considerando as aspirações e os interesses de Mariana Coelho, entendemos a importância de analisar as relações de força, as estratégias e as disposições que se estabelecem dentro do campo. Para isso, inserimos a personagem num conjunto histórico mais amplo, permeado por relações e vivências estabelecidas com outros agentes e, principalmente, seus posicionamentos dentro desse espaço, que a princípio não estava isento de dificuldade, sobretudo por ser mulher e por ser recém-chegada ao campo.

De acordo com Andrade (2002), na Curitiba do entresséculo os campos político, intelectual e literário ficaram marcados pela disputa entre dois grandes blocos de ideias: de um lado estavam os anticlericais, um bloco composto por antigos abolicionistas, republicanos, formados dentro dos princípios maçônicos, positivistas, simbolistas, pitagoristas e cientificistas, a eles ainda se juntavam os anarquistas e os socialistas, formando assim um grande grupo com objetivos comuns, que ficou conhecido como os livres-pensadores. Na outra extremidade estavam os defensores da Monarquia, da Igreja Católica e os intelectuais e literatos a ela vinculados, os denominados de clericais. Dentro desse cenário de intensas disputas intelectuais entre duas forças antagônicas, a capital paranaense via desenrolar o debate sobre qual encaminhamento seria dado ao estado.

Segundo Trindade (1996), essas duas forças oponentes, que se manifestavam principalmente por disputas expressas no campo literário e intelectual, criaram uma esfera de debate em que as mulheres se encontravam divididas entre duas polaridades que se edificavam. “Na

linha das posições mais liberais [...] o livre-pensamento adota o princípio maçônico da igualdade dos sexos, para o qual, no universo de Deus, as leis equalizam *homens e mulheres* [...].” (TRINDADE, 1996, p. 192, grifo da autora). Na outra extremidade se encontravam os defensores dos preceitos da Igreja, que defendiam que “[...] a opção das mulheres deve manifestar-se, em primeiro lugar, pela preferência religiosa [...], pela defesa da família cristã, pelo ataque ao modernismo e pelas virtudes tradicionais [...].” (TRINDADE, 1996, p. 192). Em meio a essa polarização, Mariana Coelho, que sobretudo por laços familiares estava associada aos preceitos maçônicos expressos pelo livre-pensamento, aliou-se a essa visão de mundo e a seus pares, particularmente, uma vez que a liberdade introduzida pelo estado laico suscitava discussões acerca da emancipação feminina que, sob a compreensão da Igreja Católica, seria uma das responsáveis por retirar da instrução das mulheres os princípios das ciências, da arte, da moral e do civismo.

Em nome da causa feminina, a escritora assumiu uma postura laica anticlerical. Sua determinação em se assumir como adepta do anticlericalismo estava no fato de, principalmente, dissentir do papel social atribuído às mulheres pela Igreja Católica. A intelectual a considerava como tendo sido uma das responsáveis por posicionar as mulheres em um patamar de inferioridade, sob a acusação de que, durante séculos, a Igreja “humilhou o sexo feminino” e que o clero “[...] de forma alguma admitiria o progresso feminino, a sua independência, a igualdade dos sexos, em suma, seus direitos civis e políticos.” (COELHO, 2002, p. 59).

A submissão feminina advinda da hierarquia religiosa foi o aspecto que aproximou a intelectual dos homens de letras da capital paranaense ligados ao anticlericalismo. Os ideais defendidos por esse grupo, que ultrapassavam os limites de uma relação literária e intelectual, acabaram se transformando num modo de se relacionar com o mundo social e com as batalhas políticas no cenário paranaense. Cenário no qual Mariana Coelho passou a se integrar e a atuar.

Miceli (2001) esclarece que a elite letrada, ao passo que se lançava com afinco nos debates públicos, também passava a assumir diversas tarefas no campo político e ideológico, fato que nos permite compreender a influência exercida por essa parcela intelectualizada enquanto grupo dirigente. As ideias expressas pelo anticlericalismo e pelo livre-pensamento, que até o momento vinham definindo os contornos do campo literário e intelectual paranaense, passaram a perder terreno para o catolicismo e seus defensores, de modo mais intenso a partir da década de 1920.

A Igreja Católica, que desde a instauração da República vinha sofrendo fortes ataques sob a justificativa de que “[...] seria inimiga da liberdade, da ciência, do progresso e da civilização” (BALHANA, 1980, p. 51), passou a reformular e a organizar todo o seu aparato de forças para reagir aos argumentos demolidores desferidos pelos anticlericais. Além disso, enfatiza Campos (2010, p. 48), a Igreja Católica buscou reestruturar suas energias com o “[...] fim de frear a laicização e garantir a sua permanência nas diversas esferas da sociedade”. Ao perceber a necessidade de esclarecer a sociedade quanto às calúnias que vinha recebendo, aproveitou as facilidades e a liberdade que a própria implementação da República concedia, sobretudo com a nova Constituição político-liberal do país, para se inserir na arena do debate literário e intelectual. A investida passou a ter como foco a liberdade de associação, de ensino e de imprensa, “[...] sem dúvida, as mais poderosas armas da civilização moderna.” (BALHANA, 1980, p. 55). O projeto de reação da Igreja Católica no Paraná, segundo Campos (2010), previa a necessidade da implementação de um projeto de combate a seus opositores e às ideias por eles propaladas que, até então, vinham representando sérias ameaças à soberania católica. Esse programa assumido pela Igreja deixava claro seu arcabouço político, que se manifestava em nome dos preceitos morais e dos valores divinos.

De acordo com as análises realizadas por Campos (2010), a restauração do catolicismo assumiu um papel decisivo quando a sociedade

brasileira passou a dar suporte aos princípios católicos. Com isso, uma grande parcela da intelectualidade buscou atuar em diversas esferas com o objetivo de confrontar os anticlericais e difundir as suas ideias na sociedade, como forma de garantir a presença da Igreja Católica no campo literário, intelectual e político. Segundo Balhana (1980, p. 117), “[...] contra essa participação levantaram-se os livres-pensadores e anticlericais, reavivando os argumentos constitucionais republicanos de separação entre Igreja e o Estado”. Entretanto, para Campos (2010), apesar das reivindicações feitas pelo grupo dos anticlericais, ocorreu uma maior aproximação entre Igreja e Estado no Paraná. Segundo esse autor:

A Igreja não renunciou aos elementos que havia perdido com a República e por isso mobilizou-se a fim de fazer do Estado um instrumento de contribuição para a retomada de seu prestígio junto à sociedade brasileira. O Estado, por sua vez, precisava divulgar entre a população os princípios e símbolos republicanos, pois a proclamação da República foi feita pela elite política do país. Nesse sentido, a Igreja cumpria uma função para o poder civil, uma vez que a maior parte da população brasileira era analfabeta e os meios de comunicação eram escassos e atingiam uma pequena parcela de brasileiros. Ou seja, os púlpitos da Igreja foram importantes para a divulgar o ideário republicano, tornando o poder eclesiástico um aliado no processo de legitimação do poder civil republicano. (CAMPOS, 2010, p. 56-57).

Nesse sentido, a Igreja Católica foi conquistando cada vez mais força. A esse respeito, Balhana (1980) constata que, no findar da década de 1930, o grupo dos anticlericais havia perdido seu furor, sobretudo porque muitos de seus adeptos já tinham se retirado da disputa. Desse modo, devido ao crescente desenvolvimento de sua intensa ação social, sua cultura e dinamismo, o catolicismo foi se revigorando e conquistando cada vez mais espaço e adeptos no estado. O alcance conquistado pela Igreja tomava uma dimensão muito maior e o confronto entre o grupo ligado aos anticlericais e o grupo dos defensores do catolicismo passou a representar assunto do passado.

Foi no espaço de disputas entre os defensores do livre-pensamento e os clericais que Mariana Coelho havia se introduzido com seu debate em

defesa da emancipação das mulheres no campo intelectual. Ao defender publicamente a equiparação entre homens e mulheres, em especial em relação ao nível de instrução e participação civil e política, deixou claro que a ideia de progresso que se manifestava na sociedade naquele momento só se concretizaria de fato se as mulheres alcançassem o mesmo patamar, na vida social, ao lado dos homens. Apesar de reconhecer a necessidade de uma reestruturação da sociedade, Mariana olhava para tal possibilidade de forma esperançosa e confiante: “[...] agora à medida que a onda do progresso feminista sobe até penetrar na Igreja e até nos meios menos avançados, a agressão masculina a esse progresso... desce.” (COELHO, 2002, p. 59).

Apesar das esperanças depositadas por Mariana Coelho em uma nova configuração social, em que as mulheres, longe dos dogmas católicos, pudessem partilhar, ao lado dos homens, os mesmos valores humanos e os mesmos direitos e deveres políticos e sociais, as circunstâncias levaram os eventos a tomar caminhos diferentes dos almejados pela escritora. Conforme observa Trindade (1996), com a reorganização da Igreja e o gradativo aumento de seu poderio e com os princípios e preceitos defendidos pelos livres-pensadores e anticlericais postos de lado, a ação política, social e cultural passou a se preocupar com outras temáticas. Assim, a sociedade paranaense começou a organizar-se e estabelecer-se em moldes mais conservadores, tradicionais e paternalistas, os quais também se impuseram sobre as mulheres, que passaram a ter dificuldades para alcançar espaços de conquistas. Nesse período, entretanto, Mariana Coelho, com uma atuação pujante na vida pública, já conquistara uma posição de reconhecimento no campo literário e intelectual no estado.

Foi em meio a esse confronto de ideias que Mariana Coelho ampliou para o âmbito nacional seus vínculos com o campo intelectual brasileiro, permeado pela relação que estabeleceu com o movimento feminista – que também reverberou os conflitos expressos por essas duas forças dissidentes –, em especial com sua líder Bertha Lutz. Foi nessa conjuntura que Mariana Coelho elaborou e definiu sua concepção sobre a

emancipação da mulher e como aplicá-la na vida social. Na próxima seção, buscamos problematizar o posicionamento e a atuação de Mariana Coelho no campo intelectual brasileiro, bem como as estratégias utilizadas e as relações estabelecidas, como responsáveis por ditar os contornos da concepção de feminismo por ela adotado.

Campo intelectual brasileiro: disputas e conflitos feministas

Com uma atuação marcante, Mariana Coelho foi conquistando posições dentro do campo intelectual paranaense visto que passara a ser respeitada entre seus pares. Dessa articulação, com uma posição já consolidada e munida de certo capital simbólico, iniciou sua intervenção social e política na esfera pública em defesa de uma maior participação das mulheres na sociedade. Com um posicionamento declaradamente feminista foi transpondo as fronteiras e estabelecendo confluências com o campo intelectual brasileiro.

O ingresso de Mariana Coelho no campo intelectual brasileiro se deu com sua atuação em defesa das mulheres, respaldada por um amplo vínculo de relações institucionais, profissionais, de amizades e intercâmbio de ideias que passou a estabelecer com associações femininas, com intelectuais e com feministas no contexto nacional, em especial com a líder do feminismo no Brasil, Bertha Lutz. Dentro desse espaço de relações sociais e de afinidades partilhadas com grupos e indivíduos, observamos que as repercussões resultantes de tais mediações foram fundamentais para a divulgação de seu ideário feminista, que culminou com a escrita e a publicação de sua grande obra **A evolução do feminismo: subsídios para sua história** (1933), num momento em que passava a ocupar uma posição consolidada dentro do campo literário e intelectual paranaense.

Na condição de escritora já reconhecida, o posicionamento de Mariana Coelho como defensora dos direitos femininos ficou cada vez mais demarcado no meio social. Com isso, passou a adquirir um *habitus* tipicamente intelectual e feminista, que incorporava e partilhava os

interesses que vigoravam na arena pública mediada por relações de poder, que acabavam por aproximar aqueles com afinidades elaboradas a partir do compartilhamento de visões de mundo. De acordo como Campos (2007, p. 282), no momento em que a elite intelectual “[...] passa a dirigir os rumos da nação, dos estados, das cidades, enfim, [...] a promover a formação moral e intelectual de seu povo [...]”, seus agentes, sob o jugo das determinações que regem esse campo de interesses, enfrentam-se sob a égide de diferentes visões do mundo social, numa luta pela imposição da visão considerada mais legítima. Dosse (2004), ao utilizar o conceito de “afinidade eletiva”, forjado por Michael Löwy, ajuda a compreender o campo intelectual enquanto campo de atração e não apenas como um espaço definido por relações de poder, mas sobretudo por atrair aqueles com afinidades elaboradas a partir do compartilhamento de visões de mundo. Visões que moldam associações de agentes que se unem por se identificarem com os mesmos princípios, correntes de pensamento, leituras e ações comuns. Para pensarmos esta questão, Vieira (2011, p. 44) auxilia ao afirmar que

[...] quanto mais nos aproximamos do indivíduo verificamos suas formas peculiares de interpretação e de ação diante do mundo e quanto mais focalizamos o grupo social ao qual ele pertence mais identificamos as crenças e as práticas compartilhadas. (VIEIRA, 2011, p. 44).

Com base nesta constatação, analisamos as ações compartilhadas e as relações desenvolvidas por Mariana Coelho junto aos grupos e indivíduos de seu interesse.

É sob esta perspectiva, e por compreender a importância que Bertha Lutz passava a desempenhar dentro do movimento feminista brasileiro, que a intelectual paranaense buscou estabelecer relações com a líder e com a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF)⁴, instituição por ela dirigida, que conquistava grande relevância no cenário nacional e

⁴ A Federação Brasileira pelo Progresso Feminino foi uma organização que defendia os direitos políticos e civis das mulheres. Fundada em 1922, no Rio de Janeiro, por iniciativa da feminista Bertha Lutz. (QUADROS, 2018).

internacional. A aproximação entre as duas intelectuais se deu por iniciativa de Mariana Coelho que, no dia 2 de janeiro de 1923, estabelece o primeiro contato por meio de carta enviada a Bertha Lutz. A relação travada entre as personagens desde então representou para Mariana Coelho uma forma de estabelecer redes de relações e intercâmbio de ideias com feministas de destaque. Coelho compreendia que Lutz poderia vir a ser uma possível mentora intelectual capaz de auxiliá-la na produção e na divulgação de sua obra mais vigorosa, **A evolução do feminismo**, livro a cuja escrita já vinha se dedicando fazia quinze anos e que nesse período se encontrava em processo de finalização. Bem como entendia que Lutz também poderia contribuir para o seu estabelecimento no campo intelectual brasileiro enquanto figura reconhecida, com destacada relevância e credibilidade de sua obra e de sua atuação. Da relação enredada entre as intelectuais, revelada pela correspondência trocada entres elas, interessa-nos compreender as peculiaridades firmadas por meio do intercâmbio de ideias, das práticas feministas e sobretudo os motivos que levaram posteriormente ao desacordo entre elas.

Bertha Lutz, que segundo Trindade (1996) havia retornado ao país no início do século XX⁵, após ter passado por um período de sete anos de estudos na Europa, onde pôde acompanhar de perto as principais reivindicações do movimento feminista inglês, trouxe em sua bagagem as convicções mais atualizadas sobre a luta em defesa dos direitos das mulheres. Com isso, logo se tornou referência dentro do movimento feminista brasileiro, sobretudo por sua luta em defesa do sufrágio feminino. Mariana Coelho, com a intenção de expor seu ideário feminista de modo autorizado também em âmbito nacional, buscou apoio na figura de Bertha Lutz. O vínculo estabelecido entre as intelectuais revelou, em princípio, um caráter profissional, pautado pelo debate sobre a

⁵ Foi durante o período de estudos na Europa que Bertha Lutz conheceu de perto a campanha e as manifestações pelo sufrágio feminino na Inglaterra. A então estudante demonstrou interesse em participar do movimento feminista lá desenvolvido, no entanto, sua mãe a impediu sob a justificativa de que era menor de idade e estrangeira. Assim, ao retornar ao Brasil, Bertha se empenhou, com base no que visualizara na Europa, na tarefa de organizar as mulheres brasileiras para lutarem por sua emancipação. (KARAWAJCZYK, 2014).

emancipação da mulher na visão das duas personagens. Com o tempo, a relação entre elas foi adquirindo um caráter de amizade e as cartas trocadas entre elas ganharam um aspecto mais intimista e pessoal, chegando, em alguns momentos, a apresentar um aspecto de carta missiva⁶. Contudo, a relação estabelecida entre as personagens, permeada por laços profissionais e de amizade, também ficou marcada por alguns desacordos e desentendimentos, que acabaram por expor visões de mundo não tão afins, sobretudo acerca da própria emancipação das mulheres, o que, posteriormente, foi minando a relação e acabou colocando-lhe um fim.

Quando Mariana Coelho já havia conquistado certo reconhecimento dentro do campo literário e intelectual paranaense, passou a defender com mais vigor seu ideário feminista, que teve início com sua atuação em organizações sociais e com a defesa de uma participação civil e política feminina. A partir do final da década de 1910, a intelectual passou por um período de alentada dedicação ao trabalho e ao estudo histórico do feminismo. Momento que ficou marcado por sua atuação mais vigorosa e incisiva no meio social. Com base na conceituação de Bourdieu (2004b), verificamos que, à medida que a produção e as ações da intelectual vão se tornando autorizadas dentro do campo, seu posicionamento em relação à emancipação das mulheres vai se tornando cada vez mais aguerrido.

Em seu ideário feminista Mariana Coelho defendia princípios de enaltecimento da dignidade e da elevação da condição social feminina que, segundo ela, correspondia a uma “[...] forma de colocar, finalmente, a mulher no lugar que lhe compete entre a comunidade humana.” (COELHO, 2002, p. 29). Ela apoiava sua defesa do feminismo sobre os fundamentos do que chamava de verdadeiro humanismo e nos direitos humanos, principalmente por impulsionarem as mulheres a ocuparem seu legítimo posto na sociedade, fomentando o que ela chamava de

⁶ Segundo Vasconcellos (1998), as cartas missivas apresentam um caráter íntimo e confidencial. Nessa perspectiva, prossegue a autora: “Logo, as informações ali registradas fazem parte do espaço privado, inviolável. Em sua essência ela [a carta] é um gesto privado, não coletivo, envolvendo a pessoa que escreve, o autor ou signatário, a pessoa a quem é dirigida, o destinatário e muitas vezes uma terceira pessoa da qual se fala.” (VASCONCELLOS, 1998, p. 8).

“realização da justiça”. Portanto, ao proclamar suas convicções, a intelectual compreendia que o feminismo formava uma “verdadeira cadeia de diversos elos”, fundamentais para que se operasse o alargamento da esfera de ação feminina para além do “tradicional acanhamento da vida doméstica”, para que as mulheres pudessem colaborar efetivamente “[...] ao lado dos homens na elaboração das leis cuja fruição deve ser igual para ambos os sexos, e não como tem sido desde épocas remotas mero privilégio deles [...]” (COELHO, 2002, p. 30).

Mariana Coelho defendia que nem todas as mulheres estavam em condições de “mera sujeição à vida doméstica”. Em contraponto, considerava de fundamental importância que as mulheres se tornassem independentes e pudessem viver de seu trabalho, sem que necessitassem permanecer na infelicidade de um mau casamento, por exemplo. Devido a este ponto de vista, é importante ressaltar que Coelho era adepta do divórcio, apesar de não empregar explicitamente o termo em seu texto – o que no período representava um grande tabu. Segundo ela, a mulher, se estivesse devidamente preparada, poderia exercer qualquer profissão em igual competência com o sexo masculino. Devido a esta capacidade igualitária de trabalho, reivindicava com sua voz de feminista determinada: “para trabalho igual, salário igual”. O trabalho não representaria apenas uma forma de alcançar o progresso feminino mas serviria igualmente como um instrumento para a conquista de direitos e cidadania. Por isso depositava suas esperanças no poder da educação. Defendia uma educação feminina que preparasse as mulheres para atuarem além das atividades domésticas. Rejeitava a educação ofertada às mulheres pela maioria das instituições de ensino, sob a constatação de serem “meramente feminil”. Logo, ao refletir sobre o modelo de educação feminina que considerava mais apropriada, afirma que deveria ser “mais masculinizada”, pois contribuiria à “[...] conquista da igualdade dos sexos, impelida pela natural evolução e pelo espontâneo impulso da justiça social.” (COELHO, 2002, p. 32).

A sua obra **A evolução do feminismo**, que ficou pronta em meio ao debate sobre o voto feminino, definiu fortemente o feminismo convicto assumido por Mariana Coelho, além de sua divulgação representar a expressão dos conflitos e das disputas travadas dentro do próprio campo feminista naquele momento. Esses embates são também transpostos para o campo da relação entre Mariana Coelho e Bertha Lutz, balizando os limites dos feminismos expressos pelas duas intelectuais. Apesar de ambas se constituírem grandes defensoras dos direitos femininos, particularmente no que dizia respeito ao direito ao voto, a relação entre as intelectuais revelou distintas visões de mundo sobre qual papel, de fato, a mulher deveria ocupar na sociedade e por quais vias se daria a sua emancipação, ficando assim exposta uma acentuada incompatibilidade que elas não conseguiram superar. A forma diferenciada de compreender e expressar seus feminismos passou a ditar o rumo da amizade entre elas, que aos poucos foi minguando até chegar à sua dissolução.

De acordo com os apontamentos de Hahner (1981), a conquista do voto pelas mulheres em vários países, sobretudo da Europa, após o final da Primeira Guerra Mundial, veio em auxílio da causa no Brasil. Não apenas os exemplos dados por algumas nações como também as ligações pessoais estabelecidas entre intelectuais feministas brasileiras e líderes sufragistas internacionais incitaram a luta pelos direitos da mulher no país. Segundo a autora, o movimento pelo voto feminino brasileiro estabeleceu fortes laços com organizações sufragistas de outros países, que lhe serviam para dar apoio e legitimação já que a campanha pelo sufrágio feminino no Brasil não estava ligada a nenhum partido político ou movimento social, além de não seguir nenhuma orientação política.

Apesar de o movimento feminista no Brasil em sua luta pelo direito ao voto feminino não apresentar ligação partidária, Bertha Lutz, sua principal representante, estabeleceu relações com os movimentos organizados internacionais, sobretudo com o movimento estadunidense, que passou a significar uma verdadeira vantagem da luta pelo sufrágio feminino no Brasil, além de marcar sua adesão a uma postura mais

conservadora. De acordo com Hahner (2003), Bertha preferia discutir a conquista de direitos políticos das mulheres pelas vias legais, além de preferir debater questões econômicas e educacionais a assuntos relacionados à emancipação social ou sexual da mulher. “O voto serviria não apenas como uma ferramenta para a realização do progresso feminino, mas também como símbolo dos direitos de cidadania” (HAHNER, 2003, p. 292). Ou seja, Bertha não propunha uma alteração no papel social da mulher, já que para essa intelectual a reivindicação pelo direito das mulheres:

[...] não significava um rompimento com a família, com o papel tradicional de mãe e esposa. Argumenta que, sendo o lar o local tipicamente feminino, nem por isto deve a mulher limitar seus horizontes a ele, deixar de se educar, de participar da sociedade: a educação a tornará uma dona de casa mais eficiente, capaz de cuidar melhor de sua família. (ALVES, 1980, p. 101).

Conforme Bueno (2018), Bertha propunha para as mulheres uma possível conciliação entre a esfera doméstica e a esfera pública, argumentando sobre sua importância no lar e no meio social. Karawejczyk (2014, p. 108) corrobora este ponto de vista ao salientar que “Bertha se posicionava em prol da emancipação da mulher, mas sem descuidar do seu papel de mãe e dona de casa [...]”, reforçando que a função doméstica da mulher não seria denegada com os novos papéis que passava a assumir. Portanto, a emancipação feminina para Bertha Lutz deveria dar-se pelas vias legais e não, de acordo com suas próprias palavras, por ações de rejeição ou rebeldia, não por meio de “[...] uma associação de ‘sufragetes’ para quebrarem as vidraças da Avenida [...]” (REVISTA DA SEMANA, 28/12/1918, p. 19). A líder tentava dissipar a imagem negativa produzida por essa facção, definindo que o feminismo não se tratava de um grupo de:

[...] mulheres de ‘cabelos curtos, trajes semimasculinis, andar pesado, gestos desprovidos de graça alguma’; estas são ‘apenas uma forma aberrante’. As verdadeiras feministas são aquelas que comprovaram sua coragem, seu valor

e sua capacidade durante a guerra e que, ao receberem como recompensa o sufrágio, exercem-no com responsabilidade, preocupando-se com as questões a que deve atender toda mulher: *o bem estar da criança e da sua mãe, a legislação do trabalho, a instituição de horas mais curtas, de salários mais adequados para as operárias [...]*. (ALVES, 1980, p. 102, grifo da autora).

Esta exposição sugere que Bertha compreendia que o voto feminino deveria ser uma recompensa ofertada às mulheres por seu bom comportamento. Além disso, enfatiza a importância da necessidade em melhorar os direitos trabalhistas para as mulheres, porém sem mencionar a igualdade de condições.

Já Mariana Coelho expressava o feminismo de modo mais combatente. Para ela, o voto representava um dos meios legítimos de defender os direitos políticos das mulheres e não mero privilégio que deveria ser concedido a elas pelos homens, e cuja negação correspondia a uma grave injustiça. Além disso, de modo diverso de Bertha, Coelho defendia explicitamente:

Não queremos, neste nosso franco dissertar, suprimir, absolutamente, as *donas de casa*; achamos que quando as circunstâncias o exigem, esse deve ser o seu principal e preferível papel, que é todo de atraente poesia – o que não obsta a que sejam evolucionadas. O nosso fraseado baseia-se simplesmente na razão de que nem todas as mulheres estão nas condições de mera sujeição à vida doméstica. (COELHO, 2002, p. 46, grifo da autora).

Em suma, Mariana Coelho propunha uma revolução no papel atribuído às mulheres, caso isso fosse de vontade delas. Assim, essa intelectual, por meio de seus escritos, buscava educar suas leitoras sobre a condição de servidão à família e ao marido, à qual muitas mulheres estavam submetidas, propondo uma substituição desse encargo pelo desenvolvimento das faculdades intelectuais e do trabalho. Não condenava aquelas que apenas sabiam ser donas de casa, mas fazia questão de enfatizar que a dedicação a uma profissão não inibiria esta vocação. Já Bertha Lutz, segundo Pinto (2003), ignorava a condição social de exclusão da mulher em decorrência da posição de dominação assumida pelo

homem. Lutz defendia a luta pela integração social das mulheres sem qualquer alteração nas relações de gênero, ou seja, “[...] sem mexer com a posição do homem, as mulheres lutavam para ser incluídas como cidadãs. Esta parece ser a face bem-comportada do feminismo brasileiro do período.” (PINTO, 2003, p. 15).

Outro ponto de desacordo entre as duas personagens ficou marcado pelos embates dentro do campo intelectual daquele momento, envolvendo apoiadores da Igreja Católica e os defensores do livre-pensamento, expressos por duas forças opostas, o clericalismo e o anticlericalismo, que disputavam a hegemonia política. Mariana Coelho, que defendia o livre-pensar, contrapunha-se veementemente aos preceitos do catolicismo e ao domínio que tal instituição exercia sobre as mulheres, salientando-se que a intelectual compreendia que esta representava uma verdadeira barreira para o desenvolvimento feminino.

Bertha Lutz, que participou da Associação Cristã Feminina⁷ e da Legião para a Mulher Brasileira⁸, da qual foi diretora da comissão administrativa, defendia que a Igreja Católica tinha um importante papel na vida das mulheres brasileiras, visto que acreditava que a emancipação da mulher deveria se dar primeiramente em um “ambiente da mais elevada moralidade.” (LUTZ, 12/02/1925, p. 1). Em decorrência de tal posicionamento, chegou a afirmar a Mariana Coelho para que não esquecesse que “[...] a mulher brasileira era profundamente religiosa e estava vinculada à Igreja Católica.” (LUTZ, 12/02/1925, p. 2), expondo sua convicção de que seria essa devoção o elemento mais fiel a impulsionar a emancipação feminina no Brasil.

De acordo com Bueno (2018), Bertha Lutz havia contado com o firme apoio das mulheres católicas para a implementação e o reconhecimento

⁷ A Associação Cristã Feminina foi uma organização pautada pelo modelo *Mundial World Young Women's Christian Association*, criada em 1855, que se tornou, no decorrer de sua história, um organismo consultivo da ONU para questões relativas aos direitos da mulher. (BUENO, 2018).

⁸ No mesmo contexto da Associação Cristã Feminina, foi criada a Legião para a Mulher Brasileira, por iniciativa de Bertha Lutz, Cecília Meireles e do Partido Republicano Feminista, de Leolinda Daltro, entre outras. Apesar da presença do Partido Republicano Feminista, essa instituição assumiu um viés conservador, visto que suas ações estiveram voltadas para a filantropia. (BUENO, 2018).

público da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. Em vista disso, evitava pautas consideradas polêmicas, como o divórcio e o direito ao aborto. “Não havia entre as mulheres que participavam do grupo o interesse em intensificar a resistência por parte de políticos conservadores e a Igreja Católica.” (BUENO, 2018, p. 221). Evitar a manifestação sobre assuntos delicados significava manter uma boa relação com os grupos políticos e religiosos do país.

De modo controverso, Mariana Coelho, em seu livro **A evolução do feminismo**, acusa de católicos retrógrados e “ultraintolerantes” aqueles que se contrapunham ao feminismo. Para fundamentar sua denúncia ela registra que:

[...] quando o feminismo se manifesta apenas por teorias e exigências que ao masculinismo pareciam absurdas e irrealizáveis, não era somente ridicularizado e combatido por antifeministas leigos – era-o também sempre, e principalmente, pelo clero em geral, que de forma alguma admitia o progresso feminino, a sua independência, a igualdade dos sexos, em suma, os seus direitos civis e políticos. (COELHO, 2002, p. 59).

Em outra passagem da mesma obra, em defesa de sua convicção, chegou a afirmar que Deus era feminista, conclusão que para muitos poderia parecer uma provocação. Ao fazer alusão à gênese da criação, Mariana afirmava que, ao criar Eva de uma costela de Adão, Deus estava evidenciando sua afirmação:

[...] isto é, do lado, e não dos pés ou da cabeça, para insinuar que ela lhe não devia ser superior nem inferior, presidindo, evidentemente, ao ato, a preocupação da igualdade dos sexos. Logo, também Deus é feminista. Consequentemente, o feminismo é tão antigo como o mundo! Ora, sendo feminista Deus e Cristo, qual seria a razão que levou a Igreja romana a fazer-lhe tão sistemática oposição? Entretanto: Deus é superior à Igreja – e não a Igreja superior a Deus. (COELHO, 2002, p. 59).

Em nome do “bom feminismo”, Bertha tentou convencer a amiga para que não tocasse em questões tão melindrosas, porque a obra, que

contava com sua aprovação, também levaria seu nome já que havia aceitado o convite para ser a prefaciadora do livro. Porém Mariana Coelho, assim como a líder feminista, reconhecida por sua atuação marcante e postura obstinada, manteve-se firme em suas convicções. Como consequência, diante de tais incompatibilidades, o contato e a relação de amizade foram, aos poucos, por iniciativa de Bertha Lutz, rompidos. Ao que tudo indica, o grande temor da líder feminista era ter sua imagem vinculada ao feminismo considerado “malcomportado”.

Devido a isto, a precaução de Bertha Lutz em aliar-se a qualquer pensamento que pudesse manchar a sua imagem junto às lideranças políticas. O feminismo defendido por ela correspondia a um tipo distinto, muito mais preocupado com as ações encaminhadas junto às esferas do poder. A problematização desse modelo de atuação nos ajuda a compreender as facilidades encontradas por Bertha e suas seguidoras para conquistar respaldo para as suas iniciativas, levando em conta o modo bem-comportado de conduzir suas reivindicações. Conforme observa Pinto (2003, p. 23): “Bertha lutava pelos direitos negados pelo Estado brasileiro à mulher, mas ao mesmo tempo era representante oficial desse mesmo Estado em conferências internacionais”.

Assim, as disputas travadas nas esferas social, política e intelectual também se refletiram nos embates estabelecidos dentro do movimento feminista e na relação firmada entre as duas intelectuais. Apesar de ambas defenderem declaradamente a emancipação feminina, acreditavam que o caminho para alcançá-la se daria por vias e recursos diferentes. Devemos então supor que esse foi o principal motivo do desacordo entre elas. Bertha Lutz, que tinha uma visão mais moderada sobre a inclusão social feminina, temia ter seu nome vinculado àquele que, no período, ficou conhecido como “mau feminismo”, que apregoava ser a favor do amor livre, da maternidade consciente, do direito ao divórcio, do debate sobre a questão da mulher celibatária e da prostituição, além das denúncias feitas à Igreja Católica.

Acreditamos que o desentendimento entre Mariana Coelho e Bertha Lutz, seguido de um rompimento de sete anos, tenha se dado devido a desacordos sobre alguns encaminhamentos e sobre alguns posicionamentos assumidos por Mariana em seu livro *A evolução do feminismo*. Sobretudo pela determinação demonstrada pela feminista paranaense em não alterar alguns conteúdos, considerados pela líder como delicados já que poderiam colocar à prova a moralidade do movimento tão caro à Bertha. A líder temia ter seu nome comprometido ao indicar uma obra com conteúdo por ela considerado controverso à sua postura, dentro daquilo que era visto como o “bom feminismo”, embora Bertha Lutz avaliasse o conteúdo histórico e todo trabalho de investigação apresentados por Mariana Coelho como de excepcional relevância. Tal assertiva é evidenciada pelo teor das cartas que enviou para a escritora, especialmente quando diz: “[...] peço que me permita felicitá-la o mais calorosamente possível [...]. Representa uma obra notável e não posso esconder-lhe minha admiração e mesmo espanto pela riqueza da documentação.” (LUTZ, 10/11/1925, p. 1). Entretanto, a líder feminista passava a não ver mais com bons olhos aquela que poderia ser uma grande obra do feminismo nacional. Entendia ser melhor se desvincular de qualquer possibilidade de associação com o lado malcomportado do movimento.

Bertha Lutz, que inicialmente havia anunciado auxiliar Mariana Coelho na publicação e na divulgação de seu livro, não fez esforços para que a obra fosse publicada concomitantemente à aprovação do voto feminino, tampouco em torná-la representante da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino no Paraná, fato este que levou a um rompimento de sete anos entre as intelectuais. Mesmo quando, por iniciativa de Mariana Coelho, as intelectuais retomaram o contato – no ano de 1934 – restabelecendo a relação ruidosa, as cartas evidenciam que o vínculo entre elas não era o mesmo, e que a líder feminista tratava a intelectual paranaense com certo desinteresse, tanto que não se preocupou em efetivar a nomeação de Mariana como representante da Federação

Brasileira pelo Progresso Feminino no Paraná, apesar dos vários apelos feitos por ela. Não obstante a inércia do relacionamento, ele se mantém até 1940, quando as companheiras de feminismos rompem de vez o contato. Diante do desamparo apresentado por Bertha Lutz, Mariana Coelho acabou ficando isolada em um estado onde o movimento feminista se apresentava de modo incipiente, conforme denúncia da própria intelectual: “[...] aqui em Curitiba, [...] o feminismo ainda não tem muitos adeptos; em todo caso, o respectivo progresso já vai entrando – em hora lentamente, no Paraná.” (COELHO, 02/01/1923, p. 3). Em outro momento chega a afirmar, de modo bastante curioso, que: “[...] seria Curitiba um túmulo não só para o meu humilde nome como para a nossa causa.” (COELHO, 13/09/1925, p. 4, grifo da autora). Isto se deve sobretudo às forças contrárias que, como sabemos, vinham em disputa dentro do campo intelectual e que passaram a vigorar com mais força. Em meio a esse cenário de debates intelectuais, Mariana Coelho e seu livro **A evolução do feminismo** ficaram numa posição incongruente, uma vez que a obra, que fora publicada um ano após a conquista do sufrágio feminino e na vigência da Segunda República, não fazia mais parte da esfera de interesses e de debates elencados naquele momento. Conforme as décadas vão avançando no século XX, a pauta feminista vai perdendo cada vez mais a vitalidade visto que, após a conquista do voto pelas mulheres, o movimento se torna enfraquecido, voltando a ganhar forças somente a partir da década de 1960. Mariana Coelho, que já havia conquistado uma posição de destaque e reconhecimento dentro do campo intelectual como obstinada propagandista feminista, em sua luta pela emancipação das mulheres, acabou olvidada pelo tempo. Nossa tarefa neste estudo foi avigorar sua intensa e notável atuação dentro do campo intelectual paranaense e brasileiro.

Considerações finais

Mariana Coelho se tornou uma intelectual feminista reconhecida e respeitada por seus pares em um estágio já avançado de sua carreira, sobretudo após a publicação de sua eminente obra **A evolução do feminismo: subsídios para sua história**, que marcou de modo determinante seu feminismo mais maduro e também mais aferrado. Com a convicção de que suas ações se davam em defesa das mulheres, Mariana Coelho se consagrou e encerrou sua trajetória como uma das primeiras intelectuais feministas paranaenses⁹ que atuou intensamente no campo literário, social e cultural.

Diante do cenário vislumbrado, podemos avaliar que Mariana Coelho, até certa medida, compartilhou com os participantes do restrito círculo intelectual os princípios expressos por uma visão de mundo. Porém, foi enfática ao defender sua posição em relação àquilo com que não concordava; postura evidenciada pelos inúmeros textos que produziu. Mariana Coelho soube ponderar sua atuação no campo intelectual, mostrando-se vigorosa quando poderia ser e uníssona com as ideias compatíveis com suas convicções pessoais. Ao demonstrar uma personalidade tão distinta, determinada e combatente, foi capaz de estabelecer fortes laços profissionais e de amizade com personagens de destaque ligadas ao movimento feminista – sobretudo com a líder Bertha Lutz – que compunham o campo intelectual brasileiro, em sua pauta de defesa dos direitos das mulheres.

Fontes

COELHO, Mariana. **A evolução do feminismo: subsídios para sua história**. 2. ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2002.

COELHO, Mariana. [**Correspondência**]. Destinatária: Bertha Lutz. Curitiba, 2 jan. 1923. 1 carta. 3 f. Arquivo Nacional do Rio de Janeiro.

⁹ Vale lembrar que ela se naturalizou brasileira por volta de 1939.

COELHO, Mariana. [**Correspondência**]. Destinatária: Bertha Lutz. Curitiba, 13 set. 1925. 1 carta. 4 f. Arquivo Nacional do Rio de Janeiro.

COELHO, Mariana. [**Correspondência**]. Destinatária: Bertha Lutz. Curitiba, 8 fev. 1927. 1 carta. 6 f. Arquivo Nacional do Rio de Janeiro.

LUTZ, Bertha. [**Correspondência**]. Destinatária: Mariana Coelho. Rio de Janeiro, 12 fev. 1925. 1 carta. 2 f. Arquivo Nacional do Rio de Janeiro.

LUTZ, Bertha. Cartas de mulher. **Revista da Semana**, Rio de Janeiro, ano XIX, n. 47, p. 19, 28 dez. 1918.

Referências

ALVES, Branca Moreira. **Ideologia e feminismo**: a luta da mulher pelo voto no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

ANDRADE, Maria Lúcia de. **Educação, cultura e modernidade**: o projeto formativo de Dario Vellozo. 2002, 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

BALHANA, Carlos Alberto de Freitas. **Ideias em confronto**. 1980, 177 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1980.

BEGA, Maria Tarcisa Silva. **Letras e política no Paraná**: simbolistas e anticlericais na República Velha. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 2. ed. Tradução de Sergio Miceli et al. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004b.

- BUENO, Alexandra Padilha. **Intelectuais brasileiras e seus projetos formativos para a emancipação da mulher: a pedagogia feminista em disputa (1910-1940)**. 2018, 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- CAMPOS, Névio de. **Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade (1892-1950)**. 2006, 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
- CAMPOS, Névio de. **Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade: 1892-1938**. **Revista Inter-Ação**. Goiânia, v. 32, n. 2, p. 279-297, 2007.
- CAMPOS, Névio de. **Intelectuais e Igreja Católica no Paraná (1926-1938)**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.
- DOSSE, François. **História e ciências sociais**. Tradução de Fernanda Abreu. Bauru: EDUSC, 2004.
- HAHNER, June Edith. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937**. Tradução de Maria Thereza P. de Almeida e Heitor Ferreira da Costa. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940**. Tradução de Eliane Lisboa. Florianópolis: Editora Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- KARAWJCZYK, Mônica. Bertha Lutz e Maria Lacerda de Moura: uma parceria inusitada. **Revista Gênero**. Niterói, v. 14, n. 2, p. 105-124, 1 sem. 2014.
- LEITE, Márcia Maria da Silva Barreiros. **Entre a tinta e o papel: memórias de leituras e escritas femininas na Bahia (1870-1920)**. Salvador: Quarteto, 2005.
- MICELI, Sergio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- SAPIRO, Gisèle. Modelos de intervenção política dos intelectuais: o caso francês. **Pós Ciências Sociais**. São Luís, Maranhão, v. 9, n. 17, jan./jun. 2012.

TOMÉ, Dyeinne Cristina. **Mariana Coelho e a educação das mulheres**: uma escritora feminista no campo intelectual (1893-1940). 2020, 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2020.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro. **Clotildes ou Marias**: mulheres de Curitiba na Primeira República. Curitiba: Fundação Cultural, 1996.

VASCONCELLOS, Eliane. Carta Missiva. **Revista Arquivo & Administração**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 7-13, jan./jun. 1998.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Erasmo Pilotto: identidade, engajamento político e crenças dos intelectuais vinculados ao campo educacional no Brasil. In: ALVES, C.; LEITE, J. L. (Org.). **Intelectuais e história da educação no Brasil**: poder, cultura e políticas. 1. ed. Vitória: EDUFES, 2011. p. 25-54.

**Debates sobre o voto feminino na imprensa:
uma pauta internacional nas páginas
do *Diário dos Campos* - Ponta Grossa, Paraná**

Karina Regalio Campagnoli

Introdução

Nosso objetivo neste texto¹ é analisar alguns aspectos sobre o voto feminino a partir das páginas do jornal **Diário dos Campos**, periódico centenário de Ponta Grossa, cidade de porte médio do interior do estado do Paraná, situada na região dos Campos Gerais. O estudo tem por suporte a pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação que realizamos na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), cuja temática teve por foco a educação das mulheres. As fontes da presente investigação, de natureza documental, foram as edições do referido jornal, relativas aos anos de 1920 a 1924 e de 1932 a 1937, cujo recorte temporal tem relação com os materiais disponíveis nos arquivos.

Neste estudo pretendemos refletir sobre os contextos de lutas e conquistas de novos espaços sociais e políticos pelas mulheres, tanto no que diz respeito ao debate internacional referente ao período tratado quanto internamente, a partir de inúmeras discussões e polêmicas que se desenvolveram em torno do voto feminino – direito esse a que as mulheres

¹ O presente capítulo constitui um recorte – principalmente do item 3.3 – da minha dissertação: “'Da zelosa mãe e esposa à recatada professora, trabalhadora e cidadã de direitos': representações das mulheres e da sua educação no *Diário dos Campos* nas décadas de 1920/1930”; realizada sob orientação do prof. dr. Névio de Campos e defendida em 2020. Dados completos nas Referências.

brasileiras tiveram acesso em 1932 –, debates que foram noticiados pelo jornal **Diário dos Campos**, também conhecido como **DC**.

Conforme veremos ao longo da exposição, esses movimentos, de modo geral, não se deram de forma regular, linear e amistosa em todos os países, especialmente se considerarmos o contexto do mundo ocidental. Em muitos momentos houve tensionamentos e resistências, evidenciando que lutas e questionamentos fizeram parte dessas conquistas, conforme observado por Scott (1995).

Consideramos o voto feminino como uma representação de mulher cidadã – a partir de conceitos formulados por Roger Chartier (1991) – representação compreendida, portanto, pela mulher autorizada legalmente a votar, que tem autonomia e pode traçar as coordenadas de sua própria vida, opinando sobre os assuntos que movimentam a sociedade e posicionando-se de acordo com suas próprias concepções. De acordo com Chartier (1991), o conceito de representação pode abarcar:

[...] três modalidades de relação com o mundo social: de início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais "representantes" (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe. (CHARTIER, 1991, p. 183).

A escolha desse referencial teórico permite a interlocução com alguns conceitos de Pierre Bourdieu (1989), especialmente os de *habitus* e capital. Segundo a concepção de Bourdieu (1989), *habitus* pode ser compreendido como um sistema de conformações, disposições, adequações, maneiras, gostos, preferências e gestos desenvolvidos a longo prazo, de modo que possam ser traduzidos como “naturais” e “inatos” em um indivíduo.

Já em relação ao conceito de capital, Bourdieu (1989; 2004) explica que ele pode ser de quatro tipos: capital social, capital simbólico, capital

econômico e capital cultural. O capital social é representado pelos contatos sociais e amizades que um indivíduo possui, ligados diretamente às influências da origem familiar. O capital simbólico, caracterizado pelo reconhecimento dos demais indivíduos, diz respeito à honra, ao respeito, aos títulos e posições de notoriedade que um sujeito pode ocupar. O capital econômico remete ao patrimônio de valor material, como automóveis, imóveis, dinheiro em espécie, joias, entre outros. Por fim, o capital cultural constitui um conceito que abarca outras três subdivisões, a saber: capital cultural incorporado, remetendo aos comportamentos, ânimos e aptidões dos indivíduos; capital cultural objetivado, representado por livros, obras de arte e demais objetos concretos; e capital cultural institucionalizado, compreendido como, por exemplo, os títulos escolares e acadêmicos que um agente – terminologia adotada por Bourdieu – pode portar.

Em relação à concepção de cidadania, compreendida aqui pelos direitos políticos femininos, André Botelho e Lilia Moritz Schwarcz (2013), organizadores da obra **Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos**, explicam na introdução desse livro que o conceito de cidadania é muito amplo e comporta diversas problematizações, porém, os autores destacam que, via de regra, a cidadania relaciona-se com o exercício de poder no âmbito público, e também salientam que, geralmente, nem todos os indivíduos de todos os grupos humanos são autorizados a praticar esse poder e, nesse grupo de excluídos, segundo os autores, as mulheres estariam situadas.

Neste trabalho utilizaremos a ideia de cidadania sugerida por Botelho e Schwarcz (2013), relacionando tomada de posição e exercício de poder, tendo como ponto central desta análise o direito ao voto feminino.

Voto feminino nas páginas do *Diário dos Campos*: uma questão internacional, nacional e regional

As discussões acerca do voto feminino no jornal **Diário dos Campos** foram estampadas em numerosas edições do periódico, demonstrando a

existência de um amplo espaço de debate para que as mais diversas opiniões sobre essa temática pudessem ser veiculadas, tanto nacional quanto internacionalmente, evidenciando uma postura que abarcava notícias e reportagens de várias regiões do mundo e do Brasil, oportunizando a participação das mulheres no universo político, até então restrito aos homens.

Em uma de suas publicações, o jornal **Diário dos Campos** veiculou, em 13 de fevereiro de 1932, a notícia do protesto de uma francesa que bradou pelo direito das mulheres ao voto, e quando percebeu que seria presa por estar causando tumulto em uma sessão do senado francês, acorrentou-se a um banco no interior do plenário, como forma de resistência. O jornal também comentou que, ao ser retirada da sessão, essa francesa ainda foi alvo de críticas por parte dos que se encontravam no mesmo ambiente.

Este episódio constitui um exemplo de coragem feminina e de tensionamento dos campos de poder que, em uma primeira análise, parece não estabelecer relações com o voto feminino no Brasil, no entanto, devemos considerar que essas ideias de emancipação feminina estavam sendo divulgadas pela imprensa escrita, promovendo a circulação dessas novas possibilidades sociais e políticas para as mulheres.

Em relação ao contexto francês, Françoise Thébaud (2000, p. 3) destaca algumas peculiaridades em relação às mulheres, ponderando que

[...] a França apresenta tripla especificidade: um sufrágio feminino tardio, inscrito no Decreto-Lei de 21 de abril de 1944; uma defasagem de quase cem anos entre sufrágio masculino e sufrágio feminino (1848-1944); uma baixa representatividade política das mulheres, desde a Libertação até hoje.

A autora ainda acrescenta que:

Na França, a questão do sufrágio é, durante muito tempo, marginal, no movimento feminista, que faz campanha pela educação das meninas, pelo direito ao trabalho, pela modificação do Código Civil e pela proteção da maternidade; o sufrágismo só se impõe por volta de 1906-1910, com a criação

da União Francesa para o Sufrágio das Mulheres (UFSF), membro da Associação Internacional para o Sufrágio das Mulheres. De outra parte, o sufrágismo francês permanece majoritariamente moderado, se o comparamos ao movimento inglês das sufragistas ou das militantes. Essa moderação se exprime ao mesmo tempo no objetivo - um direito político por etapas, o sufrágio municipal como etapa de iniciação - e nos métodos de ação utilizados, que recusam toda violência e privilegiam a persuasão (petições, banquetes republicanos, apelo aos homens feministas). (THÉBAUD, 2000, p. 7).

Contrariando o padrão de comportamento expresso na citação de Thébaud, a francesa mencionada na notícia veiculada pelo **Diário dos Campos**, citada anteriormente, posiciona-se de modo incisivo, no senado francês, contra o impedimento de voto feminino. Além disso, a questão francesa em relação ao voto feminino é bastante interessante, visto que ela apresenta certas contradições. Por exemplo: ao analisarmos que o país que promoveu a Revolução Francesa, em 1789, cujo lema pautava-se pelos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, excluiu as mulheres da fruição desses novos benefícios, uma vez que, como

[...] país da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a França é de fato o penúltimo país do continente a ter concedido o direito de voto às mulheres em 1944, quase a lanterna da Europa, quando, além dela, só faltava a Grécia para dar esse passo. (PERROT, 1998, p. 118).

Nesse sentido, Zina Abreu (2002) discute os movimentos que influenciaram as sufragistas, especialmente nos países de língua inglesa, localizados no hemisfério norte, mostrando que a obra:

Vindication of the Rights of Woman, de Mary Wollstonecraft, não só obteve uma popularidade expressiva na época, sendo publicada nos Estados Unidos pouco tempo depois, como se tornou fonte de inspiração para as mulheres de gerações subsequentes, que se mobilizaram e organizaram em movimentos de luta pelos seus direitos, cuja expressão mais radical e de maior impacto foram os movimentos das sufragistas e das *sufrajetes* em Inglaterra e nos Estados Unidos, nas duas primeiras décadas do século XX, quando as mulheres dessas nações finalmente conseguiram ser reconhecidas como cidadãs, ganho notável

que, em diferentes fases, teve eco nos países europeus e no mundo. (ABREU, 2002, p. 444).

No entanto, alguns anos antes das discussões em torno do voto feminino tornarem-se pauta constante no Brasil, na edição do dia 29 de agosto de 1920, por exemplo, o **Diário dos Campos** trouxe, sob o título “Os progressos do feminismo”, a notícia da Conferência Feminista de Genebra que havia ocorrido em junho daquele ano. As mulheres que participaram desse congresso elaboraram a **Carta da Mulher**, na qual expunham suas concepções sobre diversos assuntos, sendo um deles o direito ao voto feminino, além da “perfeita igualdade de direitos” entre homens e mulheres, em todos os aspectos, como: trabalho, casamento, direito sobre os filhos, mesma remuneração pela realização de atividades idênticas, direitos iguais também para as mulheres casadas e solteiras, e ainda o direito à educação. Esse tipo de assembleia demonstra o quanto as mulheres estavam conscientes das submissões e injustiças a que, historicamente, estiveram e ainda estavam expostas, organizando-se em um congresso, que se dizia feminista, para discutir e manifestar suas reivindicações em forma de carta, ou seja, por meio de um registro escrito.

Eventos deste gênero, nos quais as mulheres se organizavam em conferências, congressos, movimentos e em grupos com anseios comuns, especialmente em relação ao direito ao voto, foram também relatados nas pesquisas de Mônica Karawejczyk (2013), principalmente na Inglaterra nos primeiros anos do século XX e, posteriormente, na França.

Em outra notícia, o jornal **Diário dos Campos**, na data de 24 de novembro de 1922, comenta que, nos Estados Unidos, a primeira senadora havia sido empossada, prestando juramento para o Senado Federal no final do ano de 1922. Essa notícia é impactante, tendo em vista a constatação de que no Brasil a primeira mulher a participar das eleições como votante e também como candidata eleita para um cargo político ocorreu quase uma década depois, em comparação com os Estados Unidos, conforme discutiremos na sequência. Sobre as lutas femininas nesse país, Karawejczyk (2013, p. 2-3) esclarece que:

Nos Estados Unidos da América, nesse mesmo período, [início do século XX], algumas das reivindicações femininas estavam sendo, aos poucos, atendidas pelo governo. Pedidos como uma educação de qualidade; acesso às profissões; diminuição das restrições dos direitos de propriedade e até mesmo o direito ao voto para as mulheres foram sendo agregadas às Constituições de alguns estados da federação, mas de forma regional e não nacionalmente.

O **Diário dos Campos**, possivelmente procurando demonstrar que se encontrava a par das efervescentes discussões em torno dos direitos das mulheres, tanto em nível nacional quanto internacional, conforme já apresentamos, publicou na data de 14 de setembro de 1934 a seguinte manchete: “A mulher brasileira e o seu triunfo político definitivo”, cuja reportagem apresentava a conquista do direito ao voto pelas mulheres.

Contudo, alguns posicionamentos contrários à participação política feminina também foram publicados pelo **Diário dos Campos**. Em um desses exemplos, na edição de 04 de julho de 1923, o autor da nota, identificado apenas por “D. Xiquote”, alegava que as mulheres, ao tentarem se nivelar politicamente aos homens, estariam dispensando as características femininas relacionadas à fraqueza e à vulnerabilidade, recorrendo, portanto, a uma representação feminina bastante pregada nesse contexto histórico: frágil e indefesa.

Sobre isso, ao refletir a respeito das questões que envolveram a legitimidade do sufrágio feminino, Karawejczyk (2007, p. 11) avalia:

A exclusão das mulheres da vida política se deu praticamente em todos os países ocidentais até os primeiros decênios do século passado. [século XX]. O direito da mulher de votar e escolher os seus representantes políticos foi (de formas diversas, mas sempre uma constante) encarado com desconfiança, pois poderia pôr em risco a família, desagregando-a. A mulher, ao obter o direito a participar mais ativamente da vida política do seu país, exigindo o direito de exercer o voto, estaria subvertendo a ordem natural e universal dos sexos ao intrometer-se no mundo público masculino, desorganizando a vida doméstica e maculando a imagem do anjo do lar.

E quanto ao direito feminino à palavra e à tomada de posicionamento político, Michelle Perrot (1998) reflete sobre os complexos processos que possibilitaram às mulheres um espaço nos setores públicos, questionando se elas realmente conseguiram ultrapassar as barreiras e silenciamentos que historicamente lhes foram impostos:

Ainda mais do que o espaço material, é a palavra e a sua circulação que modelam a esfera pública. [...]. A ideia de que a natureza das mulheres as destine ao silêncio e à obscuridade está profundamente arraigada em nossas culturas. Restritas ao espaço do privado, no melhor dos casos ao espaço dos salões mundanos, as mulheres permanecem durante muito tempo excluídas da palavra pública. A opinião revela-se, no entanto, cada vez mais decisiva na constituição e no funcionamento da democracia. Sem o poder, como as mulheres ganharam influência nas redes durante tanto tempo dominadas pelos homens? Primeiro pela correspondência, depois pela literatura e, por fim, pela imprensa. (PERROT, 1998, p. 59).

Ao buscar articular-se com a pauta nacional e internacional que abarcava as discussões sobre o voto feminino, o jornal **Diário dos Campos** promoveu no ano de 1932 – ano de grande efervescência em torno dessa temática no Brasil – um importante momento de participação das mulheres ponta-grossenses nesses debates. O jornal realizou uma enquete com várias mulheres de Ponta Grossa, convidando-as a opinarem sobre a legitimidade do sufrágio feminino. Assim, em várias de suas edições, as ponderações dessas mulheres foram publicadas em uma coluna criada especialmente por ocasião dessas discussões, intitulada “A concessão do direito do voto à mulher”. Destacamos aqui alguns desses depoimentos.

Uma dessas mulheres foi a senhora Berlintes Antunes, apresentada pelo jornal **Diário dos Campos** como “[...] a digníssima consorte do sr. Lisandro Antunes, acreditado comerciante desta praça e prestigioso chefe político local” (DC, 26/02/1932). Dona Berlintes considerava o direito feminino ao voto como “justo” e legítimo, porém, não considerava essa “reivindicação oportuna”, alegando que a mulher ainda não tinha a mesma consciência que os homens sobre esse importante direito político. Talvez

esse posicionamento da senhora Berlintes retratasse o pensamento típico feminino desse contexto histórico, demonstrando que, de forma geral, as mulheres ainda se encontravam em processo de tomada de consciência de seus direitos e de seu protagonismo enquanto sujeitos históricos, ações que ainda se encontravam em curso no período analisado.

Nessa mesma enquete, em matéria publicada na edição de 25 de fevereiro de 1932, a educadora Maria Luíza Ruth Junqueira foi também questionada sobre o voto feminino e o jornal registrou em suas páginas a defesa da professora acerca desse direito. O interessante sobre as respostas dessa mulher é que, talvez por ela ser professora, sua visão fosse além das questões sobre a maternidade e o papel da mulher em relação às responsabilidades domésticas, pois Maria Ruth justificava o voto feminino baseando seus argumentos na “atividade humana” desenvolvida pela mulher, em seu papel social e na sua participação na construção do país. Além disso, demonstrava conhecimento sobre as lutas feministas, citando os nomes de importantes líderes do movimento, como Bertha Lutz², Alzira Reis Ferreira³ e Elvira Komel⁴.

Continuando as entrevistas com algumas mulheres de Ponta Grossa, “personalidades femininas de nossa sociedade”, sobre o direito feminino ao voto, o **Diário dos Campos** publicou as concepções de outra professora, a senhora Eleonora Amaral de Angelis, que é apresentada como a “digna consorte do prof. Nicolau Meira de Angelis e elemento de escola de nosso magistério público.” (DC, 24/02/1932). Segundo essa professora, “A mulher deveria ter o direito do voto se ela educa um povo, formando-lhe o caráter, aperfeiçoando-lhe a inteligência, por que motivo não concorrer ela com o seu voto para a escolha de um governo? [...]”.

² Segundo Rita de Cássia Barbosa de Araújo (2003, p. 148), em uma nota explicativa: “Bertha Maria Júlia Lutz, bióloga, nasceu em São Paulo, em 1894. Estudou na Europa, absorvendo ideias em torno das lutas feministas e, de volta ao Brasil, em 1918, criou a Liga para a Emancipação das Mulheres, tornando-se pioneira nas lutas feministas no país”.

³ Segundo artigo de Nassif (2012), publicado no site do jornal GGN: “a Dra. Alzira Nogueira Reis foi a primeira mulher mineira a se formar em medicina e a primeira brasileira a se alistar e ter deferido o seu título eleitoral”.

⁴ De acordo com informações obtidas em artigo de Dias (2012), publicado pelo site do jornal **A Cidade**, Elvira Komel “[...] notabilizou-se como primeira advogada militante no foro de Belo Horizonte (formou-se em 1929) e sufragista, cuja importância revela-se na conquista do direito ao voto pelas mulheres.”.

Além disso, a professora Eleonora defendia que o voto feminino era “[...] um direito inalienável e sagrado”. A partir de suas respostas, percebe-se que, a exemplo da professora Maria Luíza Ruth Junqueira, a também professora Eleonora Amaral de Angelis igualmente compreendia o voto feminino como participação legítima da mulher na sociedade como cidadã. Isto sugere que o contato com o meio educacional pode ter sido o responsável pelo desenvolvimento da postura crítica e questionadora dessas educadoras, demonstrando a relevância da aquisição de capital cultural por parte delas.

Outra personalidade feminina ponta-grossense que expressou suas opiniões sobre a enquete promovida pelo **Diário dos Campos** foi Anita Philipovsky, sempre saudada pelo jornal de forma enaltecida por suas qualidades como escritora e colaboradora frequente do próprio periódico – algo raro para uma mulher nesse contexto histórico, especialmente em Ponta Grossa. Na reportagem o jornal ressalta que Anita afirmou enfaticamente que era, sempre tinha sido e que sempre seria feminista e que era favorável ao voto feminino, justificando que a concessão do voto às mulheres constituía um “ideal de justiça”. (DC, 24/02/1932).

Entretanto, a enquete também publicou opiniões contrárias ao voto feminino, como as das senhoras Adalzisa de Macedo e Amália R. de Almeida. A primeira é apresentada pelo jornal como “[a] digníssima consorte do sr. José de Azevedo Macedo, abalizado e conceituado clínico [...]”. A senhora Adalzisa alega que:

A mulher não deve tomar parte ativa nas lides políticas, nem aspirar às suas posições de destaque. Um óbice, bastante considerável, sublime, se lhe antepõe a essa regalia: a maternidade. Renunciar à maternidade, para se deixar levar pelos afluxos das atividades da vida, públicas ou particulares, inerentes ao homem, seria para a mulher, o desviar-se da senda da mais sacrossanta missão terrena. (DC, 14/02/1932).

Na mesma edição, a senhora Amália R. de Almeida, segundo o jornal, “[...] virtuosa consorte do sr. Martiniano de Almeida, abastado fazendeiro e pertencente a uma de nossas mais ilustres famílias, nos honrou com o

seu parecer [...]”. Similar à opinião anterior, a senhora Amália afirmou: “Sou inteiramente contrária à concessão do direito de voto à mulher. Temos, nós as mulheres, missões mais alevantadas a cumprir, [...], nos aconchegos dos lares, os nossos sentimentos de esposa e mãe” (DC, 14/02/1932).

Constatamos que, enquanto algumas mulheres defendiam o direito ao voto feminino, compreendendo essa ação realmente como um “direito”, o qual deveria ser exercido de forma autêntica, outras mulheres alegavam que a maior missão feminina deveria ser a maternidade, devendo todo o resto ficar em segundo plano. Além disso, devemos ressaltar que as professoras entrevistadas para a coluna “A concessão do direito do voto à mulher”, e anteriormente referenciadas, além da escritora Anita Philipovsky, foram favoráveis ao voto feminino, apresentando considerações que situavam a mulher em seu novo cenário social e político. Entretanto, as duas últimas mulheres citadas, que se apresentaram como contrárias ao voto feminino, curiosamente se posicionaram contra as vitórias e conquistas sociais do próprio gênero feminino, sendo, inclusive, apresentadas pelo jornal como esposas de representantes de tradicionais famílias da região dos Campos Gerais. Percebemos aqui o delineamento de dois grupos distintos de opiniões femininas, pois as mulheres que se posicionaram com ressalvas ou contrariamente ao voto feminino eram apresentadas apenas como esposas, caracterizando uma diferenciação das mulheres favoráveis ao voto que ocupavam funções públicas, como escritora e professoras. A constituição desses dois grupos femininos demonstra a composição do capital global de formas distintas, uma vez que o grupo mais progressista, formado pelas professoras Maria Luíza Ruth Junqueira e Eleonora Amaral de Angelis e pela escritora Anita Philipovsky, distinguia-se pela aquisição de capital cultural de forma institucionalizada, principalmente.

Nessa mesma enquete, na edição de 14 de fevereiro de 1932, as senhoras Helena Seixas Beviláqua e Ema Macedo também se mostraram contrárias ao voto feminino. A primeira, “[...] esposa do Exmo. sr. Dr.

Isaías Beviláqua, [...] juiz de Direito da comarca [...]”, expressou-se nesses termos: “Penso que essa concepção em nada virá melhorar os costumes políticos do país [...]. Uma vez que [...] a concessão desse direito [voto feminino] poderia muito bem ser dispensada [...]”. Já a senhora Ema Macedo defendeu que a maior missão da mulher seria sua dedicação ao lar e à família, corroborando os modelos femininos relacionados à maternidade e ao lar. As duas senhoras, casadas com homens influentes da sociedade local, portanto, detentoras de capital social, segundo os termos de Bourdieu (1989), não compartilhavam das lutas de outras mulheres por direitos políticos, talvez, porque, sendo possuidoras de capital econômico e social, não necessitassem se preocupar com seus futuros e com os meios para garantir sua sobrevivência.

Sobre isso é interessante considerar que atualmente no Brasil, quase um século após o recorte temporal de nossa pesquisa, segundo o IBGE⁵ as mulheres constituem-se em pouco mais da metade da população, demonstrando assim sua relevância em termos quantitativos e, conseqüentemente, apresentando um peso significativo em relação à escolha dos representantes políticos por meio do voto.

Nesse sentido, sobre a postura mais tradicional das próprias mulheres, observada em nossa pesquisa durante a enquete realizada pelo **Diário dos Campos** sobre o voto feminino, Rita de Cássia Barbosa Araújo (2003, p. 141) faz a seguinte análise:

Para muitos, inclusive mulheres, as recentes conquistas femininas na política, no direito, no trabalho, representavam uma ameaça. Mais que uma possível e indesejada concorrência com o elemento masculino nos domínios agora compartilhados, temiam que as novas ocupações as fizessem desinteressar-se pelos assuntos domésticos. Temiam a desestruturação da família, célula *mater* da sociedade, a desintegração do lar, a desmoralização dos costumes, o abandono dos princípios éticos e religiosos católicos.

⁵ Segundo dados do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, no Brasil, o número de mulheres era de 97.348.809 e o de homens era de 93.406.990.

Apesar da diversidade de pensamentos, o voto feminino bem como a elegibilidade da mulher eleitora foram aprovados no Brasil em 24 de fevereiro de 1932, no bojo do **Código Eleitoral**, elaborado por uma subcomissão especial e promulgado por Getúlio Vargas, por meio do decreto nº 21.076, que também instituiu, entre outros, a Justiça Eleitoral e o voto secreto.

Sobre esta importante conquista feminina, Niltonci Batista Chaves (2001, p. 68) explica que “a partir do início da década de 1930, a mulher brasileira gradativamente ampliou seus espaços no campo social, na economia, na cultura, na política e passou a exercer funções até então reservadas somente aos homens”.

Mas enquanto algumas discussões giravam em torno do direito feminino ao voto, havia mulheres que denunciavam estarem sendo obrigadas a votar. É o caso de uma notícia veiculada pelo **Diário dos Campos**, na edição de 19 de março de 1933, sobre uma freira de Manaus que se pronunciara à imprensa por meio de uma missiva, representando a si mesma e as demais irmãs. O curioso nessa história é o fato dessas religiosas se incomodarem com a atitude de seus superiores – homens – que as ameaçavam de expulsão da congregação caso não se tornassem eleitoras.

A grande questão sobre esse caso é: o voto feminino, nesse contexto histórico, constituía um direito adquirido pelas mulheres, ou então o voto era uma obrigação, podendo ser punidas com a expulsão da comunidade religiosa, à qual as freiras pertenciam, caso se recusassem a votar? Outras possibilidades de análise dessa situação abarcam os seguintes questionamentos: Será que essas religiosas podiam votar de forma conscienciosa, livre e com autonomia? Ou será que o voto delas estaria servindo como modo de fortalecer o montante de votos de algum candidato ou partido em especial, indicado ou apoiado por seus superiores? Ou seja: será que o voto dessas mulheres não seria interessante para avolumar a campanha política de alguém? E assim,

novamente, as mulheres estariam sendo subjugadas e, talvez, até obrigadas a votar em determinados indivíduos?

Esse tipo de notícia nos leva a refletir sobre as relações da Igreja Católica, instituição bastante influente nesse contexto, e a política em geral, no que diz respeito ao gênero feminino. Sobre isso, destacamos outra importante reportagem que foi publicada pelo **Diário dos Campos**, na edição de 30 de dezembro de 1932, salientando o poderio da Igreja Católica, representada nos anos de 1930 pelo cardeal-arcebispo do Rio de Janeiro, dom Sebastião Leme⁶, que se mostrou favorável ao voto feminino. Aqui, novamente problematizamos sobre as reais intenções desse apoio dos dirigentes católicos ao voto feminino, questionando o grau de autonomia que as prováveis mulheres votantes teriam. Ou será que elas seriam conduzidas por seus dirigentes espirituais para escolherem determinados candidatos durante as eleições? Essas reflexões nos levem a considerar, outra vez, a relevância das mulheres nessas decisões, podendo, inclusive, mudar o curso dos resultados eleitorais⁷. No entanto, possivelmente esse apoio da Igreja Católica se constituiu como de fundamental importância para que as mulheres fossem autorizadas a votar e também a serem votadas, (ARAÚJO, 2003), assim como a contrapartida também é verdadeira, pois essa aproximação ao ideário de lutas femininas ajudou no “fortalecimento das bases católicas.” (OLIVEIRA, 2016, p. 88).

Ainda sobre a relação da Igreja Católica com os movimentos protagonizados por mulheres, Araújo (2003, p. 145) esclarece que:

As mulheres permaneceram em luta, organizadas em suas associações, buscando avançar em suas conquistas por direitos civis, políticos, trabalhistas. Em 1937, porém, com o golpe de Estado que instalou a ditadura no Brasil,

⁶ De acordo com Alexandre Luís de Oliveira (2016, p. 89): “como ator ativo no processo de reconquista do espaço católico brasileiro, Dom Leme foi arcebispo-coadjutor do Rio de Janeiro em 1921, marcando a nova fase do religioso na rearticulação do catolicismo e do laicato. [...] a fim de realizar o projeto de conseguir exercer uma atuação mais intensa junto às forças políticas”.

⁷ Para mais informações sobre a influência da Igreja Católica no processo do sufrágio feminino, especialmente em relação à Liga Eleitoral Católica (LEC), consultar Dias, R. (1996).

Getúlio Vargas extinguiu os partidos políticos do país, incluindo, nos dispositivos legais, as organizações civis nos termos da hipótese expressa de registro civil. Em consequência, foram dissolvidas diversas associações civis, [...]. As mulheres da classe média e da elite urbanas se manteriam unidas e organizadas em associações, sob inspiração da Igreja Católica ou diretamente tuteladas por ela, lutando sobretudo pela moralização dos costumes, pelo fortalecimento da família e pela difusão dos princípios éticos e valores católicos [...].

Conforme já assinalado anteriormente, a organização das mulheres em grupos, ligas e confederações constituiu um importante movimento em busca de ambições comuns. Desse modo, a respeito das relações das instituições religiosas com as mulheres, a partir da análise do contexto europeu, Perrot (1998, p. 110-111) problematiza:

O século XIX é, em toda a Europa e especialmente na França, a idade de ouro das congregações, que desempenharam um papel ativo no esforço missionário que acompanhava a colonização. Vemo-nos diante de um paradoxo, pois as mulheres, que não eram plenamente cidadãs, ajudaram na extensão da cidade e na exportação dos valores ocidentais. [...]. A Igreja tomava posição, esperando, através das mulheres, reconquistar os espíritos. [...]. O poder espiritual das mulheres exercia-se através da piedade, da mística [...]. Assim se esboçava uma divisão, cheia de perigos, entre a cidade terrestre, gerida pelos homens, e a cidade espiritual, nas mãos das mulheres. E este era um argumento suplementar para lhes interditar a primeira.

Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi (2008, p. 83), em uma pesquisa sobre a participação feminina no periódico católico **A Ordem**, considerado o porta-voz da Igreja Católica, aponta que, a partir das mudanças que vão ocorrendo na sociedade brasileira entre as décadas de 1920 e 1930, especialmente em relação ao voto feminino e à educação como um todo, a revista **A Ordem** passa a adotar um novo padrão de abordagem para as mulheres, na tentativa de trazê-las para junto de suas concepções, corroborando as já mencionadas tentativas da Igreja Católica de persuasão das representantes do gênero feminino. Esse novo padrão feminino contemplava a posição da mulher como tutelada da Igreja

Católica, respeitando os princípios religiosos pregados, como a indissolubilidade do casamento.

Assim, entre percalços e tensionamentos, união em grupos e associações, as mulheres mantiveram-se ativas em direção ao alcance do direito ao voto. Nesse contexto, é importante enfatizar a provável relação entre a formação acadêmica de Bertha Lutz em Paris e seu contato com as discussões feministas que estavam em curso na Europa, assim como sua ascendência estrangeira, enquanto filha de mãe inglesa e pai com capital cultural acumulado ao longo de muitas viagens ao exterior como médico e cientista. Sobre isso, Araújo (2003, p. 136-137) explica que:

As ações das feministas, voltadas para conquistas de direitos políticos para a mulher, intensificaram-se em torno de 1918, quando Bertha Lutz e um grupo de colaboradoras criaram, no Rio de Janeiro, uma organização chamada Liga para Emancipação Intelectual da Mulher, que, posteriormente, passou a denominar-se Liga pelo Progresso Feminino. Em 1919, o senador Justo Chermont apresentou projeto de lei estendendo o direito de voto às mulheres, não conseguindo, porém, sua aprovação. Em 1922, devido a novas estratégias de luta, a Federação das Ligas pelo Progresso Feminino converteu-se na Federação Brasileira para o Progresso Feminino, que, neste mesmo ano, organizou o I Congresso Internacional Feminista, no Rio de Janeiro. Coube às mulheres do Rio Grande do Norte, o pioneirismo na conquista do direito de voto, ainda em 1927, havendo, porém, um retrocesso nas conquistas eleitorais femininas no ano seguinte. Apenas em 1932, com o Decreto nº 21.076, as mulheres tornaram-se eleitoras efetivas no Brasil.

Além disso, Araújo (2003, p. 146) esclarece, por meio de uma nota, que “a primeira mulher a votar, no Brasil, foi Celina Guimarães Viana, professora do município de Mossoró, no Rio Grande do Norte, que conseguiu, na justiça local, o direito de voto”. Essa informação é muito relevante, pois evidencia que a primeira mulher a votar no Brasil foi uma professora. Coincidência ou não, o fato é que a primeira mulher a participar de uma votação na República Federativa do Brasil era ligada à área da educação.

Ainda em relação às discussões e concessões sobre o voto feminino, em outra reportagem do **Diário dos Campos**, estampada em 28 de janeiro de 1933, há a menção ao fato de que, se a mulher casada fosse funcionária pública, ela não precisaria pedir licença ao marido para votar, numa clara demonstração de como, ainda nos anos de 1930, a mulher era submissa e vivia subjugada às normas do mundo dos homens. No entanto, devemos refletir sobre o fato de que essa notícia possivelmente significava um avanço para a época, pois ela indicava que se a mulher já fosse funcionária pública, ou seja, se ela já possuísse uma vida fora do lar, possivelmente, uma certa independência, então, poderia considerar-se eleitora, sem precisar da aprovação do marido.

Contudo, encontramos já no início da década de 1920, precisamente na edição de 30 de agosto de 1920, uma pequena nota em que o **Diário dos Campos** dava a informação de que algumas mulheres – “senhoras” do Rio de Janeiro – haviam se reunido para, junto a juristas renomados, discutirem o direito da mulher ao voto, demonstrando que elas estavam se mobilizando para, coletivamente, buscar aquilo que acreditavam ser importante para suas vidas. A partir dessa notícia, podemos refletir sobre quem seriam essas senhoras que, no contexto de 1920, sendo mulheres, conseguiram a proeza de um encontro com representantes do mundo jurídico. Pressupomos que elas deveriam pertencer às classes mais abastadas da sociedade do Rio de Janeiro, possuidoras, portanto, de capital econômico, simbólico, social e, talvez, também cultural. (BOURDIEU, 1989). A notícia apresentava o seguinte texto: “O feminismo - Várias senhoras no Rio de Janeiro, acabam de dirigir consultas aos mais notáveis juristas brasileiros, a fim de provarem que as mulheres também podem exercer o direito de voto.” (DC, 30/08/1920).

A problematização sobre a questão das mulheres na política, versando novamente sobre o direito ao voto feminino e articulando-o com o analfabetismo, foi também noticiada pelo **Diário dos Campos**, na edição de 18 de outubro de 1922, com o título “A mulher na política”. Aqui devemos lembrar que, no contexto das décadas de 1920 e 1930, quem não

soubesse ler e escrever estava legalmente impedido de votar. Essa matéria possibilita a análise de que a educação, ou seja, a aquisição do capital cultural, constituiu e ainda constitui peça-chave na luta por direitos políticos e sociais, justificando os embates, ainda atuais, sobre a educação e o gênero feminino. Ademais, esta notícia explícita a preocupação de quem a escreveu – não há registro do nome do autor, porém, presumimos que tenha sido um representante do gênero masculino – em relação ao pequeno número de homens votantes, pelo fato de serem analfabetos e questiona também o investimento na formação educacional da mulher, habilitando-as, assim, ao voto.

Essa notícia mostra-nos o momento polêmico em que a sociedade brasileira vivia, em que as mulheres discutiam seu direito ao voto e alguns homens encontravam-se em uma posição de insegurança, conforme reflete Perrot (1998, p. 92), uma vez que “o acesso das mulheres ao domínio público reforça-se, a ponto de se ter podido falar de ‘feminização do mundo’, já que essa ‘invasão’ das mulheres às vezes provoca a angústia de seus parceiros, ansiosos com sua própria identidade”.

Sendo assim, sobre todas essas discussões envolvendo o gênero feminino e o campo político, Bourdieu (1989, p. 159) nos ajuda a refletir quando enfatiza que “a política é o lugar, por excelência, da eficácia simbólica, ação que se exerce por sinais capazes de produzir coisas sociais e, sobretudo, grupos”. Destacamos aqui, portanto, o grupo composto pelas mulheres.

Outra importante reportagem do **Diário dos Campos** noticiava a candidatura das primeiras mulheres nas eleições que se aproximavam no Brasil, no ano de 1933. O periódico salientava que essa participação ainda era tímida, porém importante em um quadro de luta por direitos numa sociedade dominada pelos homens. Além disso, a reportagem, veiculada em 28 de março de 1933, ressaltava que a especulação em torno dos nomes femininos que pretendiam concorrer a uma vaga estava sendo realizada por homens, políticos já conhecidos do campo, e não por mulheres.

Nos anos de 1930, um nome feminino ligado constantemente ao cenário político foi o de Carlota Pereira de Queirós, eleita deputada federal e que se mostrou bastante atuante na luta pelos direitos femininos. Ela foi apresentada pelo **Diário dos Campos** como “a primeira mulher brasileira que conquista tão elevado mandato”, constituindo um grande feito para o gênero feminino. (DC, 12/07/1933). Ressalta-se nessa notícia o uso do termo “deputado”, escrito no gênero masculino, para se referir a Carlota Pereira de Queirós. Isso pode ter ocorrido, provavelmente, porque até então apenas os homens eram candidatos e somente eles podiam votar e assumir cargos políticos, não havendo, portanto, a essa época, um vocábulo específico que contemplasse a variação de gênero.

Em relação às primeiras eleições em que as mulheres puderam ser candidatas, Araújo (2003, p. 144) relata que:

Em convenção realizada no Rio de Janeiro, a Federação Brasileira para o Progresso Feminino buscou traçar o seu programa para as eleições que se avizinhavam. Trataria dos interesses das “mães de família, donas de casa, empregadas públicas e comerciais, professoras, operárias, enfim todas as mulheres que trabalham.” [...]. Em todo o país, apenas uma mulher conseguiu assento na Assembleia Constituinte: Carlota Pereira de Queirós, eleita por São Paulo. Bertha Lutz, candidata pela legenda do Partido Autonomista do Distrito Federal, como representante da Liga Eleitoral Independente, entidade por ela criada também em defesa dos direitos da mulher, em 1932, obteve a primeira suplência e, em 1936, ocupou uma cadeira na Câmara, em virtude da morte do titular, deputado Cândido Pessoa.

As atitudes e concepções da deputada Carlota Pereira de Queirós repercutiram em diversos momentos em sua atuação política. Uma reportagem veiculada pelo **Diário dos Campos**, em 23 de novembro de 1933, comentava sobre um discurso enérgico que ela havia proferido no **Jornal da Constituinte**, defendendo os “novos” direitos da mulher. Nesse discurso a deputada destacou que a mulher não era valorizada, porém, o momento em que a mulher alcançava o direito ao voto constituía, segundo Carlota, uma “nova era para a história política do Brasil.” (DC, 23/11/1933). Ademais, Carlota ressaltava a atuação feminina como

professora, “espalhando luzes” por onde atuava, além de enfatizar a postura caridosa das mulheres, auxiliando as obras de cunho filantrópico. Em seu discurso, fica explícita a defesa da mulher como mãe e esposa, guiando o lar em todos os momentos; da mulher caridosa, envolvida em obras filantrópicas; além da atividade literária, utilizando essa prática como consolo aos maridos que estavam na guerra.

Ainda sobre essa notícia, devemos considerar o esforço que a deputada Carlota Queirós provavelmente teve que empregar para se fazer ouvir para uma plateia eminentemente masculina e ainda em fase de adaptação à presença feminina no campo político, uma vez que, “para a maior parte das mulheres, acostumadas ao silêncio, tomar a palavra em público era difícil.” (PERROT, 1998, p. 68). A esse respeito, refletindo sobre a realidade francesa como representante da cultura europeia e ocidental, Perrot (1998, p. 129) faz as seguintes observações:

Nada mais machista que uma assembleia política francesa, composta de mais de 90% de homens. Imagine todos aqueles olhares que se dirigem à mulher que ousa subir à tribuna. Tão logo uma mulher toma a palavra, todos se preparam para se aproveitar de suas dificuldades. Sua voz, seus gestos, seu *look*, todo seu corpo é objeto de um exame em que predominam o irônico e o vulgar. Principalmente se, além disso, ela for jovem e bonita. Ela é encurralada e se torna alvo de brincadeiras que visam abaixo da cintura [...].

No entanto, no Brasil, apesar de todas essas discussões sobre o voto feminino favorecerem a tomada de novas posições para as mulheres, descortinando possibilidades antes inimagináveis, infelizmente esse direito não durou muito tempo e não foram somente as mulheres as prejudicadas mas também todos os eleitores, que foram impedidos de votar em razão do golpe de Estado perpetrado por Getúlio Vargas em 1937. Beltrão e Alves (2004, p. 7) relatam um pouco os avanços e retrocessos que ocorreram no período:

Somente após a Revolução de 1930 o quadro começaria a mudar substancialmente. Para tal, contribuiu, indubitavelmente, o direito de voto, obtido por meio do Decreto-lei do Presidente Getúlio Vargas, de 24 de

fevereiro de 1932. A primeira eleição ocorreu em 1934, quando foi eleita, para a Câmara Federal, uma única deputada, a paulista Carlota Pereira de Queirós. Com o Estado Novo (1937-1945) as eleições foram suspensas.

Articulado aos movimentos pelo direito ao voto feminino no Brasil no ano de 1932, há o registro no **Diário dos Campos**, datado de 7 de dezembro de 1932, de uma reunião da Aliança Nacional das Mulheres e é clara a alusão ao teor político desse evento, sob a direção da já citada Bertha Lutz, líder bastante conhecida na luta pelos direitos das mulheres, a qual, junto às demais participantes do grupo, traçava estratégias para o “alistamento eleitoral” das mulheres. (DC, 07/12/1932).

Outra reportagem noticiou os debates em torno do cenário político envolvendo a presença das mulheres. Esse artigo constava que as chamadas “feministas” estariam lutando para a “obtenção de uma representação na comissão encarregada de elaborar o anteprojeto para a nova constituição.” (DC, 09/07/1932). Além disso, a matéria versava sobre um desentendimento ocorrido entre o grupo de mulheres lideradas por Natércia Silveira, o qual aparentava ser mais conservador, apoiando o então presidente Getúlio Vargas, e o grupo liderado por Bertha Lutz que, segundo o artigo, teria entrado em atrito com o presidente.

Essa situação caracteriza o que Gayatri Spivak (2014) considera ao pesquisar a multiplicidade de grupos que formam o que ela designa como subalternos. A autora esclarece que os agrupamentos de indivíduos, muitas vezes, não comungam dos mesmos propósitos, ocorrendo aproximações, afastamentos, compartilhamentos e também tensionamentos sobre as ideias. Ou seja, o gênero feminino não se constituía como um grupo coeso e alinhado sobre todos os aspectos, pois variadas eram as opiniões de suas representantes, demonstrando, com isso, a complexidade da sociedade, a partir de diversos aspectos que podem influenciar na formação das posturas, estratégias e personalidades, tais como questões econômicas, sociais, educacionais, culturais, familiares, entre muitas outras.

Alguns debates foram travados em torno da “igualdade dos sexos”. Sobre isso, um artigo do **Diário dos Campos**, novamente envolvendo Bertha Lutz, enfatizou a temática. Na matéria destacava-se a resposta do então ministro Osvaldo Aranha a Bertha Lutz, em que ele garantia que a igualdade dos sexos estaria “consagrada no programa do Partido Republicano Liberal.” (DC, 23/11/1932). Essa notícia novamente sublinhava a relevância das mulheres como participantes das decisões políticas, haja vista que no programa do Partido Republicano Liberal Osvaldo Aranha assumia publicamente o compromisso de “igualdade dos sexos”, a partir de um questionamento assinado por Bertha Lutz. Além disso, observando a diagramação das páginas do jornal, nota-se que o artigo possuía um tamanho bastante reduzido em comparação com as demais reportagens e localizava-se em uma região de pouco apelo estético na página do jornal. No entanto, mais importante do que sua extensão e localização no jornal, era seu conteúdo, o qual sinalizava que as mulheres passavam a ser consideradas enquanto cidadãs.

Bertha Lutz, conforme já assinalado anteriormente, foi uma grande articuladora política que lutou fortemente pelos direitos das mulheres. Rachel Soihet, pesquisando sua trajetória, faz o seguinte relato:

Líder do movimento que conseguiu significativos sucessos na conquista de direitos para as mulheres, Bertha Lutz inicia sua campanha no Brasil após seu retorno da Europa, em 1918. Na Inglaterra, interessou-se e manifestou o desejo de participação na campanha feminista, ali desenvolvida antes da guerra, sendo impedida por sua mãe, natural daquele país, que a alertou sobre sua condição de menor e estrangeira. Em seguida, radicou-se na França, onde estudou biologia na Sorbonne, conhecendo naquele país Jerônima Mesquita, que se ofereceu para uma união de esforços no Brasil com vistas a fazer qualquer coisa pelas mulheres. Em aqui chegando, causa curiosidade, repercutindo na imprensa, sua participação no concurso para o Museu Nacional. Um dos candidatos chegou a enviar uma carta para o diretor do Museu, reclamando da participação de uma mulher, o que considerava contra todas as boas normas da moral e da família, e, revoltado, desistiu ele do concurso. Mas Bertha foi classificada em primeiro lugar, constituindo-se na segunda mulher a entrar para o serviço público no Brasil, em que pese a

necessidade de um parecer jurídico afirmativo acerca da legalidade da medida. Trabalhou na secretaria do Museu, passando, posteriormente, para o quadro científico. Segundo afirmou em entrevista, a situação brasileira em relação às mulheres não lhe agradava... o que a fez retomar contatos feitos em Paris, objetivando o início de um movimento pela participação das mulheres no espaço público. (SOIHET, 2006, p. 97).

Tal relato nos possibilita problematizar que, possivelmente, a soma dos capitais cultural, simbólico, social e econômico de Bertha Lutz favoreceram suas ações direcionadas às lutas em prol dos direitos das mulheres. Assim, ao mesmo tempo em que elas iam conquistando espaços sociais importantes em alguns setores, outras discussões, em outros campos, ainda se desenvolviam sobre a legitimidade de participação da mulher.

Tais atos realizados pelas mulheres demonstram os movimentos que elas empreenderam em busca de autonomia, protagonismo de suas próprias vidas e a conquista por direitos, especialmente os de ordem educacional, social e político. Perrot (1998, p. 143) reflete sobre essas conquistas, sinalizando um ideário do qual compartilhamos:

Defender os direitos das mulheres não significa que as mulheres tenham todos os direitos. Havia uma razão para lutar pelo direito das mulheres: a desigualdade era e continua sendo muito flagrante. Mas se as mulheres se tornam mais fortes, têm também contas a prestar: elas não têm necessariamente razão, nem todos os direitos, diante das crianças ou dos homens. O mundo atual tenta pensar as liberdades de cada um ao máximo, recompor os códigos e equilibrar as liberdades.

Assim, não se trata de transformar as mulheres em heroínas, mártires ou vítimas, mas em problematizar suas ações em prol da busca de novos direitos, possibilidades e experiências até então a elas negados, como o voto feminino, com fundamento no poder de opinar, escolher e participar da vida política da sociedade enquanto cidadãos.

Considerações finais

Constatamos, com esta pesquisa, que o jornal **Diário dos Campos** registrou que, entre as décadas de 1920 e 1930, as mulheres foram adquirindo novos conhecimentos, novos espaços e novos caminhos, tanto no contexto internacional quanto no nacional e no regional, proporcionados, possivelmente, pelas novas oportunidades educacionais, sociais, profissionais e culturais que foram surgindo, destacando-se a conquista de direitos políticos, principalmente o direito ao voto feminino.

Sobre isso destacamos que as páginas do **Diário dos Campos** salientam uma representação de mulher engajada na disputa por direitos políticos, uma vez que, principalmente nos anos de 1930, as discussões sobre o direito ao voto da mulher estavam em efervescência na sociedade, assim como já havia a presença de algumas mulheres atuando no meio político, seja por meio da ocupação de cargos, seja também organizadas em comissões e grêmios, cujo propósito era a reivindicação de direitos até então concedidos apenas aos homens.

Em síntese, esta investigação procurou demonstrar a progressiva participação das mulheres em outros espaços públicos, até então pouco comuns para o gênero feminino, especialmente a luta por novos direitos políticos e sociais, rompendo barreiras e estereótipos, construindo assim novas representações de si mesmas. Além disso, por meio dessas discussões, verificamos que o jornal **Diário dos Campos** apropriava-se de debates que destacavam as lutas das mulheres em outros países, como Estados Unidos, França e Suíça, demonstrando que a pauta do voto feminino envolvia ações de mulheres que atuavam no contexto nacional, como Bertha Lutz e suas seguidoras, assim como Anita Philipovsky e as professoras Maria Luíza Ruth Junqueira e Eleonora Amaral de Angelis, como representantes das mulheres ponta-grossenses.

Fontes

Jornal **Diário dos Campos** (1920-1924).

Jornal **Diário dos Campos** (1932-1937).

Referências

ABREU, Zina. Luta das mulheres pelo direito de voto: movimentos sufragistas na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos. **Revista Arquipélago**, Açores, v. 6, p. 443-469, 2002.

ARAÚJO, Rita de Cássia Barbosa de. O voto de saias: a Constituinte de 1934 e a participação das mulheres na política. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 133-150, set./dez. 2003.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 14., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ABEP, 2004. p. 1-24. Disponível em: <<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/viewFile/1421/1386>> Acesso em: 13 fev. 2019.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. (Org.). **Cidadania, um projeto em construção**: minorias, justiça e direitos. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Organizadores: Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira et. al. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=destaques>> Acesso em: 20 jan. 2020.

CAMPAGNOLI, Karina Regalio. “**Da zelosa mãe e esposa à recatada professora, trabalhadora e cidadã de direitos**”: representações das mulheres e da sua educação no Diário dos Campos nas décadas de 1920/1930. 2020, 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2020.

- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. Tradução de Andrea Daher e Zenir Campos Reis. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 172-191, jan./abr. 1991.
- CHAVES, Niltonci Batista. **A cidade civilizada**: discursos e representações sociais no jornal “Diário dos Campos”. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2001.
- DIAS, Bruno Terra. Elvira Komel e a revolução do voto. **A Cidade**, Votuporanga, 29 jun. 2012. Disponível em: < <http://www.acidadevotuporanga.com.br/artigo/2012/06/elvira-komel-e-a-revolucao-do-voto-110869>>. Acesso em: 8 jun. 2019.
- DIAS, Romualdo. **Imagens de ordem**: a doutrina católica sobre autoridade no Brasil (1922-1933). São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- KARAWJCZYK, Mônica. Mulheres, modernidade e sufrágio: uma aproximação possível. **Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, n. 4, p. 1-16, out./dez. 2007.
- KARAWJCZYK, Mônica. As *suffragettes* e a luta pelo voto feminino. **Revista História, Imagem e Narrativas**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 1- 24, out. 2013.
- MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Crônica feminina: sobre o lugar da mulher e de sua educação no periódico católico A Ordem. In: MAGALDI, A. M. B. de M.; XAVIER, L. N. (Orgs.). **Impressos e história da educação**: usos e destinos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. p. 111-126.
- NASSIF, Luís. Alzira Nogueira Reis, a primeira mulher a votar no país. **GGN**, 24 set. 2012. Disponível em: < <https://jornalggm.com.br/historia/alzira-nogueira-reis-a-primeira-mulher-a-votar-no-pais/>>. Acesso em: 8 jun. 2019.
- OLIVEIRA, Alexandre Luís de. Dom Sebastião Leme e as estratégias de atuação do catolicismo nos anos 1930. **Revista Faces de Clio**, Juiz de Fora, v. 2, n. 4, p. 88-98, jul./dez. 2016.
- PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2. reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SOIHET, Rachel. A pedagogia da conquista do espaço público pelas mulheres e a militância feminista de Bertha Lutz. **Revista Brasileira de Educação**, Maringá, n. 15, p. 97-117, set./dez. 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

THÉBAUD, Françoise. Mulheres, cidadania e Estado na França do século XX. **Revista Tempo**, Niterói, n. 10, p. 1-17, maio, 2000.

Autores

Ana Flávia Barboza Garcia

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduada em História pela UEPG. Integrante do Grupo de Pesquisa História, intelectuais e educação no Brasil e no contexto internacional (GEPHIED).

E-mail: stark2266@gmail.com

Antonio Romano

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de La Plata, Argentina. Profesor encargado de Historia de la Educación y Director del Departamento de Historia y Filosofía de la Universidad de la República del Uruguay. Miembro activo del Sistema Nacional de Investigadores del Uruguay y fundador de la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación.

E-mail: antoromano@gmail.com

Bianca Neves Prachum

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduação em Pedagogia pela UEPG. Integrante do Grupo de Pesquisa História, intelectuais e educação no Brasil e no contexto internacional (GEPHIED).

E-mail: biancanevesp@hotmail.com

Breno Pereira Machado

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduação em Pedagogia pela UEPG. Professor da Rede Básica de Ensino. Integrante do Grupo de Pesquisa História, intelectuais e educação no Brasil e no contexto internacional (GEPHIED).

E-mail: brennopereira94@hotmail.com

Dyeinne Cristina Tomé

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia e Ciências Sociais pela UEM. Professora da Universidade Estadual do Paraná e da Rede Básica de Ensino na Secretaria do Estado do Paraná. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa História, intelectuais e educação no Brasil e no contexto internacional (GEPHIED).

E-mail: dyeinnetome@gmail.com

Eliezer Felix de Souza

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduado em História pela UEPG. Servidor Público na UEPG. Pesquisador do Grupo de Pesquisa História, intelectuais e educação no Brasil e no contexto internacional (GEPHIED).
E-mail: eliezer.felix@hotmail.com

Federico Alvez Cavanna

Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Graduado em História pelo Instituto de Professores Artigas (Montevideo). Professor adjunto da Universidade Estadual do Paraná no campus de Paranaguá e professor permanente no Mestrado ProfHistória e no Mestrado de História Pública na Unespar campus de Campo Mourão. Pesquisador do Grupo de Pesquisa História, intelectuais e educação no Brasil e no contexto internacional (GEPHIED).
E-mail: federico.alvez@unespar.edu.br

Gerardo Garay Montaner

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de La Plata, Argentina. Profesor asistente de Historia de la Educación en la Universidad de la República del Uruguay. Miembro activo del Sistema Nacional de Investigadores del Uruguay.
E-mail: gerardo.garay@gmail.com

Gisèle Sapiro

Doutora em Sociologia pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS). Diretora de pesquisa no Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) e de estudos na EHESS. Pesquisadora de sociologia dos intelectuais, da cultura e da literatura, sociologia da tradução e das trocas culturais internacionais, e história social das Ciências Humanas e Sociais.
E-mail: sapiro@ehess.fr

Karina Regalio Campagnoli

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Especialista em Pedagogia: Gestão e Docência - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Especialista em Docência no Ensino Superior - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC-SP). Graduada em Pedagogia pela UEPG. Integrante do Grupo de Pesquisa História, intelectuais e educação no Brasil e no contexto internacional (GEPHIED).
E-mail: karinaregalio@hotmail.com

Maria Julieta Weber Cordova

Pós-doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Sociologia pela UFPR. Professora nos Programas de Pós-Graduação em Educação e História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Líder do Grupo de Pesquisa História, intelectuais e educação no Brasil e no contexto internacional (GEPHIED).

E-mail: julieta.weber@yahoo.com.br

Mariele de Oliveira Ávila

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduada em Pedagogia pela UEPG. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Ponta Grossa. Integrante do Grupo de Pesquisa História, intelectuais e educação no Brasil e no contexto internacional (GEPHIED).

Email: marieli.avila18@gmail.com

Natália Cristina de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Professora na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa História, intelectuais e educação no Brasil e no contexto internacional (GEPHIED).

E-mail: natdeoliveir@gmail.com

Névio de Campos

Pós-doutor em Sociologia dos Intelectuais pela École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS). Pós-doutor em História Intelectual pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor e Mestre em Educação pela UFPR. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. Pesquisador Produtividade CNPq 2. Líder do Grupo de Pesquisa História, intelectuais e educação no Brasil e no contexto internacional (GEPHIED).

E-mail: ndoutorado@yahoo.com.br

Oriomar Skalinski Jr

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduado em Psicologia pela UEM. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Líder do Grupo de Pesquisa História, intelectuais e educação no Brasil e no contexto internacional (GEPHIED).

E-mail: professororiomar@gmail.com

Regis Clemente da Costa

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Bacharel em Ciências da Religião, licenciado em Filosofia e Pedagogia. Professor colaborador no Departamento de Educação da UEPG. Professor efetivo de filosofia na Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Pesquisador do Grupo de Pesquisa História, intelectuais e educação no Brasil e no contexto internacional (GEPHIED).

E-mail: rclementecosta@yahoo.com.br

Susana Monreal

Doctora en Ciencias Históricas por la Universidad Católica de Lovaina/KU Leuven. Profesora titular y coordinadora del Programa Historia y Religión de la Universidad Católica del Uruguay. Miembro activo del Sistema Nacional de Investigadores del Uruguay. Integra el grupo “Religión y política” del Proyecto “Iberconceptos” y el consejo editor de la Red de Estudios de Historia de la Secularización y la Laicidad/ Redhisel.

E-mail: smonreal@ucu.edu.uy

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org