REGINA MARIA ZANATTA

JONATHAS SERRANO E A ESCOLA NOVA NO BRASIL: RAÍZES CATÓLICAS
NA CONCEPÇÃO PROGRESSISTA.

Tese apresentada como exigência parcial para
obtenção do grau de Doutor em Educação
(Filosofia da Educação) à Comissão Julgadora
da Universidade de São Paulo – Faculdade de
Educação, sob a orientação do Prof. Dr.
Antonio Joaquim Severino.

Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação
São Paulo - 2005

REGINA MARIA ZANATTA

JONATHAS SERRANO E A ESCOLA NOVA NO BRASIL: RAÍZES CATÓLICAS
NA CONCEPÇÃO PROGRESSISTA.

Tese apresentada como exigência parcial para
obtenção do grau de Doutor em Educação
(Filosofia da Educação) à Comissão Julgadora da
Universidade de São Paulo – Faculdade de
Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio
Joaquim Severino.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____.

_____.

_____.

_____.

_____.

São Paulo, ____ de _____ de 2005

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino, orientador e amigo, pela compreensão e incentivo em todas as etapas deste trabalho.

A minha família, pelo carinho, confiança e estímulo.

Aos amigos pela acolhida e motivação nos momentos difíceis.

A todos que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
I. JONATHAS SERRANO: um educador católico no início do século XX.....	25
1.1 Influência de Martins, um revolucionário liberal.....	28
1.2 Nos caminhos da História: um professor com novas idéias.....	33
1.3 A luta por novos processos.....	36
1.4 A participação nas reformas educacionais.....	38
1.5 Colégio Pedro II: ingresso memorável.....	40
1.6 A metodologia para o ensino da História.....	43
1.7 O cinema educativo.....	46
1.8A Filosofia.....	49
1.9 A História da Filosofia.....	54
1.10 Participação em órgãos conservadores.....	55
1.11 Um percurso pela literatura: Letras católicas.....	59
1.12 A arte da palavra.....	63
II. FONTES DO PENSAMENTO CATÓLICO EM SERRANO.....	65
2.1 Encíclicas: um aporte educativo.....	66
2.2 Tomaz de Aquino: fundamentos para uma pedagogia.....	83
2.3 Aristóteles: Caminhos do saber.....	90
2.4 Kant, entre o elogio e o combate.....	93
2.5 Farias Brito.....	96
2.6 Jackson de Figueiredo.....	98
2.7 Júlio Maria.....	101
III. SERRANO E A ESCOLA NOVA: discussão e divulgação de seus fundamentos filosóficos e pedagógicos.....	105
3.1 Percurso histórico: da modernidade à educação.....	106
3.2 Dispositivos de divulgação e de orientação para a Escola Nova.....	112
3.3 A reforma da Educação: elogio e censura.....	120

3.4 Filosofia e Pedagogia: íntima correlação.....	124
3.5 Filosofia e Ciência: o pavor da Metafísica.....	127
3.6 Psicologia experimental na Escola Nova.....	130
3.7 Erros e exageros da Escola Nova.....	136
3.8 O educador católico.....	146
3.9 O educador.....	144
3.10 A Educação: uma arte e um método.....	147
3.11 Distinção entre Educação e instrução.....	148
IV PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS E REPRESENTAÇÕES DE VIDA.....	153
V CONCLUSÃO.....	180
VI BIBLIOGRAFIA DO AUTOR.....	186
VII BIBLIOGRAFIA	189

ZANATTA, Regina Maria. Jonathas Serrano e a Escola Nova no Brasil: raízes católicas na corrente progressista. 2005. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

RESUMO

Neste trabalho procura-se identificar a importância de Jonathas Serrano (1885-1944) para a Educação brasileira, situando-o, como um educador católico que participou do movimento de renovação educacional da Escola Nova, durante as primeiras décadas do século XX. A contribuição por ele deixada é instigante. Destaca-se em suas obras e em sua atuação profissional, seja no setor educacional ou religioso, a luta travada entre os princípios tradicionais que defendia teoricamente e os princípios liberais que adotava na prática. Sua produção intelectual abrangeu o campo da História, da Filosofia, da Educação e, em especial, o da Escola Nova, sendo que grande parte dela foi dedicada à discussão da condição dos professores do ensino primário. Os resultados da análise dessa produção revelam que: pensadores de outros períodos e personalidades, católicos ou liberais, que faziam parte do grupo de intelectuais de sua época, influenciaram e contribuíram para a formação do seu pensamento, reconhecido como católico-liberal; ele aderiu ao processo educativo conformado pela maioria dos educadores do período, no qual princípios pedagógicos da religião cristã assimilaram postulados liberais, incluídos nos preceitos das modernas pedagogias. Além ou em conjunto com a análise desses indícios de sua participação no efervescente debate filosófico que acompanhou a reforma educacional de sua época, pretende-se também contribuir teoricamente para o entendimento de que um processo de reformulação filosófico-educacional não substituiu totalmente um modelo, considerado defasado, por um outro modelo, entendido como novo. Concorre, porém, para uma avaliação das instituições, revela a necessidade das reformulações, apresenta projetos revolucionários e atinge a consciência dos homens, modificando, ou querendo modificar, o seu fazer. Serrano contribuiu decisivamente para exemplificar este entendimento, pois, sem abandonar seus princípios de católico-conservador, os quais eram os fundamentos básicos da sua prática educacional e profissional, assumiu e lutou por processos educacionais progressistas.

Palavras-chave: Jonathas Serrano; História da Educação no Brasil; Filosofia da Educação no Brasil; Escola Nova; pensamento católico.

ZANATTA, Regina Maria. Jonathas Serrano and the New School in Brazil: root Catholics in the current Liberal. 2005. These (Doctorad in Philosophy of Education) – Faculty of Education of University of São Paulo.

ABSTRACT

Within the context of Brazilian education, the importance of the Catholic educator Jonathas Serrano (1885-1944), who participated in the educational renewal of the New School during the early decades of the 20th century, is provided. His contribution to education is actually stimulating. The struggle between traditional principles he defended and the liberal principles that he adopted are highlighted in his works and in his professional activities in the educational and religious fields. His intellectual production comprised History, Philosophy and Education, especially the New School, with particular reference to primary school teachers. Results of this analysis on his production reveal that Catholic and Liberal thinkers that formed the intellectual elite of the period greatly affected Serrano's Catholic and Liberal formation. He adopted the educational process produced by most educators of the period in which Christian pedagogical principles assimilated liberal presuppositions which were included in the precepts of modern pedagogies. Besides analyzing his participation in the hot philosophical debate that became part and parcel with the educational reform of his time, research intends to give its theoretical contribution towards the fact that the philosophical and educational reformulation process does not totally substitute an outmoded model by an allegedly new one. In fact, institutions are evaluated, the need for reformulations is revealed, revolutionary projects are forwarded and the human conscience is reached, modifying or trying to modify what has to be done. Serrano effectively contributed towards this understanding and fought for progressive educational processes without abandoning his Catholic and conservational principles which were the bases of his educational and professional practice.

Key words: Jonathas Serrano; History of Education in Brazil; Philosophy of Education in Brazil; New School; Catholic thought.

INTRODUÇÃO

Aos movimentos político-educacionais são inerentes críticas, controvérsias, elogios, cujas manifestações destacam personalidades que marcam e são marcadas por esses movimentos. O final do século XIX e o início do século XX caracterizam-se por um destes movimentos em que tanto a sociedade internacional quanto a brasileira discutiram, calorosamente, entre outros problemas, o da Educação. A necessidade de uma remodelação educacional deu origem à formação e à estruturação do escolanovismo no Brasil, mas não sem discussões, críticas ou apologias, das quais participaram muitos educadores. Uns com participação intensa, outros, mais tênue; uns marcaram o debate com pronunciamentos acalorados, apresentando e defendendo projetos, outros apenas assistiram ao debate.

Deste movimento participa o educador Jonathas Serrano (1885-1944), escritor de várias obras, um historiador preocupado com questões filosóficas, educacionais e religiosas, que não tem merecido a atenção dos historiadores da educação. Esse quase anonimato desperta, num primeiro momento, uma certa curiosidade em perscrutar sua participação no debate e, num segundo momento, torna-o objeto desta pesquisa.

Procura-se, nela, identificar os termos de sua contribuição nas discussões desencadeadas naquele momento crítico da História nacional, quando as reformas institucionais apresentavam-se como fundamentais para a modernização do país. Naquele contexto, a reforma na Educação, pela sua natureza filosófica e principalmente epistemológica, adquiriu destaque na discussão e passou a ser considerada como um dos mais importantes meios de transformação social.

Confrontam-se, nesse campo específico da discussão, os nortes filosóficos da ação pedagógica assentados nas perspectivas tradicional e progressista, cujos intelectuais empenham-se, cada grupo à sua maneira, em buscar redefinir de forma mais adequada o papel ou a função da Educação. De um lado, do ponto de vista progressista, o intuito é fazer da escola um meio de concretização de um ideal de modernidade da sociedade brasileira, preparando o indivíduo para a vida social. De outro, do ponto de vista tradicional, os que se ocupam da filosofia pedagógica, como menciona Hovre (1947, p.24), acreditam que a pedagogia tem necessidade de uma “revolução conservadora”; de um renascimento... de ser rebatizada na eterna fonte... da filosofia pedagógica católica”, ou seja, tem a finalidade de preparar o indivíduo para a vida, incluindo, e com destaque, a vida espiritual.

Nos embates entre a pedagogia tradicional e a pedagogia moderna, muitos educadores escrevem suas obras; entre eles, Serrano. Dependendo de seu posicionamento, eles merecem ou não atenção dos historiadores e, no caso de Serrano, como se comprovará no decorrer da exposição, ele foi praticamente ignorado pela historiografia, possivelmente por sua atitude de moderação na discussão sobre as tendências renovadoras da Escola Nova. Entretanto, após uma leitura mais atenta de suas obras, ele desperta um particular interesse: sendo um educador católico, expondo um pensamento filosófico demarcado pela metafísica, não deixou de demonstrar sua adesão à pedagogia moderna.

Neste trabalho, não desconhecendo que as duas tendências filosóficas apontam diferentes rumos e resultados para o campo educacional, levantam-se algumas questões sobre essa posição de Serrano. Era possível transitar sobre as coordenadas de distintas concepções, a tradicional e a liberal? Como eram traçadas as diretrizes para esse encaminhamento? Quais os princípios ou fundamentos que lhe serviam de base? Como a Escola Nova foi sendo estruturada em meio ao movimento destas duas concepções?

A tentativa de dar respostas a estas questões caracteriza uma hipótese de explicação para a forma conciliadora que transparece na participação de Serrano no movimento educacional das primeiras décadas do século XX, e de esclarecimento sobre o seu papel nas bases sobre as quais, de fato, foi se configurando a tendência educacional a partir de então.

Para isso, foi de muita valia não só a contribuição de autores que estudaram, analisaram e teceram conclusões sobre as concepções tradicionais e modernas, procurando distingui-las ou aproximá-las, como também as formulações do próprio Serrano. Ele define a concepção progressista como a que toma por objeto a relação entre filosofia e ciência para explicitar o papel da “nova Educação”. Esta concepção, diz o autor, emerge a partir do século XIX, quando se promove a construção de sistemas explicativos do mundo e do lugar dos homens no universo. Estes sistemas, acrescenta Serrano, desenvolveram-se em vários países da Europa. Na Alemanha, pensadores como Fichte, Hegel, Schelling e Schopenhauer foram os que mais se destacaram. A filosofia, procedente do estudo destes pesquisadores, trouxe como resultado um idealismo transcendental, inspirado por Fichte, ou um profundo pessimismo, adotado por Schopenhauer. Na Inglaterra, os filósofos preocuparam-se menos com as questões da metafísica para se ocuparem com maior intensidade da psicologia, da política e da moral. Herbert Spencer, um dos expoentes deste pensamento, aplicou à filosofia o princípio geral da evolução. Na França, as bases do Positivismo foram lançadas por Augusto Comte (SERRANO, 1943, p.360).

Esta era a forma como ele se posicionava em relação às idéias que se disseminavam em sua época. De fato, o século XIX tinha sido marcado pelo liberalismo europeu que adotava os princípios básicos do direito natural para definir a própria natureza humana, à qual era inerente a liberdade do homem. Tinha sido marcado também pelo cientificismo, para o qual a “natureza material” englobava e explicava “o mundo dos valores e o mundo dos fatos” (RIBEIRO, 1991, p. 11). Assim, diante destas correntes filosóficas, a liberal e a cientificista, os postulados da metafísica, ao mesmo tempo em que se desvaneciam cada vez mais, criavam formas de resistência.

Ao serem atacados pela ciência, que, à verdade religiosa, opunha a verdade científica, associavam razão e fé e, por intermédio das encíclicas, elaboravam orientações e estratégias de combate às concepções liberais, positivistas, materialistas e comunistas. Na concepção liberal, o valor estava depositado no indivíduo, que, agindo com a sua liberdade e com o seu conhecimento, realizaria o desenvolvimento moral, cultural, econômico e político da sociedade. Ele era o responsável por si e pelas determinações sociais que daí sobreviriam. O respeito à igualdade e à liberdade que lhe eram inatas conferia-lhe um valor como personalidade, independentemente das condições históricas, políticas, sociais e culturais.

Opondo-se tanto às concepções de cunho liberal, ou seja, à concepção do direito natural, defendida por Locke (1632-1704), e à do pacto social, defendida por Rousseau (1712-1778), como às doutrinas teológicas, encontrava-se Comte, com sua concepção positivista. Ele postulava o método científico para o exame dos problemas sociais, em substituição às “interpretações metafísicas e estabelecendo a autoridade e a ordem pública contra os abusos do individualismo da Escola Liberal”. Esta concepção positivista, de forte repercussão no pensamento do século XIX, tinha na experiência o fundamento da construção teórica e, na ciência, um conteúdo natural de ordem geral, como caráter universal da

realidade. Segundo estes postulados, o conhecimento dos fatos era válido apenas quando estes eram revelados pela experiência, através dos sentidos (RIBEIRO, 1991, p. 15-6).

Versando sobre a mesma temática, Cirigliano (1973, p. 167-72) analisou os fundamentos básicos das concepções filosóficas, predominantes nos séculos XIX e XX, ressaltando que as de tendência moderna ou progressista tiveram sua ordenação na ciência de tipo indutivo (inspirada em uma filosofia pragmática), tal como a concebiam, embora com perspectivas distintas, Comte, Marx e Dewey. As de tendência tradicional ou clássica encontraram sua ordenação na ciência dedutiva e na metafísica (representada pelo método escolástico).

Comte e Marx, segundo Cirigliano, apresentam tendências teóricas divergentes, facilmente constatáveis, e o fato de se moverem em esferas distintas não favorece a sua comunicabilidade. É o que afirma Bornheim (2001, p.64-5), agrupando Comte e Marx a Hegel e Nietzsche e caracterizando-os como participantes de um mesmo processo em que a filosofia e as estruturas do mundo ocidental se apresentam em crise. De seu ponto de vista, a participação de Hegel, neste momento, foi decisiva para a filosofia, pois, com este pensador, ao proceder filosoficamente à crítica da acepção metafísica da verdade pela inserção histórica, “a Metafísica encerra o seu percurso”. Com este filósofo, “processa-se um deslocamento do lugar da filosofia”, ponto de partida para as pretensões reformatórias de Comte, Marx e Nietzsche. É nesta perspectiva de reforma que se encontra a única via que permite a aproximação entre estes pensadores.

Estes, como representantes do pensamento pós-metafísico, ocupam-se da história da humanidade, convictos de que poderiam alcançar transformações na própria base em que se estabelecia a sociedade. Para a consecução deste objetivo, cada um procurou formular sua linha de pensamento, daí derivando as mais variadas tendências. Hegel também demonstrou sua preocupação com a necessidade de mudança que o mundo deixava transparecer: destacou-

se dos filósofos tradicionais, porém fundamentou sua proposta de reforma nos desígnios metafísicos, cuja dialética mergulhava na realização e na realidade de ordem divina. Esta fundamentação da reforma hegeliana distancia-o e até mesmo o separa de Comte, Marx e Nietzsche. Foi com a proposição destes filósofos que a formulação de uma reforma com referência na mudança da sociedade em sua base terrena ganhou dimensão.

Assim, a proposta de transformação da sociedade com base nos próprios homens dividiu os filósofos, ou seja, eles defenderam correntes diferenciadas para alcançar tal finalidade. O estudo destas correntes é contemplado por Bornheim. Do ponto de vista de Comte, a estruturação de uma nova sociedade só poderia ser realizada a partir do progresso das ciências da natureza, coroadas pela sociologia e, desprovidas de superstições e de derivados teológicos e metafísicos, instituídas “nos padrões da racionalidade científica”. Em Marx, observa Bornheim, o desenvolvimento da produção, a intensidade que ela adquire com o aprimoramento das forças de produção e do processo produtivo que lhes corresponde, cujo resultado é a concentração da riqueza, conduz necessariamente a um novo tipo de sociedade. Em Nietzsche, para iniciar o processo de transformação da sociedade, a reforma se faz pela constituição de um novo homem, que encontra na assunção corpo-arte o seu pleno desenvolvimento (BORNHEIM, 2001, p. 64- 66).

A função destas considerações sobre as correntes filosóficas é levar à compreensão de que o confronto entre elas, em geral, associa-se a crises da sociedade e demonstrar que, no surgimento de uma forma de viver, gesta-se uma estrutura de pensamento que lhe corresponde. O destronar da Metafísica e a ascensão da racionalidade científica no século XIX corresponderam a um destes momentos nos quais se observa um deslocamento na trajetória do pensamento humano, que desencadeia uma luta teórica e prática também entre os educadores, forçando-os a se posicionar em termos filosóficos.

Seu sentido é também introduzir a idéia de que é neste campo de luta, neste momento de impasse, que se pode ouvir e ver Serrano como um educador que consciente e corajosamente explicita sua adesão ou seu afastamento desta ou daquela concepção, enquanto muitos educadores se omitiam. A escolha do alvo de adesão era de fundamental importância, pois a ele se vinculavam a finalidade educativa e os resultados que poderiam obter no que tange à realização do homem.

Cirigliano (1973, p. 171-172) observa essa correspondência entre as concepções filosóficas e a finalidade educativa e esclarece: quando se leva em conta a concepção tradicional, segundo a qual o fim da educação deriva dedutivamente da essência do homem, o caminho pretendido é atingir a perfeição e a ordenação de todas as potencialidades ou capacidades humanas, respeitando a hierarquia própria da natureza humana. Quando se adota a concepção moderna ou progressista, “os fins” propostos para a educação, e não o fim, são criados no decorrer do próprio processo educacional. Acrescenta ainda este autor: “os fins serão hipóteses a levantar para a ação educadora, no seu fazer prático, e a sociedade mediante a orientação de sua política, os colocam em pauta e os comprovam como válidos”.

Para ele, ainda, a Filosofia da Educação, quando apoiada na concepção tradicional, enfrenta os problemas “das suposições de legitimidade, possibilidade, necessidade, das precisões epistemológicas, da superação de antinomias e da própria essência da educação”. O enfrentamento se faz pela busca de categorias universais, cujo sentido é estabelecer uma aliança com o ser do qual emana o homem. Quando a Filosofia da Educação se encontra apoiada na concepção moderna, não são estes os temas ou categorias tomados como objeto de estudo e reflexão. Em seu lugar, elegem-se outros objetos, muito amplos, que vão desde a democracia até a conquista espacial. Neste caso, os dados são tomados de forma mais livre, formulando-se hipóteses que são submetidas, por sua vez, às ciências ou ao fazer educativo. A

preocupação, neste caso, desloca-se para o objeto particular, para o interesse imediato, para o individual.

De fato, as posturas teóricas inerentes à Filosofia Educacional, como concepção do “ser”, interferem no estabelecimento do significado e da direção do movimento educacional, principalmente no que diz respeito ao interesse e à finalidade do Estado ou da Igreja.

Conforme Redden e Ryan (1973, p. 460), a concepção tradicional baseia-se na existência de uma verdade objetiva originária da revelação divina, transmitida pela Igreja, à qual a inteligência humana deve se submeter. A escola torna-se, assim, um meio instrumental tanto para a formação intelectual quanto para a formação espiritual da criança, de forma a se conseguir atingir o fim fundamental. A relação educativa é fundada na autoridade e no respeito ao outro, uma relação entre o ser e a essência.

Na concepção progressista está implícita a idéia de uma escola ativa, centrada no interesse do aluno, na qual a relação educativa diz respeito a ele mesmo, ao próprio indivíduo, que não transcende ao ser, mas que se justifica pela própria existência. Esta concepção, em princípio, fundamenta-se na natureza individualista do sujeito, como sugere Kneller (1970, p.126)¹. Mais tarde, conforme a Filosofia pragmática defendida por Dewey, que encontra no somatório de indivíduos bem comportados o resultado de uma boa sociedade, adere aos rumos tomados pelo movimento de transformação social, com ênfase na cooperação e na democracia.

Suchodolski (1978, p.15) considera que, para compreender a posição do pensamento pedagógico moderno, é importante realizar uma análise das dificuldades e das contradições internas enfrentadas neste campo e que se expressaram na luta das concepções.

¹ Na primeira fase, desde 1870, as proposta de reformas escolares preconizadas por Francis W. Parker, eram de cunho individualista, contra o chamado “excessivo formalismo da educação tradicional”, a rigorosa disciplina, o ensino passivo, sem finalidade. Kilpatrick, da Universidade de Colúmbia, as apoiou.

Ele procura penetrar no processo de desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno e evidenciar as lutas que ocorreram entre a pedagogia da existência e a pedagogia da essência. Ele entende que, na base desta oposição, encontra-se a controvérsia filosófica clássica entre filosofia da essência e filosofia da existência. Essa discussão filosófica não só diz respeito aos problemas metafísicos abstratos, mas também, e principalmente, ao próprio homem.

Este autor compreende que, ao se tomar como ponto de partida a filosofia da essência ou a da existência, elaboram-se também filosofias educacionais distintas. É da diferença entre esta ou aquela filosofia, quando da escolha do encaminhamento, que sobressai a discussão pedagógica. Na consecução de sua análise, ele afirma que “a história do pensamento pedagógico é quadro de luta travada entre as concepções da essência do homem e da sua existência”, antinomia fundamental da educação com acentuada manifestação no mundo moderno. A manifestação da concepção existencialista encontra-se nas tendências da nova pedagogia e caracteriza-se pela importância dada ao desenvolvimento psíquico das crianças, às suas atividades, às suas necessidades, aos seus interesses, à curiosidade, à sensibilidade, ao desenvolvimento mental e moral.

No Brasil, durante as primeiras décadas do século XX, estes sistemas filosóficos são amplamente discutidos, e influenciam os intelectuais da educação. O novo corpo educacional, formado pela concepção progressista, inspirou-se na apropriação de um conhecimento centralizado na ação individual e tinha como direção o desenvolvimento social. Foi no predomínio da filosofia da existência que a experimentação científica tornou-se a base do fazer educacional. Foi assim, a luta a favor ou contra esta concepção, que os educadores iniciaram seu confronto.

A adesão de teóricos conservadores ao processo chamado de renovação educacional encontrava-se limitada pela tradição religiosa, pois eles defrontavam-se com uma concepção

que retirava da educação qualquer perspectiva de formação cristã. Neste sentido, a inclinação para este movimento implicava a incorporação de princípios que eram contrários aos daquela tradição. Entre estes princípios, sem pormenorizar os fundamentos básicos da filosofia cristã sobre a verdade absoluta, destacava-se a liberdade de disciplina, o respeito aos interesses do aluno, a laicidade e a co-educação. Impunha-se assim, nesta perspectiva progressista, que todo o volver do processo educacional deveria se realizar pela ou na direção do aluno, enquanto, na perspectiva conservadora, acentuava-se a idéia de que a autoridade do conhecimento residia no professor, obedecendo-se portanto à hierarquia social.

É diante destas tendências que a trajetória de Serrano vai se compondo e que ele vai definindo sua participação no processo de reestruturação educacional, no qual era inevitável a discussão teórica entre os intelectuais da educação.

Serrano, como católico atuante, poderia ser considerado um representante do pensamento conservador; no entanto, é visível que, em suas obras, estão presentes os aspectos da tendência progressista, principalmente os que se referem aos princípios estabelecidos pelo escolanovismo.

Considerando, pois, de um lado, sua convicção católica e sua defesa dos princípios tradicionais da filosofia cristã, e, de outro, seu espírito constantemente imbuído das inovações sociais e da consecução de uma escola moderna, tomou-se como objeto desta pesquisa a trajetória aparentemente sinuosa deste educador. Pretende-se demonstrar, por meio da análise de sua participação no cenário nacional, que a formação e a estruturação da Escola Nova no Brasil se estabeleceram no confronto das tendências da filosofia tradicional, cujo fundamento é a essência, e da filosofia moderna, cujo fundamento é a existência, sem que no decorrer do tempo isso surtisse um efeito excludente de uma destas tendências. Segundo a hipótese formulada, é possível que estas tendências tenham confluído para uma nova postura educacional, seja conciliadora, seja eclética, seja inovadora. Não se pretende combater a

conciliação ou a adoção eclética de princípios considerados como opostos ou, ainda, demonstrar o quanto estas posições teóricas têm sido classificadas pela literatura como conflitantes. O que se está considerando como fundamental neste trabalho é que, embora a discussão teórica entre estas correntes tenha sido acirrada, ela não ocasionou a eliminação de uma ou de outra. Mais do que denunciar este impasse, ou conciliação, o que se pretende discutir é que o debate contribuiu oportunamente para uma reflexão sobre a educação nacional e configurou-lhe características fundamentais peculiares, tornando-se um ponto de partida para uma escola que ampliava sua dimensão para o desenvolvimento da sociedade brasileira. A discussão teórica sobre os fundamentos da concepção progressista fazia emergir por contraposição os fundamentos da concepção tradicional. Na valorização de uma e na crítica da outra estavam os modelos europeus que davam sustentação à Escola Nova.

Esta posição pode ser identificada com a que se refere Cruz Costa (1956, p.15), quando analisa a discussão sobre uma Filosofia de caráter nacional:

...ainda que a Filosofia aspire a uma validade universal, é impossível safar-se à influência do nacional. Há, portanto, um 'nacional' fruto da influência do tempo e da terra: da História - que condiciona de certa forma as vivências das idéias e doutrinas. Este *nacional* é que estaria na base da reinterpretação que fazemos dos modelos europeus e que impediria uma total identificação nossa com o sentido da problemática do pensamento europeu (apud Campos, 1998, p.11). (grifos do autor)

É sob a configuração de modelos europeus que a Escola Nova, tendo sua origem nos países da Europa e da América, sofre transformações quando da sua implantação no Brasil e pode-se até dizer que se estabelece sob nova “gênese”, porque se compõe com as nuances do nacional.

É por este prisma que se orienta este trabalho, cuja tentativa é encaminhar uma discussão no sentido de que o escolanovismo, expresso por intelectuais de concepções distintas, vai se implantando e se configurando no Brasil com características próprias. Neste

caso torna-se importante o destaque dado a Serrano, pois, ao sistematizar pressupostos de correntes teóricas, compreendidas como contraditórias, ele fornece subsídios para se entender a reestruturação educacional.

Por tudo o que foi afirmado anteriormente, percebe-se que a posição de Serrano não estava definida por total unilateralidade. Apresentava-se ora controversa ora favorável aos princípios progressistas. Esta atitude exemplifica os momentos de incerteza que permearam o diálogo desencadeado entre as tendências filosóficas durante a Primeira República, cujas conseqüências, ainda no final desse momento político e no início da República Nova, foram reformas educacionais em vários Estados brasileiros, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e, também, no Distrito Federal. Serrano tomou parte na última como sub diretor da Instrução Pública, na gestão de Fernando de Azevedo (1927-1930). Estes movimentos de reforma educacional foram, assim, caracterizados por distanciamentos ou aproximações de discursos partidários, proferidos por conservadores e progressistas e vigoraram em aspectos peculiares da educação nacional.

Não é demais acrescentar que Serrano foi proeminente entre os educadores que pertenciam ao grupo dos intelectuais católicos, pois reconhecia e defendia a necessidade da reestruturação educacional quando a crítica e a rejeição eram as atitudes comuns ao grupo. Em vista disto, a resistência em admitir um novo modelo educacional, fortemente expressa por seus pares, não permitiu ao educador católico enfrentar com facilidade o caminho assumido. Não se pode deixar de ressaltar, também, que parte desta postura, explicitada por Serrano, pode ser reconhecida nos educadores do grupo dos católicos a serem mencionados na parte do trabalho destinada a sua participação na Revista *A Ordem*. Porém, a intensidade da luta e de sua atuação, a reiteração de suas declarações nas obras que ele escreveu durante sua vida é que lhe propiciam um lugar de destaque entre os demais, comprovando a relevância a este estudo.

A primeira declaração em favor das inovações, e que depois foi reiterada inúmeras vezes em suas obras, apareceu no ano de 1913, no livro *Epítome da História Universal* (SERRANO, 1943), antecedendo ao período mais acirrado das discussões sobre as reformas educacionais, ou seja, antes do final da Primeira Guerra.

Ao escrever *A escola nova* (1932), ele confirmou a posição de educador católico sem se distanciar das preocupações com a modernidade, explicitando, assim, os fundamentos teóricos que vão sendo adotados pela proposta de reforma educacional. Procurando aproximar docentes e discentes da proposta educativa, com a clareza que lhe era peculiar, ele analisa, defende e divulga os novos rumos da educação, apontando, também, os possíveis percalços que poderiam surgir quando aparecessem exageros em sua aplicabilidade. Identifica-se, no interior desta obra, o comprometimento de Serrano, tanto com os aspectos da concepção progressista quanto com os aspectos da concepção tradicional. Todavia sua proposta era de uma educação inovadora e na sua divulgação apresentava os rumos a serem tomados pelos futuros docentes, alunos da escola normal.

No decorrer do trabalho pretende-se abordar uma hipótese, que pode ser considerada um corolário do que até aqui foi apontado. A refutação ou aceitação dos diferentes aspectos que compunham a nova proposta educacional, apoiada na filosofia progressista e contraposta à filosofia tradicionalista, foram re-elaboradas numa síntese e, articulando-se como princípios filosófico-educacionais, encaminharam o escolanovismo no Brasil.

Os aspectos que compõem a hipótese anunciada fogem às análises apresentadas pela literatura sobre o assunto. Muito se tem produzido sobre o movimento dos pioneiros e as reformas educacionais, sobre o movimento dos católicos que as combatiam ou queriam promulgar uma outra proposta educativa. No entanto, é escassa a bibliografia sobre aqueles que persistiram na prática inovadora adensando-a por uma conformação peculiar.

No decorrer da pesquisa a intenção é evidenciar que o conteúdo progressista e o tradicional, que parecem, muitas vezes, adotados, amalgamados ou refutados por Jonathas Serrano, inauguram a forma de encaminhamento filosófico educacional no Brasil nos anos trinta e que ainda encontram eco nas escolas atuais.

Uma breve leitura da produção de Serrano permite afirmar que muitas das críticas e soluções formuladas pelo pensamento progressista nas discussões sobre a educação eram formuladas também pela tendência conservadora. A explicação destas aproximações parece estar na contradição do próprio movimento histórico, que produz pontos de convergência entre diferentes tendências. Assim, embora Jonathas Serrano seja classificado como conservador, fazendo parte da vertente contrária à dos pioneiros, suas obras revelam sua adesão às inovações e, portanto, fornecem subsídios para se entender o caminho teórico percorrido para a conformação da Escola Nova em toda sua complexidade e ambigüidade.

Não consta entre os objetivos desta pesquisa estender-se sobre os confrontos ideológicos entre católicos e liberais. O interesse é, principalmente, analisar, na produção de Serrano, como o sentido moderno da educação atrela-se ao tradicional, como concepções que parecem ser contraditórias se aproximam, resultando na proposta de reestruturação educativa da Escola Normal, que consagra o modelo da Escola Nova como o mais adequado ao desenvolvimento dos alunos, para a qual este autor dedica sua obra *A escola nova*. É importante, portanto, consultar na literatura voltada para este assunto e produzida no próprio período ou não, nos discursos proferidos nos eventos e assembléias e nos relatórios ministeriais, como os católicos, sem abandonar princípios tradicionais consagrados pela Igreja, assumem posturas que podem ser identificadas como progressistas.

Além disso, Serrano, exemplificando a prática educativa, através dos relatos da sua vivência (de docente, diretor de escola, assistente da inspetoria pública, de colaborador no *Manifesto dos pioneiros*, de membro da *Ação Católica*, de escritor, jornalista e jurisconsulto,

entre outras participações), não deixou de lado as contradições e as diferenças e expôs o conflito entre o atendimento às necessidades da modernidade e a teoria que a explicitava. Com isso, manifestou o quanto a defesa ou a adoção de pressupostos teóricos de uma filosofia contemporânea pode entrar em combate com os princípios anteriormente sedimentados. Julga-se, assim, ser possível demonstrar que a sobrevivência de uma concepção não é resultado de uma atitude voluntariosa, mas sim de lutas nas quais os homens avançam e recuam, ocasionando continuidades e preparando descontinuidades. Por serem tecidas na trama das relações sociais, no momento em que a sociedade capitalista tenta se reorganizar, acentuam e aceleram uma dinâmica repleta de contradições.

A escolha de um intelectual não muito freqüentado no campo da pesquisa educacional aponta para a direção de um rico veio a ser explorado. Ele pode despertar uma preocupação maior, por parte de pesquisadores da área da Educação, no sentido de dar maior atenção a educadores que estiveram na arena profissional, assumiram novas experiências ou relutaram em assumir novos caminhos, mas não tiveram seus nomes marcados tão explicitamente. A importância de se estudar a trajetória de intelectuais que não tiveram um destaque tão acentuado é, todavia, inegável. Escreveram obras educacionais, atuaram como docentes, vivenciaram e expressaram experiências diretamente relacionadas às questões teóricas e práticas, objetivadas nas discussões daquele momento. O estudo dessas fontes, que ainda estão por explorar, pode trazer contribuição inestimável para a área da Filosofia e da História da Educação.

O período escolhido, primeiras décadas do século XX, é de importância histórica para a nossa nação: nele ocorreram discussões acaloradas preconizando alterações nas diversas áreas institucionais, abrangendo aspectos econômicos, políticos, jurídicos, religiosos e educacionais. A educação foi uma das áreas mais valorizadas na reorganização da sociedade na Primeira República. Em vista disto, esse período tem sido amplamente explorado por

pesquisadores, resultando em produção literária bastante significativa. Porém, são escassas as abordagens sobre a forma como os intelectuais desse período incorporaram, aos princípios e convicções filosóficas construídas através da sua própria trajetória de vida e da formação profissional, fundamentos novos que até então lhes eram contrapostos.

A bibliografia existente sobre o assunto classifica os intelectuais que debatem sobre a Escola Nova por tendências, como por exemplo, metafísicos, liberais, católicos, mas não apresenta uma análise minuciosa sobre as contradições reais que eles enfrentaram e que os levaram a assumir ou provocar pontos de convergência entre as diferentes convicções.

Compreende-se que o reconhecimento dessa mescla nas posturas definidas por uma ou outra concepção filosófica exige que se perscrute no cenário brasileiro o momento flagrante de sua maior contradição. Os resultados de tal procedimento extrapolam o momento específico da análise e podem auxiliar na compreensão de debates atuais, nos quais posturas diferenciadas se pronunciam, às vezes radicalmente, mas não se excluem peremptoriamente porque a própria realidade estabelece vínculos que implicam sua permanência.

Busca-se, para tanto, de um lado, explorar as fontes originais escritas por Jonathas Serrano. Nessas fontes vão emergindo tanto os pressupostos filosóficos que ele, como representante do movimento católico, expressa, defende e sistematiza na prática docente como as inspirações das mais modernas pesquisas sobre o conhecimento, como é o caso de seu livro *Escola Nova* e de outras obras, principalmente as que tratam especificamente da Filosofia e da Pedagogia. De outro lado, investigam-se outras fontes educacionais do período em foco, sem abandonar as interpretações produzidas por intelectuais atuais que direcionaram suas pesquisas às primeiras décadas do século XX.

Portanto, as fontes utilizadas na pesquisa são tanto de caráter primário como secundário. Entre as fontes primárias conta-se com várias publicações periódicas da época e relatórios ministeriais, que poderão esclarecer as tendências filosóficas, conflitantes ou não.

que constituíram a base de formação do escolanovismo na Educação brasileira e que foram sintetizadas nas obras de Serrano. Foram selecionadas revistas que representam o ponto de vista dos intelectuais, como *A Ordem*, *Revista Brasileira de Educação*, *Revista Pedagógica*, assim como publicações pertencentes à caixa particular de Jonathas Serrano, localizada no *Arquivo Nacional*. As fontes secundárias, compostas por livros, artigos e teses sobre o período, são utilizadas para precisar aspectos conceituais e identificar o contexto social de forma a se ter um quadro mais consentâneo do movimento filosófico educacional.

Os resultados da pesquisa serão organizados em quatro capítulos. O primeiro destina-se a abordar algumas características do educador Jonathas Serrano, nas primeiras décadas do século XX, com o propósito de situá-lo como intelectual no cenário brasileiro. Isto requer um estudo do contexto em que Serrano viveu, acompanhando em parte a sua trajetória de formação profissional e de produção intelectual, bem como as influências que ele recebeu de filósofos e educadores até o momento de sua adesão à Escola Nova.

No segundo capítulo, procura-se destacar as articulações formuladas pela Igreja, durante os séculos XIX e XX, para fortalecer seus princípios e definir estratégias que sustentassem as bases da concepção tradicional diante das freqüentes ameaças do mundo moderno. Procura-se também identificar a defesa que Serrano faz dos postulados filosóficos que fundamentaram essas articulações, como os de Aristóteles, de Tomaz de Aquino e de outros, contemporâneos ou não, e que, de alguma forma, contribuíram para sua formação. Refletir sobre este aspecto é importante para esclarecer a posição que Serrano assume diante da Escola Nova, tecendo críticas ou assumindo os fundamentos do liberalismo, e, em consequência, esclarecer que os pressupostos teórico-educacionais desenvolvidos a partir de então, como uma síntese, foram posteriormente prescritos para a formação de docentes, da Escola Normal.

No terceiro capítulo, cuja análise será centrada em seu livro *A escola nova* (SERRANO, 1932), identifica-se o comprometimento de Serrano com a reforma educacional, suas críticas e a negação de determinados aspectos contraditórios aos princípios religiosos. É no afastamento de Serrano de suas convicções conservadoras ou no seu entrelaçamento com a corrente liberal que se procura reconhecer o caminho que Serrano vai traçando nas suas obras filosófico-educacionais, a favor da implantação da Escola Nova no Brasil.

Por último, no quarto capítulo, procura-se mostrar que o comportamento de Serrano no campo educacional era uma repercussão, uma manifestação da sua concepção de vida e do seu posicionamento em relação ao desenvolvimento da sociedade brasileira.

Nas considerações finais, procura-se responder a algumas das questões levantadas com relação à coexistência, num mesmo autor, de princípios considerados contraditórios. Ao mesmo tempo, lança-se o desafio de uma análise sobre a possibilidade de se considerar a educação como um espaço de conciliação.

CAPÍTULO I

JONATHAS SERRANO, UM EDUCADOR CATÓLICO NO INÍCIO DO SÉCULO XX.

Há figuras humanas cuja falta só se faz sentir quando desaparecem. É aí que se percebe o espaço que elas ocupavam, tão discreta fora a sua presença. Só agora e, cada vez mais, é que se há de notar o que foi e o que fez, no pouco mais de meio século de existência, Jonathas Serrano. No balanço de valores intelectuais e morais de seu tempo a sua personalidade avulta em dimensões imensas. Foi precisamente um polígrafo. Nada de humano lhe era estranho. F. Venâncio Filho.

Neste capítulo, o propósito é situar o educador Jonathas Serrano no contexto histórico e filosófico das primeiras décadas do século XX, abordando algumas de suas características pessoais e profissionais, principalmente sua produção intelectual e as influências exercidas por alguns filósofos e educadores na formação do seu pensamento.

Parte-se do pressuposto de que o pensamento de um historiador ou educador não se produz em um momento específico, mas seus fundamentos vão se formando, ao longo do tempo, com base em diversas influências e de acordo com sua própria história de vida. Essas diversas influências, que podem tanto sedimentar seus fundamentos como transformá-los, manifestam-se seja por meio da relação com os familiares e da educação institucional ou

sistemática, seja por meio de autores que o impressionam e de personalidades próximas que o afetam, seja por meio da religião professada ou das opções políticas. Sua formação está sujeita, sobretudo, ao encaminhamento que a sociedade, cujo modo de produção é pleno de contradições, está imprimindo às relações entre os homens que a compõem. Em suma, considera-se que a formação de um educador não é estática, mas é fruto da dinâmica social, adquirindo, portanto, um dinamismo que lhe é correspondente.

Na exposição a seguir, tenta-se demonstrar que a formação do pensamento de Serrano vai se mesclando com acontecimentos que pertencem tanto ao seu contingente individual, particularizado, quanto ao contingente que emana das relações sociais. Por isto, torna-se importante descrever alguns fatos que permearam sua vida e que o caracterizaram, ao mesmo tempo, como um educador conservador e, contraditoriamente, inovador.

A epígrafe do capítulo, retirada do artigo *Jonathas Serrano, Educador*, escrito, *In memoriam*, por Venâncio Filho (1944, p. 396) para a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, procura sintetizar e exaltar algumas características de Serrano: sua descrição, a dimensão de sua personalidade em relação aos valores de seu tempo, a variedade temática de seus escritos. Foi uma homenagem de Venâncio Filho ao amigo, que soube ser sutil e simples a despeito de sua grandiosidade e profundidade intelectual de educador e de escritor e cuja integridade e rigor impunham-se até nos assuntos de menor importância.

De fato, Jonathas Arcanjo da Silveira Serrano, um educador sem os acordes estrondosos que muitas vezes ressoam a superficialidade do conhecimento, imprimiu marcas profundas na educação brasileira. Talvez a maneira sutil deste educador, não permitindo repercussão maior de seu nome, não tenha oportunizado que os pesquisadores se interessassem por sua atuação educadora. De qualquer maneira, é surpreendente a exigüidade de estudos sobre ele, pois, em sua vasta produção, ele não se restringiu aos assuntos

educativos, mas expandiu-se para os campos literário, jurídico, jornalístico e religioso, demonstrando, como Venâncio observou, que tudo o que era humano não lhe era estranho.

Do texto deixado por seu amigo Dória (1912, p.7) é que se retiram algumas informações sobre os antecedentes familiares de Serrano, os quais talvez expliquem tanto sua grandiosidade quanto sua simplicidade.

Ele nasceu no Rio de Janeiro a 8 de maio de 1885. Seu pai foi Frederico Guilherme de Souza Serrano, ilustrado oficial da Marinha, capitão-de-mar-e-guerra, senador da República pelo Estado de Pernambuco, participante da Constituição de 1891, e sua mãe Ignez da Silveira Serrano. Tendo perdido o pai muito cedo, foi educado pela mãe e pela avó materna Ignez Martins da Silveira, as quais o prepararam para as primeiras lições. A mãe e a avó de Serrano eram senhoras de cultura e de linhagem muito próxima à do grande patriota Domingos José Martins²; melhor dizendo, sua avó era irmã desse revolucionário de 1817.

Apesar de simples e tímido, Serrano foi, na descrição de Escragnolle Dória, um vivaz e dedicado estudante.

(...) um menino franzino, tímido, esquivo, uma dessas crianças pelas quais de relance, na gíria delas, *não se dá nada*...transfigurava-se, porém, transposto o limiar da aula, sentado o docente na cadeira, abertos os compêndios ou desdobrados os mapas, encetada a lição. Luziam-lhes os olhos em chamas de ardente curiosidade. O rosto banhava-se na expressão mística dos grandes trabalhadores, prosperando no estudo até à morte, pospondo a alma ao corpo, a cultura à fadiga (DÓRIA, 1912, p. 5).

Em 1901, ele ingressou como aluno no Colégio Pedro II, antes Externato do Ginásio Nacional. Guardou de seus professores viva lembrança, principalmente do professor de francês, Henrique Monat, que o encaminhou, segundo Dória, para o professorado.

Norteador por Monat, ouvindo-lhe o aviso amigo, Serrano dedicou-se ao professorado, carreira áspera e fecunda, sacerdócio sem ordens, incumbido

² Martins foi colega de Antonio Carlos, o ouvidor de Olinda, protetor das lojas maçônicas, o liberal de 17, era um dos opositores na elaboração da Carta Magna e de Antonio de Moraes e Silva, capitão-mor do Recife e disciplinador das palavras da língua portuguesa no famoso dicionário clássico. Pessoas de destaque que juntamente com Martins tomaram parte no enfrentamento entre lusitanos e brasileiros.

de dar solidez a inteligências tenras, que, com o discurso do tempo, se vão enrijando como com ele a água se consolida em cristal (DÓRIA, 1912, p.6).

Ele ingressou no curso de bacharelado em ciências e letras, mas não o concluiu por motivo de saúde. Tendo se recuperado, dedicou-se ao curso de Direito, na Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, formando-se em 1909. Foi “laureado com as notas mais elevadas, com as distinções acadêmicas mais escassamente concedidas”, tendo recebido o prêmio Conselheiro Portela, medalha de ouro (DÓRIA, 1912, p.7).

Segundo Venâncio Filho (1944), com tais distinções, Serrano poderia ter alcançado “fortuna na advocacia [...] Poderia ter feito carreira pública, pois recusou, com vinte e poucos anos, o convite de Belizário Távora, chefe de polícia, para ser seu secretário”. No entanto, preferiu continuar a exercer a profissão de professor secundário na qual se havia iniciado “muito cedo, impondo-se logo ao conceito dos mestres, discípulos e colegas” (VENÂNCIO FILHO, 1944, p.396). Talvez por isso, e por obedecer “a uma vocação invencível, a de educador que, integralmente, o foi, não desertou do magistério e do ensino de História” como afirma Dória (1912, p.7). Sua carreira de professor teve início no magistério particular, no antigo Colégio Paula Freitas, onde fez dois grandes amigos, José Piragibe e Escragnolle Dória (VENÂNCIO FILHO, 1944, p.397).

1.1. INFLUÊNCIA DE MARTINS, UM REVOLUCIONÁRIO LIBERAL

Em Dória encontramos também a menção ao entusiasmo que o patriotismo do tio avô, Domingos José Martins, despertou em Serrano. A história deste membro do governo revolucionário de Pernambuco em 1817 exerceu grande influência sobre o sobrinho-neto,

podendo explicar, inclusive, sua dedicação aos estudos históricos deste período, bem como sua preferência pela docência na disciplina de História do Brasil (COSTA, 1976, p.85- 87)³. X

A participação de Domingos Martins naquele momento tão importante da História do Brasil foi ressaltada por Tollenare (1976, p. 120- 186), em suas *Notas Dominicais*. Este, viajante do comércio francês e testemunha ocular dos acontecimentos, embora não fosse simpatizante de Martins, elogiou o caráter, a firmeza de ânimo, o sangue frio e a energia que o dominavam (DÓRIA, 1912, p.8).

Segundo Dória, as características que sobressaíam no tio-avô Martins e as demais vivências deste homem educado na Inglaterra, negociante em Londres, participante da vanguarda do seu tempo e imbuído de princípios do liberalismo inglês, eram evidentes na combatividade de Serrano. Talvez, o que tenha impressionado e até influenciado Serrano, destaca Dória, foi a atitude tomada por Martins diante do malogro da Revolução de 1817, quando foi condenado ao fuzilamento. Nos últimos momentos, demonstrou serenidade, dando ele mesmo a ordem de fogo para o pelotão de fuzilamento⁴. “Em Jonathas Serrano, sobrinho neto de tal homem, capaz de morrer pelo ideal de sua vida, revivem muitos dotes do antepassado, na firmeza dos ideais, na perseverança das opiniões, na coragem ante os preconceitos, iscas de erros” (DÓRIA, 1912, p. 8).

É comprovável essa admiração. Serrano, em 1914, escreveu *Um vulto de 1817*, no X qual analisou historicamente sua participação no processo revolucionário de 1817. Este estudo foi apresentado como Memória ao Primeiro Congresso de História Nacional e publicado na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (em 1915).

³ A Revolução Pernambucana de 1817, foi um importante movimento revolucionários; teve sua origem nas tensões criadas pela crise do sistema colonial e desenvolveu-se em uma série de conspirações contra a coroa: a Inconfidência Mineira (1789), a Conjura do Rio de Janeiro (1794), a Conjura Bahiana (1797), a Conspiração de Suassuna (1801). A fonte de inspiração destes movimentos provinha das idéias liberais difundidas pelo mundo desde os fins do século XVIII. Eram influenciados pelos autores da ilustração, pelos princípios franceses, princípios de liberdade, igualdade e comércio livre com todos os povos.

⁴ Domingos Martins foi fuzilado na Bahia, no Campo da Pólvora.

Retomou o assunto em *Homens e Idéias* (1930). Nesta coletânea de artigos sobre variados temas, que incluíam a literatura, o romance, a filosofia, a política, a religião, a psicologia, ele focaliza, ora com uma tônica apologética, ora crítica, ora num estilo narrativo, ora histórico ou filosófico, personalidades do cenário nacional e de outras nacionalidades, que de alguma forma influenciavam a intelectualidade brasileira⁵.

Entre essas personalidades constava, necessariamente o tio-avô, a quem foi dedicado o artigo *Um revolucionário brasileiro* (SERRANO, 1930, p.133-138). É interessante observar a seriedade e isenção com que ele analisa um parente tão próximo e por quem ele tinha grande admiração. Segundo Serrano, era difícil “apurar sem excitação o papel exato de uma personalidade num grande movimento coletivo”, principalmente quando outros historiadores elegiam outra personalidade como chefe principal desta revolução. Capistrano de Abreu havia mencionado, no Instituto Histórico, o nome do padre João Ribeiro. Serrano procurou esclarecer o equívoco, afirmando que João Ribeiro havia sido professor de desenho de grande valor intelectual e tinha lecionado no Seminário de Olinda, em Pernambuco, devendo-se a ele o primeiro ensaio de biblioteca pública, mas acrescentou: “Análise imparcial dos acontecimentos, quer antes, quer durante os dias agitados da efêmera república, impõe a conclusão de que foi Martins a alma da revolução, a figura por excelência representativa do nobre e malogrado empreendimento”.

De fato, no Brasil, diferentemente da Europa em que predominava um liberalismo anticlerical, o movimento revolucionário tinha o apoio do clero, que se sentia lesado pela Coroa, cujo “direito do padroado” interferia diretamente “na vida da Igreja”. “Da Revolução de 1817, chegou-se a dizer que foi uma revolução de padres, tal o número de padres filiados ao movimento” (COSTA, 1976, p.92). Mendes (1932, p.36) comenta que por volta de sessenta padres tomaram parte nesta revolução; “quase todos pertencentes à maçonaria ou

⁵ Esse livro de Serrano constitui um material valioso para pesquisa em diversas áreas.

àquelas lojas secretas (...) [que] eram focos de cultivo das idéias liberais e dos mistérios democráticos”. Talvez esta participação da Igreja é que tenha motivado o nome do padre João Ribeiro como principal articulador do movimento.

Serrano (1930), posicionando-se nesse debate, também considerava que a luta pela idéia republicana e pelo desejo de independência vinha se manifestando muito antes de 17 e que em Pernambuco conspirava-se desde muito, nas lojas maçônicas e na casa do Padre João Ribeiro, confirmando a participação do clero no movimento revolucionário. Este aspecto e as proclamações de ordem dos revolucionários: “Viva a Pátria e Viva a nossa religião Católica, Viva Nossa Senhora e Morram os Aristocratas”, parecem indicar uma conciliação do liberalismo brasileiro com a Igreja e a Religião (COSTA, 1976, p.92). Por outro lado, ainda segundo Serrano (1930, p.134-135), o tio-avô, desde antes do início do movimento, teve participação “notável na propaganda do ideal republicano. Em 1812, esteve em Fortaleza, a serviço deste ideal político. E ainda de novo em 1814”. A favor dessa posição, descreve ainda seu caráter ativo, segundo o qual, não lhe bastava apenas a idéia, mas “exigia a realização dos projetos concebidos em sua mente exaltada pelos princípios liberais”.

A influência de Domingos Martins não se restringiu a despertar em Serrano a predileção pelos estudos históricos. Concordando com as observações de Dória, pode-se dizer que Serrano, como homem que se dispunha a entender e a lutar pelas mudanças do seu tempo, assumiu também muitas das corajosas características do tio-avô. Ao longo da vida profissional de Serrano, o espírito combativo foi se pronunciando, tanto pela forte convicção católica quanto pelo intenso entusiasmo na luta pela modernidade educativa.

O estudo realizado por Serrano, para compreender a Revolução de 1817, tido como um movimento liberal, e daí retirar elementos para fundamentar seus escritos sobre Martins, revelou-lhe o quanto o clero estava comprometido com o movimento liberal e, mais ainda, com a maçonaria, que vinha sendo sobejamente condenada pela Igreja desde o século XVIII.

através das encíclicas promulgadas pelos papas Clemente XII e Bento XIV e que mais tarde foi reforçada pela encíclica *Qui pluribus* (1846), do Papa Pio IX.

Essa compreensão sobre um momento de luta anterior, em que a bandeira liberal conjugou homens do clero e políticos, pode ter influenciado Serrano em sua participação nas mudanças educacionais de seu tempo, levando-o a se assumir como um católico convicto e ao mesmo tempo partidário da modernidade educativa e social. Assim, religião e modernidade apareciam em Serrano como dois lados de uma mesma moeda.

Em contraposição à forma como os historiadores apresentam esse período, ou seja, como um espaço de ação de grupos definidos ideologicamente como tradicionais, ou conservadores, e progressistas, ou renovadores, não se pode afirmar que Serrano se enquadre X nessa classificação, mesmo em sua juventude. Avesso ao radicalismo, ele parece sempre assumir uma atitude de conciliação, entrelaçando ações progressistas com ações conservadoras, sem isentar-se, logicamente, de pensamentos contraditórios.

Algumas perguntas podem ser formuladas como uma decorrência desta constatação. Seu posicionamento seria resultante dos estudos que fez sobre os fatos do passado? Não seria esta uma característica comum entre os educadores de maneira geral? Não estariam os profissionais da educação impregnados do catolicismo uma vez que a maioria do povo brasileiro professava a religião católica?

Sua trajetória, que parece ter sido resultado da confluência de muitos desses fatores, parece comprovar a hipótese de que Serrano enfrentou no campo da educação uma luta X conflitante de posicionamentos e, com coragem e autonomia, não se intimidou diante dos desafios. Prova disto são as inovações que ele, como escritor, apresentou no campo da História. X

1.2. NOS CAMINHOS DA HISTÓRIA: UM PROFESSOR COM NOVAS IDÉIAS

Foi com este espírito combativo que Serrano (1913), explorando sua capacidade de educador e de escritor, optou pela disciplina de História e procurou divulgar um método diferenciado daquele ao qual, habitualmente, docentes e alunos estavam acostumados. Seu compêndio, *Epítome de História Universal*, foi adotado no Colégio Pedro II, na Escola Normal do Distrito Federal e em vários estabelecimentos de ensino da Capital e dos Estados. Assim, pelo método apresentado, pela seleção do conteúdo, pela rigorosa dosagem, esse pioneiro no campo da Didática foi sendo conhecido em quase todo o Brasil, por milhares de jovens brasileiros, segundo Andrade (1998, p.169-176). Em 1943, seu compêndio encontrava-se na 20ª edição⁶. A 4ª edição, de 1919, já apontava a tiragem do 12º milheiro.

No prefácio de 1912, reproduzido na edição de 1943, Dória afirmava que este compêndio oferecia “coisas bem raras em tratados da matéria e, salvo erro, inexistentes nos nossos compêndios: quadros sinóticos abundantes e conscienciosos, o afastamento da árida cronologia e da seca nomenclatura, o consórcio feliz e constante da história propriamente dita e da história da civilização”. Conforme sua avaliação, era um “excelente ensaio da nova orientação dos estudos históricos, outrora apenas confiados à memória, à sentinela do cérebro”; diante de alguns professores e de outros métodos, “a sentinela do cérebro pedia rendição”. O estudo da História, para Dória, transformava-se em uma inutilidade perniciosa, quando “a memória [era] empanturrada, deixando-a crua de indigestão”. Dória valorizava, assim, o entusiasmo pela atualização, pela inovação, que impulsionou Serrano em toda sua trajetória profissional e sua preocupação com uma filosofia que, para além da superficialidade

⁶ O livro, de 438 páginas, continha 415 gravuras, nomeadas e paginadas em índice, uma cronologia do Século XX, até o ano de 1918, uma relação dos Principais Chefes de Estado durante o Século XIX e princípios do Século XX, 15 mapas históricos, bicolor.

técnica da memorização de datas e nomes em que as personagens descarnadas não falavam por si, assegurasse um conhecimento mais profundo do mundo e da vida.

Aliando a Filosofia à Pedagogia, Serrano procurava tornar o ensino da História mais vivo, queria aproximar os alunos da História para que conseguissem entendê-la não como fatos e feitos estáticos, mas como uma dinâmica da vida dos homens, dos povos, do mundo.

Conforme afirma o próprio Serrano (1935, p.108), em seu livro *Como se Ensina História*, “se há disciplina que deve ser ligada intimamente à vida humana é sem dúvida a História. Ensiná-la aridamente, sem integrá-la no conjunto vital dos nossos interesses é um *pecado pedagógico*”.

Na forma de apresentação de *Epítome de História Universal*, recheada de gravuras, de mapas, de narrativas e de descrições para análise e comparação, de quadros sinóticos e sincrônicos, de quadros comparativos entre sociedades distintas, de esboços geográficos, enfim de variadas técnicas, percebe-se a influência de Lavissee, um historiador do século XIX, cujo *Álbum Histórico* era o modelo de Serrano. A associação que Lavissee fazia entre ver e aprender era, para Serrano, a metodologia certa para tornar o ensino da História vivo, dinâmico, agradável e reflexivo.

Para Serrano, era necessário abandonar a forma tradicional do ensino da História, que apelava para a memorização quando a pedagogia científica apontava formas mais eficientes de aprendizagem. Assim, a apresentação do conteúdo e a ilustração das suas páginas destinavam-se a sensibilizar o aluno para adquirir interesse maior por esta disciplina, substituindo “a costumeira memorização” por uma reflexão sobre o movimento da vida, sobre a história dos homens. Todavia, Serrano (1943, p.13), consciente de que apenas o compêndio por si não poderia atingir os objetivos declarados, enfatizava o papel do professor como elemento importante para reavivar as páginas da História:

O conhecimento de noções claras e simples, alicerce para desenvolvidos estudos posteriores, - eis o que deparam as páginas deste compêndio. Cabe ao mestre comentar, explicar, referir anedotas sugestivas, comparar e analisar os tipos e as épocas, evocar o passado de tal jeito que dê aos alunos a ilusão de que ele viu aquela cena, contemplou aquela paisagem, conheceu de perto aquele vulto histórico. (grifos do autor)

A atuação do professor era relevante, porém, mais do que sua erudição, o que se valorizava era a sua habilidade didática, a sua capacidade para criar em sala de aula uma rica encenação sobre o período ou um personagem da história, tornando o conteúdo tão real quanto propício à imaginação do aluno. Nestes termos, a História deixaria de ser simples relato ou inquérito, para tornar-se explicativa, de disciplina da memória passaria à disciplina de reflexão e de crítica. O ouvir e o memorizar seriam transpostos para o ver e o imaginar, de forma a destacar o movimento que os homens puderam nela imprimir.

Tendo em vista estas preocupações é que o autor defendia, com certa ousadia, este compêndio. Porém, para ele, esta ainda não era a forma “ideal” de apresentação do conteúdo. As ressurreições históricas já podiam contar com uma técnica mais avançada, embora ainda não disponível para a educação: o cinematógrafo,

(...) série de projeções bem coordenadas, o cinema a serviço da história. - imenso gáudio e lucro incalculável dos alunos. Isto, porém, é, *por enquanto* ainda bem difícil. Resta, entretanto, mais modestamente, o emprego das gravuras, retratos, mapas, etc., para ensinar *pelos olhos*, e não apenas, e enfadonhamente não raro, só *pelos ouvidos*, em massudas, monótonas e indigestas preleções (SERRANO, 1943, p.13) (grifos do autor).

Nesse entusiasmo com o cinema, ele manifesta seu compromisso com a inovação do ensino, sua abertura para a adoção de novas tecnologias no campo educacional, demonstrando que um educador católico podia se envolver com as questões mais recentes da educação, com os métodos de ensino de tendência progressista.

Esta nova compreensão da história vai se configurando nos programas, no método de ensino e na própria forma de avaliação, ou seja, no material e nos processos apresentados no

compêndio. Esse “*excelente ensaio da nova orientação dos estudos históricos*, outrora apenas confiados à memória [...]” (DÓRIA, 1912, p.9, grifos do autor), é resultado da “larga experiência de seu esclarecido tirocínio no magistério”, como explica Venâncio (1944, p. 399).

Serrano escreveu ainda outros livros na área da História tais como: *História do Brasil* (1931), colocada em importância, por Roquete Pinto, ao lado da obra de João Ribeiro; *Compêndios de História da Civilização*, em 5 volumes, 1933; 1934, cuja redação ele iniciou no momento da Reforma do Ministro Campos sobre o Ensino Secundário, apresentando muitas idéias inovadoras; e, ainda, *Epítome de História do Brasil*, 1933.⁷

1.3. A LUTA POR NOVOS PROCESSOS

A nova orientação apresentada por Serrano em seu compêndio, envolvendo o método, o que ensinar, o como ensinar, não só ultrapassava o ensino da história como se constituía uma preocupação também de outros educadores. Em Serrano expressava-se a necessidade de organização do sistema educativo sob uma nova ótica, a dos modernos processos da pedagogia científica. Na nota preliminar ao seu compêndio (1943, p.13), em 1918, o “progresso da pedagogia científica” era valorizado por ele nos seguintes termos:

Já não é lícito em nossos dias, graças ao progresso da pedagogia científica, seguir os velhos e condenáveis processos exaustivos da memória, em que se decoravam páginas e páginas, fazendo-se da história uma insuportável nomenclatura recheada de uma fatigante cronologia. Martírio da memória, o que devera ser encanto da imaginação! Compare-se o *Álbum Historique* de

⁷ Pode-se citar como produção científica de Serrano na área de História opúsculos e ensaios históricos a respeito de: *Domingos José Martins*; *Júlio Maria* (recebeu menção honrosa da ABL), *Visconde do Bom Retiro*; *O precursor de Tiradentes*, publicado pela Imprensa Nacional, 1920; *Capitanias Hereditárias*, publicado na Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, em 1944; *Da Independência à República*, In: Dicionário Histórico do IHGB, 1922; *O clero e a República*, In: Vicente Licínio Cardoso, *A margem da História da República*, 1924.

Lavisse e Parmentier a um desses soporíferos compêndios do velho estilo: que distância e que contraste! (grifos do autor)

Nesta inquietação sobre o modo de ensinar, que se desvinculava da pedagogia tradicional, manifestavam-se idéias cujo ponto de partida situava-se no século XVIII, com os escritos de Rousseau. No século XIX e início do século XX, a discussão expandiu-se pela América e por toda a Europa, de forma que as tendências teóricas que lhe deram origem exerceram grande influência entre os educadores e intelectuais da América Latina, nas mais diversas áreas. Serrano (s.d. p.17), na inauguração do Curso de História da América, no Colégio Pedro II, refere-se à força exercida pelas idéias políticas do século XVIII no continente latino-americano.

Que as idéias filosóficas do século XVIII influíram, e não pouco, no espírito da juventude latino-americana, é incontestável e sabido. Bastaria lembrar o caso expressivo de Antonio Nariño, em Nova-Granada. A sua biblioteca de 6.000 volumes, era o ponto de reunião dos amigos moços e ardentes de entusiasmo. Eram lidos e comentados os autores franceses.[...] Nariño foi o tradutor em 1794 da ‘Declaração dos Direitos do Homem’, o que lhe valeu a pena de presídio por dez anos, o confisco dos bens, vendidos em hasta pública e a proscrição da família. Não impediu tudo isso que fosse ele mais tarde vice-presidente da República da Colômbia, já emancipada com Bolívar.

As idéias do século XVII e XVIII, de Locke e de Rousseau, tiveram grande alcance no Brasil, tornando-se os fundamentos básicos utilizados pelos intelectuais da educação no combate aos métodos tradicionais de ensino. Este combate tornou-se mais incisivo após a Primeira Guerra, principalmente na década dos anos vinte, quando foram realizadas reformas de ensino em alguns Estados da União. Até então, esta concepção de um ensino mais ativo, mais dinâmico, assumida por Serrano no encaminhamento dos estudos de História e que se concretizou no *Epítome*, escrito em 1913, ainda não era compartilhada por muitos educadores. Após dezessete anos da publicação da primeira edição do *Epítome*, Lourenço Filho (1935,

p.9), expoente da mesma luta, no prefácio do livro de Serrano, *Como se ensina História*, ainda reforçava e esclarecia a importância da nova orientação “dinâmica” para o ensino da História:

(...) que não bastaria arrolar os fatos, datas e nomes, mas que seria preciso classificá-los, por sua natureza intrínseca e pelas relações verificadas ou prováveis, e de modo que a eles se ligassem outros fatos de ordem mais ampla, e condições gerais da vida dos povos. Introduzia-se, uma noção de vida e de força, razão porque a história deveria deixar de ser acumulação de resultados ou de efeitos (...) para receber nova orientação, a que podemos chamar dinâmica.

O espírito inovador de Serrano manifestava-se tanto em sua produção escrita como em suas palestras. Segundo Andrade (1998, p.172), na Conferência de Educação (1931), promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), no Rio de Janeiro, na qual colaborava como historiador e educador, Serrano declarou que o ensino da História deveria ser ativo, com a participação viva do aluno, revelando que, enquanto muitos docentes assumiam um posicionamento relutante, ele tinha aderido a uma mudança teórica e prática, à psicopedagogia e à didática renovada.

1.4. PARTICIPAÇÃO NAS REFORMAS EDUCACIONAIS

Já foi mencionado o rigor com que Serrano se posicionava nas coisas mais simples. Foi esse rigor que transpareceu quando, na ABE de 1931, ele criticou a fusão da História Geral com a História do Brasil em uma só cadeira, a de História da Civilização, a redução da carga horária da disciplina, sua má distribuição nas cinco séries do curso fundamental e a extensão dos programas. No ano de 1933, Serrano tornou-se presidente da ABE. Desde então, juntamente com outros intelectuais, retomou esta discussão nos bastidores da Constituinte de 1933/1934. A contestação da unificação dos programas, do ensino fragmentado e do caráter centralizador da reforma de 31, elaborada pelas comissões ministeriais e implantada pela Reforma de Francisco Campos, era o ponto alto nas discussões.

A crítica de Serrano era fundamentada em sua experiência, na incansável busca de conhecimentos e bibliografias mais recentes de autores nacionais e estrangeiros. Desde 1916, ele vinha trabalhando como docente na antiga Escola Normal, na cadeira de História. Assim, os anos trabalhados, sua dedicação professoral, sua produção científica, sua experiência administrativa davam-lhe condições para conhecer e criticar com propriedade o ensino de História, seja no que diz respeito ao conteúdo seja no método; tanto na programação como no projeto instituído.

Encontrava-se, portanto, imbuído de autoridade suficiente, também, para articular críticas pertinentes às reformas implantadas não só nesta disciplina como em todo o processo educacional. Ele fez parte da comissão de elaboração do ante-projeto da Reforma Educacional do Rio de Janeiro, juntamente com Renato Jardim, Maria dos Reis Campos, Paulo Maranhão, sob a presidência de Fernando de Azevedo. Foi também nomeado Diretor da Escola Normal do Distrito Federal e subdiretor Geral de Instrução Pública, sucedendo a Vicente Licínio Cardoso. Neste cargo “foi o mais dedicado e prestimoso auxiliar de Fernando de Azevedo”, principalmente colaborando na preparação e na implantação da Reforma educacional de 1928, no Distrito Federal.⁸

Seu posicionamento não era fruto de uma simples opinião, mas embasava-se nas experiências realizadas e nas pesquisas a que se dedicara. Como pesquisador da área de História, conhecia as exigências que se faziam necessárias para se emitir uma opinião em qualquer ciência:

Nem sei de outra disciplina, que mais do que a História exige de seus cultores tantas e tão difíceis qualidades. Antes de tudo a paciência nas pesquisas bibliográficas, paciência que podemos com dobrada razão chamar de beneditina, paciência e perseverança jamais satisfeitas nem definitivamente recompensadas, porque é preciso ler sempre, investigar sem desânimo e não fechar o último volume sem a certeza de outros hão de vir, e por ventura melhores, mais completos, minuciosos, exaustivos e teremos de

⁸ Neste período Serrano prestou assessoria à construção e instalação do palácio da rua Moriz e Barros, no Rio, destinado à Instrução Pública do Distrito Federal.

os ler, porque, em História, como, aliás em quase todas as ciências senão em todas, parar é perder o direito de proferir opinião (ANUÁRIO DO PEDRO II, p.37).

É interessante verificar, portanto, que seu conservadorismo não foi obstáculo para que ele fosse reconhecido como profissional competente e apto a participar na promoção das reformas. Com seu nível científico e pedagógico de exigência, Serrano buscava estar sempre preparado para enfrentar desafios. Nesse sentido, é bastante reveladora a forma como, no ano de 1926, ele deu início ao magistério oficial do Colégio Pedro II onde estudara.

1.5. COLÉGIO PEDRO II: INGRESSO MEMORÁVEL.

O concurso que ele prestou nesse Colégio deixou marcas na história cultural do estabelecimento. A magistral defesa, a segurança e a profundidade de conhecimentos, a eloquência da forma e a firmeza no debate confirmaram o prestígio que o cercava. A tese era “composta de duas partes, uma comum a todos os candidatos, ‘Da idéia de Independência da América’ e a outra, de livre escolha, sobre ‘O movimento corporativo na França Medieval’.”⁹ A prova oral, sobre a “Guerra de Secessão”, foi seguida de uma incontida manifestação de aplauso de toda a assistência, angariando-lhe o primeiro lugar na classificação e marcando de maneira memorial aquele concurso. Ele recebeu nota máxima de seu argüidor professor Raja Gabaglia (VENÂNCIO FILHO, 1944, p.397).

O ato da posse da cadeira de História Universal ocorreu em 18 de novembro de 1926. O professor Raja Gabaglia, lente de matemática e examinador do Concurso de História, proferiu seu discurso revelando que “não podia ocultar o seu desvanecimento por ter tido ocasião de terçar armas com tão esforçados e nobres contendores, como se haviam revelado

⁹ Estas teses foram encadernadas, pela Tipografia O Pharol, sediada no Rio de Janeiro, contém 126 p.

os novos catedráticos Srs. Jonathas Serrano e João Batista Mello e Souza, professores de nomeada no magistério público e particular, nesta capital”. Ao dirigir-se ao Sr. Jonathas Serrano, o professor recordou que, ao argüi-lo pela primeira vez, já havia afirmado que não se tratava de um candidato que vinha bater às portas do Colégio Pedro II, mas “um mestre em toda a sua extensão da palavra, cujos ensinamentos aí se acharam consubstanciados em múltiplos trabalhos, notadamente no excelente compêndio Epítome de História Universal, um dos melhores escritos em nosso país e onde se encontra universalmente adotado” (ANUÁRIO DO COLÉGIO PEDRO II, p37). A cadeira de História, na qual ele tinha se tornado catedrático, era conhecida por gloriosas tradições. Por ela haviam passado: Capistrano de Abreu, João Ribeiro, Pedro do Couto, Escragnole Dória.

Na ocasião, Serrano proferiu um discurso que revelou não só o respeito e a responsabilidade de um educador como acentuou a sua sensibilidade e o seu envolvimento para com a História:

Paciência, tenacidade, discernimento, senso psicológico, imparcialidade sem indiferença; que tremendas exigências as do professor de história! (...) Como dizia Lavissee da sua França, é: “a carne de nossa carne, o sangue de nosso sangue”. História nacional ou história da humanidade não nos pode deixar, se somos homens na fria indiferença dos insensíveis: Homo sum et nihil humani a me alienum (ANUÁRIO DO COLÉGIO PEDRO II, p.37).

Citando Platão e Xenofonte, afirmou que a política não era a única forma de servir ao Estado e, entre outras, a preparação do cidadão para exercer cargos políticos era uma das mais árduas tarefas da Educação. Esta citação no discurso de posse do Colégio Pedro II, além de ser uma recordação de outro discurso proferido no Instituto Histórico, era também uma referência ao seu afastamento da *Revista A Ordem* por discordar da direção política que nela

vinha se imprimindo.¹⁰ Esta explicação e o teor da citação pode elucidar melhor o discurso, no contexto vivido por Serrano. Assim ele se pronuncia:

Evocando o incomparável exemplo socrático, recordei o que nos conta Platão em sua apologia e Xenofonte nas Memoráveis. Ao lhe exprobarem os acusadores o não participar da política, o grande ateniense não se perturbou. Pensava, e com razão, que outras formas há de servirmos o Estado, não ignorava que mais árdua e mais fecunda é a missão do educador, que prepara cidadãos para o nobre exercício do poder. Tendo sido quem foi, tendo vivido como viveu e havendo sabido morrer aquela sua morte, Sócrates não serviu apenas a sua pequena pátria mas toda a humanidade (ANUÁRIO DO COLÉGIO PEDRO II, p. 37).

Destacou também o compromisso que o estudioso de História deve ter com a verdade dos fatos, para fazer dessa ciência o que realmente ela é e não um privilégio particular deste ou daquele.

A História não é, não pode ser, não deve ser, arma de um partido, privilégio de uma escola, pseudo-demonstração de tal ou tal tese. É o que é, e se a cultivarmos com a probidade dos verdadeiros estudiosos, é a mais alta, a mais educativa, a mais genuinamente cristã das homenagens que se possam por ventura prestar à verdade (ANUÁRIO DO COLÉGIO PEDRO II, p.38).

Segundo Dória, a História, como uma disciplina particular, era um instrumento de cultura intelectual e transformava-se em “ciência do raciocínio introduzida na Europa no século XIX, com sua feição hodierna bem diversa da feição de arte que lhe dera a antiguidade, bordando com o ouro da lenda e com a seda o tecido dos fatos”. Ele afirmava que, a partir daquele início do século XX, a História “tornou-se uma ciência ousada, esmerilhadora e infatigável, parecendo ter pressa de recobrar o tempo perdido ao tatear na verdade, ou no que julga tal, por tantos séculos” (DÓRIA, 1912, p.9). Com esta observação, Dória compara o ensino da História na escola de seus dias como um espaço “invadido pelos súditos” que, “às vezes, em algazarra irreverente, se arrogam o direito de julgar os príncipes, astros precipitados do zênite do absolutismo ao solo da democracia”. Ele menciona também a escola destinada

¹⁰ A atuação de Serrano nesta Revista será mencionada em outro tópico.

aos príncipes, do período de Bossuet, cujo objeto de estudo era “descobrir na História a força das paixões e dos interesses, estudar as épocas e as conjunturas, tirar os bons e os maus conselhos” para melhor dirigir seus súditos.

Esta inversão na demanda escolar era ponto essencial nas discussões e nas reformas que iam se desencadeando em muitos Estados e no Distrito Federal. Se a escola, no regime monárquico, era um espaço para que os príncipes aprendessem como dirigir seus súditos, na República, este espaço cedia lugar aos “súditos” para que pudessem aprender a viver na democracia; ou seja, no Brasil as portas da escola deveriam abrir-se para dar lugar à instrução do povo e não apenas à da elite.

Seu ingresso no Colégio correspondia, portanto, a um momento em que a História como Ciência se remodelava e se constituía como análise reflexiva e crítica, articulada com os princípios democráticos. Este enfoque dado à História ainda era para qualquer docente um exercício de aprendizagem, pois toda a sua formação estivera pautada no modelo tradicional, intelectualista e enciclopédico que predominou ao longo das três primeiras décadas republicanas. Esta formação, na qual prevaleciam os estudos literários sobre os estudos científicos, era aristocrática, desinteressada dos problemas sociais. Por outro lado, cabia a ele, ao professor, ser o articulador e o protagonista desta transposição da pedagogia tradicional para a pedagogia científica e democrática, do modelo aristocrático para o modelo burguês e deste para a população em geral.

1.6. A METODOLOGIA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA

A História continuou atraindo Serrano. Em suas investigações e produções ele destacava sua preocupação com o ensinar e o aprender. Em *Como se ensina História* (1935,

p.14.), por exemplo, ele quer traduzir em “encanto da imaginação” o que vem sendo tratado enfadonhamente como “martírio da memória” e insiste “na urgente necessidade de aplicar ao ensino da História todas as conquistas da psico-pedagogia”. Era pela influência de autores estrangeiros, em grande parte dos franceses, que Serrano compunha suas obras de História. Para ele, era urgente retirar a História do lugar comum para cunhar-lhe um caráter científico, como vinham fazendo Michelet, Thierry, Thiers, Guizot, Duruy e Gaston Boissier na França.

Esta preocupação no Brasil, segundo ele, praticamente não existia: “há moços de talento que fazem da História matéria prima para divagações literárias (...) tudo se escreve, tudo se vende e tudo encontra leitores” (1935, p.20-21). No entender de Serrano a consecução desse propósito ficava ainda mais distante quando “desvios”, como os apresentados pela “new History de Barnes”, insurgiam-se contra o caráter narrativo da História com denodado exagero de conceitos, o que resultava na negação da essência da velha disciplina, de relato, de depoimento, de narração e, conseqüentemente, de reflexão e de crítica.

Como se ensina História (1935) é uma obra de metodologia, articulada de maneira a proporcionar ao professor recursos práticos, “mais condizentes com as exigências da nossa época e do nosso meio no tocante ao ensino da História da Civilização, em sentido largo e superiormente humano”. O lançamento desta nova metodologia significava o prosseguimento e o aprimoramento de seus estudos desde 1913, quando escreveu *Metodologia do ensino da História*. Portanto, 30 anos antes, em um pequeno volume, ele já expunha “as vantagens do método em geral e em especial aplicado ao ensino da História, conforme os resultados da observação pedagógica nos países mais cultos da Europa e da América e as opiniões dos autores de maior competência” (SERRANO, 1943, p.2). Ela tinha sido considerada por Afrânio Peixoto (1913, p.2) como:

Não só de utilidade imediata para as normalistas e professoras, mas para todos os estudiosos desses problemas, educadores e curiosos, é este livrinho tão bem feito, pensado, escrito e até impresso, que dá vontade de o ler e

aprender, e mais, ver brevemente outros tantos como esse, servindo a todas as disciplinas do curso normal.

Pode-se citar também a opinião de Reis (1913, p.2), que atribui a este “livrinho” maior eficácia do que as conferências proferidas no período: “... Este primoroso livrinho... é o mais sério, o mais metódico, o melhor estudo da matéria... é obra melhor que discursos e conferências... que podem dar nomeada a quem os faz, mas são de eficácia muito problemática”(sic). Percebe-se a escassez de tal produção na década de 1910, quando tão modesto livro era apreciado por professores e pela imprensa, cujo juízo foi emitido em jornais como *O Jornal do Comércio* e *A Noite*.

Como se ensina História foi prefaciada por Lourenço Filho com o título: *O ensino renovado e a História*. Neste prefácio Lourenço Filho (1935, p.10) exalta o esforço didático de Serrano: como escritor de erudição, ele conseguiu escrever uma obra com a simplicidade e com a clareza necessárias para servir a todo e qualquer professor das escolas brasileiras, tanto era o seu empenho para mudar os rumos deste ensino.

Podendo ter composto uma obra de alta erudição, especialista que é na matéria, e cultor apaixonado das letras históricas, como das questões de educação em geral, de que não desconhece qualquer dos aspectos, o Professor Jonathas Serrano conteve-se em escrever uma obra simples, ao alcance de todos os mestres, para servir às escolas brasileiras, na realidade de suas condições presentes.

Lourenço Filho (1935, p.11) ressalta as características pessoais de Serrano, apontando o quanto pode o autor sabiamente se fazer compreendido sem rebuscar suas palavras: “tudo em Jonathas Serrano é medida, ordem e singeleza, não pelas condições de omissão, devidas à timidez, mas, ao contrário, pela afirmação de uma vigorosa inteligência, nutrida de cultura invejável e sã filosofia”. Confirmando as palavras do autor do prefácio, Francisco Venâncio assim se refere ao livro: “Escreve um livro modesto, mas com o propósito de ser útil, antes de

se mostrar erudito, o que lhe seria fácilimo”(VENÂNCIO FILHO, 1944, p. 399). A simplicidade apresentava-se, portanto, como uma estratégia articulada com base na necessidade de os professores se atualizarem com livros de conteúdo claro, simples, que facilitassem seu processo, sua ação educacional.

Em *Como se ensina História* (1935), Serrano examina os problemas práticos do ensino: a organização, a dosagem do programa, as questões didáticas, o problema dos testes que estavam em franca discussão, a iniciativa dos alunos e o papel do professor diante de conteúdos relevantes para o discente. Estas abordagens e, ainda, a necessidade de se obter uma efetiva colaboração entre os alunos, eram preocupações que não permitiam deixar de lado, também, as condições reais de ensino que o país apresentava. A ênfase na necessidade de colaboração entre os alunos, e que era uma forma de combater o ensino individualista, derivava da necessidade da organização do trabalho em grupo, em consonância com o que ocorria com a divisão do trabalho na indústria. Ou seja, a proposta de organização e de execução do trabalho escolar com base num trabalho de cooperação procurava vinculá-lo à vivência social mais ampla.

1.7. O CINEMA EDUCATIVO

Sempre no afã de melhorar as condições de ensino e de atuar profissionalmente com mais competência, no ano de 1927, um ano após seu ingresso no Colégio Pedro II, Serrano e Delgado de Carvalho sistematizaram um projeto de ensino, para o qual prepararam uma sala destinada às aulas de História Universal¹¹. As paredes desta sala receberam afrescos e seis grandes mapas de diversas épocas históricas, sob os quais figuravam retratos de grandes

¹¹ A sala 14 do externato, onde ele sempre lecionou, recebeu o nome de Sala Jonathas Serrano.

vultos americanos (ANDRADE, 1998, p.169 – 76). Era uma tentativa de aproximar o aluno do conteúdo, tornando-o mais vivo, mais real.

Nesta estratégia já se manifestava o desejo de utilizar as possibilidades do cinema para tornar o ensino tão real quanto possível. Sabe-se que não há como comparar a técnica cinematográfica com os afrescos, mas a discussão sobre o Cinema já mobilizava os intelectuais desde alguns anos, criando nos educadores a expectativa de utilizar o Cinema como um recurso educativo. Em 1931, Serrano profere um discurso na Escola de Belas Artes, durante a IV Conferência Nacional de Educação, assim se expressando: “(...) se não é em absoluto exato afirmar a possibilidade da educação integral só por meio do Cinema, é perfeitamente razoável considerar a prodigiosa invenção como um dos recursos, e dos mais eficientes, e até com alguns privilégios intransferíveis, para a grande obra do ensino” (1932, p.177- 186).

Mesmo reconhecendo os limites de se recriar o passado através do cinema, ele não deixou de acreditar no quanto esta tecnologia poderia fazer no campo da História. Talvez sonhasse como Michelet:

(...) no domínio da História, que desde a frase de Cícero até nossos dias é considerada a disciplina educativa por excelência. É que, contrariamente ao que muitos pensam e escrevem, o Cinema, no estudo do passado humano, tem reduzido papel. Pode, sim, e deve reproduzir, em seu estado atual, os sítios famosos, as relíquias de outras civilizações e seria até de desejar que se organizassem filmes com o essencial, por exemplo, de uma visita aos locais mais importantes do Egito histórico, da Palestina, da velha Grécia, da Itália, dos Etruscos e dos Romanos, da América Pré-colombiana, etc.etc. Também se deveria providenciar para que os fatos notáveis da História Contemporânea, fixadas em jornais cinematográficos ou películas especiais, fossem ordenados, de modo que pudesse ter, no futuro, como que a realização do sonho de Michelet: uma verdadeira ressurreição (SERRANO, 1932).

O interesse e o envolvimento de Serrano com a cinematografia educativa datava de antes de 1927 e, durante o período em que trabalhou com Fernando de Azevedo, de 1928 a

1930, como subdiretor técnico da Instrução do Distrito Federal, teve a oportunidade de divulgar, através de uma exposição, o poderoso efeito da ação cinematográfica. É a partir desta exposição que se inicia oficialmente o primeiro movimento da Cinematografia Educativa no Brasil, quando “foram balanceados recursos e possibilidades, organizando o núcleo inicial da filmoteca educativa da Prefeitura do Distrito Federal” (VENÂNCIO FILHO, 1944, p.399).

Esse evento foi preparado para que os professores tivessem contato com a nova tecnologia, os equipamentos de efeitos visuais foram expostos e seu funcionamento demonstrado. Aproveitou-se, também, nesta exposição um espaço para divulgar e apresentar a instituição dos Museus Escolares, cuja finalidade pedagógica foi estabelecida na Reforma “Fernando de Azevedo”. Os resultados e a avaliação desse evento foram divulgados em entrevista concedida por Serrano a *O Jornal*, em 12/09/29. Segundo ele, a exposição de Cinematografia Educativa não só tinha sido preparada para demonstrar os equipamentos mais desenvolvidos pela tecnologia aos professores, como também fazia parte da proposta de desenvolver um plano de ação eficiente, de utilidade imediata para todo o professorado do Distrito Federal. Este evento, ao divulgar a importância do cinema para o ensino das várias disciplinas, acentuava também sua importância social, seu papel na formação do caráter dos indivíduos da população em geral, atingindo a educação familiar e o meio social. Serrano e Venâncio Filho (1930) escreveram o livro *Cinema e Educação*, publicado na Coleção de Lourenço Filho. Estes autores, juntamente com Roquete Pinto, foram os precursores da cinematografia aplicada ao ensino. Serrano foi presidente fundador do Secretariado de Cinema da Ação Católica e, em 1932, Membro da Comissão Nacional de Censura Cinematográfica.

1.8. A FILOSOFIA

Foi demonstrado até aqui que os estudos históricos e a cinematografia cativaram Serrano, mas estes não foram os únicos campos pedagógicos que o atraíram. A Filosofia também foi amplamente investigada por ele, principalmente, porque percebia sua importância em todas as áreas do saber. Ele escreveu *Filosofia do Direito* (1920)¹², resultado de um curso ministrado na Faculdade de Filosofia e Letras do Rio de Janeiro, onde atuava como professor catedrático, desde sua fundação. Em 1921, ele tinha obtido o 1º. lugar no concurso para professor substituto, na seção de Filosofia do Direito e Direito Romano do Estado do Rio de Janeiro.

A Filosofia do Direito, como disciplina, era foco de atenção em outros países desde o primeiro terço do século XIX e, no Brasil, foi incorporada ao programa de estudos das Faculdades de Direito da República, portanto, apenas no final do século XIX. Serrano, com o seu livro *Filosofia do Direito*, produziu o primeiro compêndio, sob forma didática, para os cursos de Direito.

O método, a concatenação das idéias, a sintetização doutrinária e histórica com que Serrano compôs a obra *Filosofia do Direito* foram considerados por Affonso Celso (1920 p.IX - XI)¹³ “deveras original, como nenhuma outra se encontra em nossa literatura jurídica”. Na observação deste professor e colega, Serrano abordou transcendentais questões de ordem filosófica, moral e jurídica, compendiando muitos tratados e, ao mesmo tempo, expondo sua opinião sobre os assuntos relevantes que eram alvo de preocupação da humanidade em todos os tempos. Ainda nos termos de Afonso Celso, as partes capitais do Direito são por ele

¹² Obra apresentada em um volume, impressa em papel superior e encadernada em percaline.

¹³ Serrano foi discípulo de Affonso Celso, colega e confrade na formatura jurídica, na imprensa, no magistério e no Instituto Histórico. Afonso Celso, filho do Visconde de Ouro Preto, atuava no magistério jurídico, foi presença exemplar de espírito cristão e dos princípios doutrinários católicos. Diretor e professor da Faculdade de Ciências Jurídicas do Rio de Janeiro, historiador, presidente perpétuo do Instituto Histórico e Geográfico, do Rio de Janeiro. Apud: Odilão Moura, 1978, p.53.

expostas, desde “a evolução histórica da própria idéia do justo até a hodierna concepção de uma lei internacional”,¹⁴ sendo seu principal mérito o de evidenciar que a substância do Direito é sempre um princípio ético.

É importante mencionar a opinião de Vianna (1920, XII-XV), também professor e colega de Serrano, sobre o lançamento deste livro: “contribuição preciosa para o estudo de tão vasta e interessante ciência (...) cujo assunto, por difícil e complexo, não incita filósofos e jurisconsultos aos esforços que em prol das letras jurídicas brasileiras empregou o Sr. Dr. Jonathas Serrano”. O difícil e o complexo, para Vianna, vinculava-se ao conhecimento que lhe era exigido “da ciência do Direito em seu conjunto, em cada um dos seus múltiplos ramos e das relações entre eles, do seu fundamento, da sua origem, da sua forma, da sua extensão ou domínio, das suas regras e do seu desenvolvimento através do tempo”.

Ainda, referindo-se às dificuldades para tal intento, Vianna acrescenta como conhecimento necessário para compor uma obra deste porte duas grandes ciências a Filosofia e a História, elementos indispensáveis para o estudo e para a pesquisa. A primeira “para proclamar as causas e a segunda para comparar instituições”, seja em relação aos povos seja ao tempo ou outros numerosos fatores, “até encontrar o traço geral imperecível da lei natural e os traços menores, que são obra humana, que se apagam, e substituem ou se perpetuam segundo se originam ou não daquela” (VIANNA, 1920, p.XII-XV) Estas dificuldades, que impediam a projeção de outros autores nos estudos filosóficos do Direito, não eram obstáculo para Serrano, que já se mostrava um pesquisador da História e da Filosofia.

Carreiro (1920), ao analisar esta obra, destaca-a como “corolário do Epítome de História Universal”, pois os assuntos jurídicos são “versados pela mesma pena que procurou por em relevo, no estudo dos fatos da sociedade, a feição característica de cada povo e as

¹⁴ Discutia-se a lei internacional desde o final da Primeira Guerra, através do Tratado de Paz assinado entre as potências aliadas e a Alemanha, em Versalhes, a 24 de junho de 1919, pacto que instituiu a Liga das Nações, portanto era assunto recente e polêmico.

influências de vários tomos (sic) que lhe dirigem a marcha”. Registra, como importante, a combinação que Serrano faz entre o método histórico e o psicológico, “citando os próceres das escolas mais diversas”, acentuando os reflexos dos costumes na linguagem, nos ritos e nas legislações e estabelecendo premissas que contribuíam para uma conclusão lógica sobre a idéia do direito.

É, também, importante destacar a declaração de Clovis Bevilacqua (1920, p.2), principalmente porque, apesar de seu estranhamento quanto à concepção de Serrano sobre o mundo, não deixa de apreciá-la:

(...) trabalho magistral. Embora tendo do mundo uma concepção essencialmente diferente, é com grande satisfação que afirmo as qualidades superiores do livro, pelo método didático, pela clareza e elegância da exposição, pela ponderação dos conceitos, pela amplitude dos conhecimentos revelados.

Serrano defendeu o Direito Natural argumentando sobre a impropriedade de se utilizar o método ontológico para todos os assuntos, quando o verdadeiro método filosófico consistia em partir da consideração dos fatos, do estudo do homem, da natureza.

A expressão Direito Natural caiu em descrédito e muitos autores zombam desse Direito absoluto, universal, metafísico, obtido por mera dedução, decorrente da definição ideal da ‘natureza humana’. Cumpre reconhecer que a crítica é justa em relação a certos filósofos que desprezam o verdadeiro método filosófico e procedem em todos os assuntos ontologicamente, como se a filosofia fosse uma espécie de geometria (SERRANO, 1920, p.28).

Para conceituar a Filosofia do Direito, Serrano explicou, primeiramente, que uma idéia geral resulta do concurso da experiência e da razão. Confirmando a inexistência das idéias inatas, demonstrada por Aristóteles e reafirmada por Leibnitz e Maine de Biran, Serrano acrescentou que a matéria do conhecimento em dados concretos e singulares é fornecida pela experiência interna. É através destas experiências que a inteligência, graças à abstração e à

generalização, elabora as noções primeiras e os primeiros princípios, aplicando-os ao mundo exterior.

De acordo com estas afirmações, Serrano procurou demonstrar qual deve ser o verdadeiro espírito do filósofo pesquisador. Afirmou que não é mero ecletismo, mas legítimo sincretismo, analisar os fundamentos principais, as idéias gerais, até então propostos para explicar a existência e a inviolabilidade do Direito, sem realçar as preocupações de cada escola. Abordou a distinção entre interesse social e interesse individual, temática que permeava as discussões entre os intelectuais que se dedicavam, principalmente, aos estudos filosófico-pedagógicos, explicando que o interesse social pode se transformar em despotismo, quando, em nome desse interesse, sacrificam-se os direitos individuais, a liberdade, a honra e a própria vida. Por outro lado, se, em cada indivíduo, o próprio interesse prevalecer sem limites, pode-se sucumbir à anarquia e isso certamente comprometeria as atividades de subsistência e até mesmo a existência do corpo social. Ao fazer estas considerações, o autor revela que não se tornou refém do radicalismo predominante em uma e outra destas concepções.

Buscando o fundamento do Direito, Serrano aborda a teoria de Kant sobre o livre arbítrio. Nesta teoria o direito é considerado como a harmonia do livre arbítrio de cada um com o livre arbítrio de todos; é, por assim dizer, a coordenação das liberdades. Sem traçar os limites do direito quanto a estes dois pólos do livre arbítrio, pois se trata de uma relação de reciprocidade, Kant deixa para cada indivíduo o cuidado de fixar tais limites. É deste ponto de vista que Serrano questiona os fundamentos do direito: “Kant não diz de que maneira se devem traçar os limites dos direitos; afirma unicamente que os direitos devem limitar-se reciprocamente, não vê que deixando a cada indivíduo o cuidado de fixar tais limites, Kant abandona o direito ao arbítrio individual?” (SERRANO, 1920, p.21)

Seguindo este raciocínio, Serrano entende a liberdade como a condição do Direito, não seu fundamento. Ela é apenas um instrumento para ser empregada para a obra do bem individual e social do homem. Ele afirma que o fundamento do direito está na existência do dever, pois a consciência moral e o senso comum ético ou consciência universal demonstram claramente a sua existência. A lei moral é, então, revelada pela consciência. As provas da existência do dever encontram-se na satisfação ou no remorso, na execução de uma boa ou má ação, na existência do mérito e da culpa, nos vícios e nas virtudes. Em vista disso define o direito como “o poder que tem o homem de realizar livremente o seu destino, de agir a fim de cumprir o seu dever”.

Acrescenta que o método da filosofia deve repousar no conhecimento de nós mesmos, pois o método experimental ou psicológico é o que convém às pesquisas filosóficas. Justifica que o método experimental não é incompatível com o Direito Natural, quando se pode observar a natureza humana, onde ela está na realidade concreta e não nos laboratórios do nosso cérebro, observá-la na realidade psicológica, isto é, na alma humana com os sentimentos de justiça e de direito que nela habitam ou dela brotam.

Procurando definir o Direito Natural, ele se baseia nas considerações de Boucaud (SERRANO, 1920, p.27), para quem o Direito Natural é uma subdivisão ou parte da Filosofia do Direito, abrangendo além do Direito Natural uma psicologia e uma metafísica. Baseia-se também nas formulações de Silvio Romero, o qual, discordando de Boucaud, acrescenta: uma coisa é o Direito, outra a Ciência Jurídica, e a terceira a Filosofia do Direito. Explica Serrano que a Filosofia do Direito não se encontra separada das outras instâncias do Direito. é o estudo dos princípios fundamentais dos vários ramos do saber jurídico (SERRANO, 1920, p.29), demonstrando, desta forma simples, que a Filosofia do Direito não se encontra separada das demais instâncias do Direito, ela está vinculada aos princípios que as regem.

1.9. A HISTÓRIA DA FILOSOFIA

Em 1944, ano de seu falecimento, Serrano escreveu *História da Filosofia: O pensamento filosófico através dos tempos*, expressando sua convicção sobre “a relevância não só teórica, mas ainda e, principalmente, prática, vital, atualíssima, dos estudos filosóficos”. Nesse livro ele afirma que a necessidade da Filosofia apresenta-se a todo homem que quer “indagar a razão ou o motivo das coisas e dos fatos e a descobrir a verdade”. A simples observação cotidiana pode atestar esta tendência, percebida na Antiguidade por Aristóteles que afirmou: “todos têm o desejo natural de saber” ou, ainda, por Cícero, que “já observara, todos na vida filosofamos, conscientemente ou não, e bem ou mal”, mas Serrano acrescenta: “sem pessimismo diríamos: quase sempre mal, por falta de base sólida e carência de métodos rigorosos” (SERRANO, 1944, p.8).

Nesse livro, Serrano analisa historicamente o conceito de Filosofia, desde a Antiguidade até aos nossos dias, afirmando que a palavra Filosofia, quando as Ciências ainda não se tinham constituído, era compreendida como uma Ciência Universal, era o conjunto de todos os conhecimentos humanos, tanto os buscados na origem da alma quanto os observados na constituição da matéria. Porém, esta conceituação trazia consigo a ausência dos limites e do objeto da Filosofia. Segundo ele, foi Sócrates quem desvelou os caminhos para a Filosofia com a premissa “conhece-te a ti mesmo”. Sócrates teria usado a inscrição que lera no frontão do templo de Delfos como fundamento de estudo para os que desejassem ser verdadeiros filósofos. O homem, para dirigir sua própria vida, deveria conhecer-se. Este conhecimento, explica Serrano, tem seu ponto de partida na psicologia e tem um fim de ordem moral.

O capítulo IX do livro é dedicado à Filosofia no Brasil. Serrano reconhece que o fato de, nos últimos anos, os estudos filosóficos terem despertado no Brasil, caracterizando uma sensível melhora do nível de cultura nacional e do setor filosófico, “não quer dizer que haja

uma filosofia brasileira”. Porém, afirma, “o cenário nacional já possui nomes e obras dignas de referência” (SERRANO, 1944, p.194-225).

Era necessário, assim, sistematizar esses estudos. Ele considerava que as conclusões definitivas sobre “assuntos de real significação humana (...) dependem de pontos fundamentais de natureza filosófica”, ou seja, “de uma visão de conjunto das grandes questões ligadas à origem e ao destino do homem, à sua posição no Universo e ao sentido mesmo da Vida”. Resultou daí uma filosofia teórica e prática, “uma ética, um direito, uma pedagogia, uma interpretação histórica e sociológica do passado e do presente, uma visão antecipada, mais ou menos otimista, do porvir da civilização” (SERRANO, 1944, p.8).

Desse ponto de vista, ele procurou explicar que os grandes acontecimentos, que agitam profundamente a vida dos povos, exercem uma influência poderosa na orientação especulativa de seus pensadores e propiciam uma “reciprocidade de ação, esta comunicação mútua de movimento e vida, em que os pensamentos preparam e dirigem os fatos e os fatos reagem sobre os pensamentos” (SERRANO, 1944, p.9).

1.10. PARTICIPAÇÃO EM ÓRGÃOS CONSERVADORES

Jonathas Serrano sempre atuou a favor das causas do Catolicismo. Participou de instituições organizadas pela Igreja católica contribuindo para a orientação intelectual e cultural, principalmente, no setor educacional. Foi colaborador ativo da Revista *A Ordem* (1921-1973), fundada em 1921 pelo Cardeal Leme, no Rio de Janeiro, com a contribuição inicial de um pequeno grupo de católicos: Jackson de Figueiredo, Hamilton Nogueira, Perilo Gomes, José Vicente de Souza e Durval de Moraes. Mais tarde, o grupo foi “pouco a pouco aumentando, com adesão de outros intelectuais: Jônatas Serrano, Eugênio Vilhena de Moraes,

José Piragibe, Marco Paula Freitas, Alcebiádes Delamare, Heráclito Sobral Pinto, Artur Gaspar Viana, Francisco Karan, Nelson Romero (...)" (MOURA, 1978, p.122).

Para dirigir a Revista, como Presidente Perpétuo, foi eleito Jackson de Figueiredo, que atuou até o seu falecimento em 1928, quando foi empossado Alceu Amoroso Lima (MICELLI, 1988, p.153). Segundo Moura (1978, p.115), estes dois intelectuais leigos foram os colaboradores mais íntimos de D. Leme, juntamente com o Pe. Leonel Franca.

Por meio desta Revista o Cardeal reuniu um grupo de intelectuais católicos e iniciou o que chamava de “reação católica” (HORTA, 1994, p.97). Esta reação católica era um posicionamento contra os dispositivos incluídos na Constituição para garantir a separação entre a Igreja e o Estado, entre eles a introdução do ensino leigo nas escolas públicas. A proposta era divulgar os resultados de um trabalho intelectual, envolvendo a pedagogia cristã, de forma que a elite e a “maioria católica” fossem sensibilizadas para se voltarem “aos princípios e à prática do catolicismo” (HORTA, 1994, p.94, 5).

Com esta disposição, divulgando sua produção e arrebanhando novos adeptos, o grupo de intelectuais católicos responsável pela administração, editoração e criação de artigos para a revista poderia minimizar as distorções morais que a própria inércia católica tinha contribuído para disseminar no país. A partir de 1922, por ocasião do Centenário da Independência, “o cenário político sofre uma mudança significativa, através de uma aproximação entre o poder eclesiástico e o civil”. A Igreja procurava “afirmar e fortalecer” a sua presença “na sociedade brasileira”, pois, mesmo sendo o Catolicismo religião oficial do país, na época da colônia e durante o Império, “a hierarquia eclesiástica nunca fora muito atuante dentro da vida nacional. Em certo sentido, era a primeira vez que os prelados brasileiros passavam a assumir um papel expressivo na história da nação” (AZZI, 1999, p.29).

Os trabalhos desenvolvidos no Centro D. vital e as publicações teóricas da Revista *A Ordem* demonstravam o posicionamento dos católicos diante das intenções reformistas que se

processavam nas instituições. A Igreja e os reformadores identificavam-se no propósito de transformar a sociedade, porém os caminhos traçados se diferenciavam e até se contrapunham. Os reformadores queriam estabelecer uma sociedade liberal, enquanto a Igreja desejava “uma sociedade que respeitasse os valores tradicionais do Catolicismo”. Entre estes valores estavam “Os princípios morais, religiosos e sociais”, que “encontravam inspiração numa mentalidade conservadora, onde predominavam os valores de ordem e de autoridade”. Esta concepção conservadora não permitia aproximação de qualquer outra com “idéias de inspiração liberal, democrática ou socialista” (AZZI, 1999, p.29). Para a concretização desta postura “autoritária” a Igreja tinha necessidade “da colaboração do Estado”. Dentro dessa perspectiva, quanto maior fosse a força e a autoridade do governo “maiores possibilidades de êxito teria a hierarquia católica em suas aspirações” (AZZI, 1999, p.29).

A necessidade de uma reforma institucional, tanto percebida pela Igreja quanto pelo Estado, emergia em meio à crise social. Esta, na visão da Igreja, correspondia à decadência religiosa das classes que dirigiam o País, o que induzia a Igreja a se reorganizar através da “reação católica” para atingir também a própria elite intelectual. Com este intento é que D. Leme “propõe que os católicos se engajem em uma luta contra o ensino leigo e reivindiquem a reintrodução do ensino religioso nas escolas oficiais, “não como um privilégio”, mas como um direito que cabia à maioria católica do país” (HORTA, 1994). Esta luta, portanto, não se restringia aos bastidores católicos; expandia-se por todos os setores, inclusive o político, palco das conquistas constitucionais.

Foi a revista *A Ordem* (abril de 1922, no. 9) que anunciou a abertura do Centro D. Vital, um centro cultural católico, com fins pacíficos, cujo objetivo era recatolizar a intelectualidade brasileira. A criação de uma Biblioteca Católica que pudesse organizar “um centro de informação bibliográfica e uma Editora de livros católicos” era uma das metas deste Centro (MOURA, 1978, p. 121). A veiculação de matéria impressa, para difundir a nova

direção e combater as idéias que eram adversas aos católicos, fazia-se tanto por meio do Centro quanto por meio da Revista *A Ordem*. Conforme Nagle, a revista desempenhou papel importante para a união dos intelectuais católicos, servindo de órgão oficial do Centro D. Vital. Sobre este Centro, Serrano (1930, p.56) acrescenta: “é sem dúvida alguma um sintoma dos mais animadores do processo de restauração das energias católicas no terreno das letras em nosso país”.

O Centro D. Vital estava sempre na vanguarda dos movimentos. Partindo deste Centro, em 1933, iniciou-se a Ação Católica, a Confederação Nacional da Imprensa Católica e manifestou-se a criação das universidades católicas. A LEC (1932), Liga Eleitoral Católica, também iniciativa do grupo do Centro, assegurou “a eleição de vários militantes à Assembléia Constitucional de 1934” (ALVES, 1979, p. 41), pois seu objetivo era apoiar membros que fossem candidatos à política e que se comprometessem com o movimento católico. A LEC desenvolveu importante papel junto aos políticos para aprovação de dispositivos constitucionais de interesse do clero e dos intelectuais católicos. Foi, sobretudo, através do Centro Dom Vital “que a Igreja se mobilizou, entre 1924 e 1926, para conseguir que as “emendas católicas” fossem introduzidas na Constituição, por ocasião da revisão constitucional promovida pelo Governo Bernardes” (MOURA, 1978, p.95-96).

Foi, pois, neste período que a revista *A Ordem*, tendo objetivos precisamente religiosos, iniciou uma jornada política. “Jackson – teoricamente alicerçado nas doutrinas de De Maistre, Veuillot, De Bonald, Maurras e Donoso Cortez – identificava a autoridade constituída” - nos governos de Epitácio e de Bernardes que se encontravam em situação de agravamento político – “com a ordem e, psicologicamente impulsionado pela sua inegável vocação política, pôs a revista do Centro D. Vital a serviço da defesa da autoridade”. Abalavam-se os fundamentos da revista com uma linguagem que não era recomendada aos editoriais, abandonava-se o estilo elegante pelo qual haviam primado os redatores até então. O

Centro D. Vital foi levado a uma “posição extremada e apaixonada” provocando “o afastamento do grupo de Jônatas Serrano e Vilhena de Moraes, dois excelentes e lúcidos católicos” (MOURA, 1978, p.122).

Após a morte de Jackson de Figueiredo em 1928, Alceu Amoroso Lima assumiu a presidência da revista *A Ordem* e iniciou uma política editorial diferente daquela de seu predecessor. Durante o tempo em que foi presidente, o Centro D. Vital e a Revista *A Ordem* ganharam proeminência e, durante a “década de trinta, o Centro D. Vital alcançou o máximo esplendor, desenvolvendo as suas atividades culturais com grande eficiência, e cujos efeitos se fizeram sentir não só na Igreja como também fora dela” (MOURA, 1978, p. 123). Novos colaboradores começaram a fazer parte da revista, redigindo artigos sobre diferentes temas “de interesse religioso e cultural. Nela colaboraram sérios historiadores, como Jônatas Serrano, Vilhena de Moraes, Américo Jacobina Lacombe, Hélio Viana, Cônego Luís Castanho de Almeida, Otávio Tarquínio de Souza, Lúcio José dos Santos” (MOURA, 1978, p. 124).

Foi neste período que Serrano tornou-se responsável pelo setor da revista, intitulado Letras Católicas, colaborando amplamente nas atividades do Centro e fortalecendo sua posição de combatente católico. O trabalho na revista, as opiniões que emitia e ouvia acerca do seu trabalho e dos colegas influenciaram-no, porém, em mais de um sentido. Como seu papel na Revista era elaborar resenhas críticas de obras literárias nacionais, com teor católico ou não, ele foi levado tanto a aprofundar, fortalecer pontos de vista como a alterá-los.

1.11. UM PERCURSO PELA LITERATURA: LETRAS CATÓLICAS

Letras Católicas, sob a responsabilidade de Serrano entre janeiro de 1932 a dezembro de 1934, era um setor da revista *A Ordem* voltado especialmente para o campo da literatura,

área muito apreciada por ele e na qual já havia escrito algumas obras. Em seu romance *Ludovico*, presumivelmente publicado na década de 1920, ele representa o desenvolvimento de um jovem, abordando temas relevantes do período como: educação e formação profissional; tipos de professores; metodologia dos manuais; política; jornalismo; religião; questões sociais e morais e tantos outros, num encadeamento perfeito de idéias e de estilo. Portanto, não lhe era nada penoso publicar análises e críticas, em forma de crônicas, sobre as mais diversas obras literárias. Seu procedimento era examinar cuidadosamente cada obra, estabelecer as devidas críticas e os merecidos elogios, convertê-los em uma crônica e publicá-los na Revista.

A partir de 1935, o título Letras Católicas foi substituído pelo de Letras Contemporâneas. O que motivou esta substituição foi a restrição contida no próprio título inicial. As obras contempladas pela análise crítica restringiam-se à literatura de fundo católico. Com o novo título abria-se um leque maior de oportunidades para obras de campos diversos. É significativa, para a hipótese deste trabalho, a intenção da mudança, explicitada pelo próprio Serrano: era mesmo a de “alargar o setor de observação” sem implicar na alteração do “ângulo de câmera”. O procedimento adotado na elaboração das crônicas respeitava um critério que vinha sendo assinalado por Guyau, ou seja, a “condição indispensável para a verdadeira crítica” era sempre iniciar a leitura de uma obra com “simpatia” (SERRANO, 1935, p.63).

Alguns autores da literatura francesa exerciam influência sobre Serrano. Brunetière, a quem dedicou um artigo na *Ilustração Fluminense* (p.15), Revista do Rio de Janeiro, juntamente com Lemaître e Faguet eram considerados “a trindade soberana nos domínios da moderna crítica literária francesa”. Serrano, comentou e apreciou, nesta revista, a crítica literária de Brunetière que tinha como base “a análise do pensamento, a pesquisa paciente das correntes ideais, para apanhar-lhes o nascer, o crescer, o evoluir enfim. (...) Para o agudo

crítico o gênero literário era algo por assim dizer de vida, de animado, um ser que se modificava, e cuja evolução obedecia a princípios superiores”. A seriedade na crítica literária, o método apresentado e o caráter transcendente alcançados por Brunetière inspiravam Serrano tanto em suas análises como na elaboração de suas próprias obras. Além disto, impressionava-o a “perspicácia d’um verdadeiro mestre”, para “(...) com o aspecto histórico e filosófico dos problemas da literatura”.

A primeira obra literária examinada por Serrano, a partir do novo título do setor foi: *Canto da Noite* da autoria de Augusto Frederico Schmidt (1934), um livro de poesia, cujo ritmo apresentava certas peculiaridades que chamavam a atenção de Serrano. O novo estilo de poesia que se apresentava trazia um ritmo emancipado e uma metrificação diferenciada do modelo poético tradicional. Segundo Serrano, este estilo tinha sido teoricamente desenvolvido e conceituado por Ronald de Carvalho, para quem era a autonomia subjetiva que criava as desamarras do convencional:

Cria o teu ritmo a cada momento.
Ritmo grave ou límpido ou melancólico;
Ritmo de flauta desenhando imagens claras
De bosques, de águas murmuras, de pés ligeiros e de asas (SERRANO. 1935, p.64).

Na citação escolhida por Serrano é possível verificar um enquadramento poético em estruturas mais livres, mais flexíveis, porém, de conteúdo quase sempre indefinidos. Este novo ritmo dispensava a métrica clássica de seis, sete sílabas métricas, mas excepcionalmente excedia as doze sílabas.

Esta obra poética, analisada por Serrano, apresentava uma composição métrica freqüentemente de quinze, de vinte e até de mais sílabas, o que ocasionava dúvidas quanto à sua classificação como verso ou como versículo. A dúvida levantada sobre a nova modalidade

de poesia também se associava à dificuldade de ordem auditiva e visual. Na ordem visual era fundamental que se preservasse o prazer estético, portanto, a alteração métrica exigiria um arranjo tipográfico mais adequado. De qualquer forma, porém, as linhas ritmadas de longa extensão requeriam uma educação para os olhos e para os ouvidos, para que se pudesse sentir a beleza que lhe era própria.

No entanto, afirma Serrano (1935, p.65-66), “o poeta, ao compor em seu ritmo pessoal, fugindo à métrica de outros tempos”, deixa transparecer “linhas que são perfeitos alexandrinos”. Isto significava para ele que nem se poderia desprezar ou condenar totalmente a metrificação regular nem se poderia ser indiferente à “beleza peculiar dos versos sem rima e sem métrica uniforme, beleza diferente da dos outros, vazados nos moldes clássicos e rígidos, na sua uniformidade”.

Serrano compreendia que o surgimento de um novo estilo não invalidava as aquisições ou as conquistas anteriores; eram estas, muitas vezes, os alicerces daquelas, principalmente no campo da arte: “Como, em arquitetura, o cubismo não poderá matar os outros estilos, que possuem beleza sua, característica, assim em todas as artes; o progresso é um enriquecimento, uma conquista de novas possibilidades, sem perda das aquisições anteriores” (SERRANO, 1935, p.66).

Como se pode verificar, a crítica literária de Serrano está baseada em categorias estruturais e, ao mesmo tempo, em uma conexão histórica. De seu ponto de vista, a dinâmica criativa constitui-se entre um padrão já instituído e outro que ainda está em construção. Assim, tanto pode ser uma síntese entre os dois pólos como pode atuar como uma força de um sobre o outro e que o transforma. Diante desta transformação ou afirmação, a incerteza se pronuncia impedindo o desvendamento real do método ou do estilo literário.

Para analisar as obras, Serrano não dispensa, portanto, o sentido metafísico, o estético, o moral, os quais poderiam contribuir para a formação do caráter do homem moderno. Sua

análise não se finda na estrutura técnica do estilo, mas toma por base, também, outros elementos como o conteúdo, a emoção envolvente do poeta, os sentimentos, o enlevo espiritual e a própria transformação histórica.

1.12. A ARTE DA PALAVRA

A Arte da Palavra é o título com o qual Serrano contribuía periodicamente para a *Revista da Associação dos Professores Católicos*, escrevendo artigos ligados à educação. Nesses artigos, ele estabelece uma discussão didática sobre aquilo que ele considera ser um privilégio do ser humano: a arte da palavra. Para ele, a arte de escrever reveste-se de significados diferenciados: quando se determina um conjunto de regras tem-se em vista a consecução de um fim prático ou útil; quando se expressa por um conjunto de processos que exercitam as sensações, os sentimentos e, de modo especial, a apreciação do belo, tem-se como meta um sentido estético. O fim prático ou útil e o estético, afirma Serrano, não são excludentes, nem se confundem e nem sempre coincidem. Expressam-se numa totalidade, ou seja, na união da sensibilidade intelectual com a vontade consciente e responsável.

(...) o efeito ‘total’ produzido pela força da expressão, efeito que se relaciona com a vida integral do ‘Eu’, que não é apenas sensibilidade nem só inteligência, mas também e acima de tudo vontade livre, consciente e, portanto, responsável, capaz de agir e de reagir, de querer e de executar.

Serrano, como educador, considera que a arte da palavra é de grande importância, em qualquer dos gêneros (prosa, verso, oratória, sátira), mesmo que a qualidade do estilo e da forma apresente-se negativamente. É inegável para ele o poder de sugestão que a arte da palavra pode exercer, tanto do ponto de vista da técnica empregada, quanto da sedução estética utilizada. A partir disso, Serrano faz conjecturas sobre o domínio que a imprensa

poderia alcançar ao trabalhar com esta força. No mesmo sentido, utilizando esta força, o professor pode produzir efeitos diversos sobre seus discentes, seja ajudando-os a ser bons cidadãos seja, ao contrário, prejudicando seu caráter.

Voltando ao início deste capítulo, reafirma-se o pressuposto de que os fundamentos da ação de um intelectual vão se formando ao longo do tempo, de acordo com sua própria história de vida. A trajetória de Serrano, partindo das influências familiares e passando pelas atividades que podem caracterizá-lo como inovador ou conservador revela que sua formação esteve sujeita aos embates existentes na sociedade. Ou seja, a trajetória desse educador não foi linear, mas, de uma forma dinâmica, oscilou entre a inovação e o conservadorismo, abrangeu X diversas áreas científicas e culturais, em correspondência com a dinâmica social e com a concepção de vida que foi adquirindo ao longo do tempo.

Uma pequena amostragem da participação de Serrano em diversas áreas educacionais e em outras instituições já fornece uma ampla perspectiva sobre este educador. Foram apontados professores, colegas, autores, religiosos que fizeram parte da sua trajetória e que contribuíram na sua formação, porém, nem todos os que deixaram sua marca neste pesquisador, historiador, educador, jornalista, religioso, poeta, foram contemplados neste capítulo, no decorrer do desenvolvimento do trabalho serão oportunamente apontados.

CAPÍTULO II

FONTES DO PENSAMENTO CATÓLICO EM SERRANO

Desde o início do século XIX, a Igreja caracterizou-se pelo enfraquecimento de seu poder espiritual e temporal, cujas raízes remontavam ao período de desenvolvimento do capitalismo e do pensamento teórico que o fundamentava, ou seja, da crença fundamental na razão, no homem e no mundo material. Esse enfraquecimento era a expressão de um conflito entre o poder da Igreja e o do Estado, que se acirrava cada vez mais, tendo como resultado a separação entre esses poderes. A inversão de valores que o mundo moderno implicava impunha a laicização da vida, da cultura e da educação, retirando das mãos da Igreja o poder temporal (BUFFA, 1979, p.102).

O aviltamento da Igreja, imposto pelas relações sociais próprias do mundo moderno, fazia-se crescente em todos os setores da sociedade e, conseqüentemente, também na educação. Eram cada vez mais explícitas as estratégias da Igreja para recuperar a sua hegemonia.

Neste capítulo procura-se destacar algumas destas estratégias, principalmente as que poderiam influenciar a postura e a ação dos educadores católicos na década de 1930, as quais fazem parte do conteúdo divulgado pela Igreja católica em forma de documentos e encíclicas. A relevância que estes documentos têm para o desenvolvimento da hipótese que se procura desenvolver neste trabalho não se encontra nos postulados do pensamento cristão em si ou nos detalhes da teologia, nem na preocupação apologética a respeito da religião cristã. O que se considera importante são os fundamentos filosóficos que daí são retirados pelos intelectuais católicos e que são utilizados como pressupostos fundamentais para a Filosofia da Educação.

Através de seus postulados a Igreja reforçava a sua posição perante o mundo e se estendia em orientações. À medida que se tornavam públicos, eles eram assumidos pelos católicos em geral e, em especial, pelos intelectuais leigos que defendiam a doutrina. O conteúdo das encíclicas, fundamentado filosoficamente pela metafísica aristotélica-tomista e pela ética platônico-agostiniana, servia para esclarecer os intelectuais, muni-los com argumentos para que eles pudessem sustentar as discussões contra as doutrinas condenadas pela Igreja e, ao mesmo tempo, contribuía para efetivar medidas educativas.

Serrano, como defensor das doutrinas da Igreja, das idéias de Aristóteles e da filosofia de Tomás de Aquino, divulgava e aplicava as idéias contidas nas encíclicas, fazendo delas fundamentos da ação educativa. Ele recorria a estes postulados, adotando-os como uma orientação de vida e de educação.

2.1. ENCÍCLICAS: UM APORTE EDUCATIVO.

A Igreja Católica que vinha, desde o século XIX, tentando superar as influências negativas da Revolução Francesa e do Iluminismo em particular, ainda olhava para a Idade

Média “como seu ideal social e cultural”. Tanto o capitalismo como o socialismo, que emergia em meio aos conflitos sociais do século XIX, eram ameaçadores à hierarquia da Igreja. Para ela, os dois eram sinônimos de materialismo. O primeiro debilitava a comunidade e exaltava interesses particulares, enquanto o segundo atacava a autoridade eclesiástica, a família e a propriedade privada.

Nos documentos eclesiásticos, a associação do pensamento de Friedrich Engels com o de Marx aparece como uma doutrina que tomou força, propagando o materialismo. Visando desarticular essa concepção, que propunha a separação entre a estrutura civil e a eclesiástica, as orientações da Igreja transbordaram para o mundo cristão em forma de Cartas (MENEZES, 1986, p.32).

As cartas circulares pontifícias, denominadas de encíclicas, são dirigidas a todos os membros da Religião Católica, com a finalidade de marcar a posição da Igreja diante da ação dos homens. Geralmente, são promulgadas em momentos históricos de conflito, quando os fundamentos da Religião Cristã podem ser abalados. Nestes momentos, os postulados da Igreja Católica, ou seja, os preceitos do modo de pensar teológico-cristão, contidos nos princípios da Metafísica, de razão suficiente, de causalidade, de finalidade, são estrategicamente confirmados para serem propagados mundialmente. Ao declarar sua posição, os papas têm como objetivo glorificar e defender estes preceitos e, ao mesmo tempo, condenar as ações e pensamentos que, fundados em filosofia ou em doutrina, possam colocar em dúvida os fundamentos da Igreja e gerar conflitos entre a verdade estabelecida pela Igreja e a verdade temporal.

Nestas encíclicas, são expostos os perigos sociais inerentes a determinadas doutrinas e, em correspondência, são formuladas propostas salvaguardadas na doutrina cristã, cujo fim é solucionar, responder ou dissipar esses perigos. Portanto, no momento crítico de desorientações e controvérsias que marcam a sociedade, a posição da Igreja tem o sentido

educativo de fornecer uma orientação segura e fecunda para os católicos (MOURA, 1978, p. 05).

Recorrendo didaticamente a um levantamento elementar dos conteúdos divulgados nas encíclicas, durante os dois últimos séculos, pode-se acompanhar a trajetória do discurso combativo da Igreja. Na orientação dada à ação dos católicos, vai se solidificando uma reflexão crítica das concepções produzidas na sociedade, cujo fim é condenar os princípios contraditórios ou ameaçadores para os fundamentos da concepção cristã.

As encíclicas produzidas no decorrer do século XIX continham, entre outros, os seguintes temas: a condenação da doutrina do comunismo; a questão social; a reprovação, proscrição e condenação de oitenta teses do mundo moderno, com destaque para o liberalismo; a confirmação de que o Papa e a Igreja eram a autoridade diante do Mundo Católico; a infalibilidade da fé.

Estas temáticas adquirem maior ou menor destaque conforme se acentua na sociedade a expansão de pensamentos ou doutrinas que representem um esforço intelectual de interpretação do mundo, do homem, da realidade e que, metafisicamente ou racionalmente, sejam conflitantes em relação ao pensamento cristão.

No ano de 1846, na encíclica *Qui Pluribus*, o Papa Pio IX condenava tanto o liberalismo como a doutrina do comunismo e enfatizava a questão social. Segundo o bispo Ketteler, de Mogúncia, no livro *A questão Social e o Cristianismo*, a solução desses problemas só seria possível através de uma nova organização da sociedade. Porém, esta organização não poderia ser feita pela doutrina liberal e tampouco pela doutrina totalitária. Assim, já na primeira metade do século XIX, Pio IX anunciava reflexões que seriam comentadas e utilizadas como fundamento para a doutrina social católica nas primeiras décadas do século XX (FRÖHLICH, 1987, p. 147), quando o comunismo iria se apresentar

como um perigo eminente. No entanto, já naquela época, a Igreja anunciava, na interpretação de Ketteler, a necessidade de uma reformulação da sociedade.

Desde o início do século XIX a Igreja vinha se deparando com novas interpretações sobre o homem, a sociedade e a religião, em meio às quais anunciava-se a concepção naturalista como a que melhor explicava e conceituava a relação entre a vida do homem e a realidade social. Essas novas interpretações tinham por cenário a estruturação do capitalismo moderno na Europa, que se fazia por meio de duas grandes revoluções: a Revolução Industrial, de fundamento econômico, e a Revolução Francesa, de fundamento político, ambas ocorridas na segunda metade do século XVIII.

O capitalismo, cada vez mais acentuado pelo desenvolvimento da indústria mecanizada, de um lado, colocava a burguesia à frente da economia e, de outro, deixava entrever que a polarização social era a nova condição de vida dos homens: a riqueza de poucos e a miséria de muitos. Da mesma forma, o poder político, através de algumas revoluções liberais, foi alcançado pela burguesia. Na primeira metade do século XIX, a crescente diferença de condições entre classe burguesa e a proletária deu origem à reação deste último, aprofundando o antagonismo entre elas.

Portanto, no decorrer do século XVIII e na primeira metade do XIX, o pensamento filosófico foi marcado pelas transformações que o mundo capitalista havia produzido e, procurando apreender e explicar os valores básicos que estariam na base da vida dos homens, como a liberdade, o individualismo e a igualdade, expressava-se em diferentes correntes.

Serrano tinha desse processo a seguinte visão. O movimento intelectual “do século XVII e XVIII caracteriza-se por uma predominância cada vez maior do espírito científico”, do método experimental, do avanço das ciências físicas e naturais, e caminhava cada vez com maior segurança. O século XVIII, que tinha sido “notável na história da civilização pelo intenso movimento das idéias, resultando uma grande transformação política e social, não só

na França, mas também em outros países” (SERRANO, 1944, p.154-155), colocou a ciência a favor do capital, conquistando um crescimento ainda maior com novas e importantes descobertas.

O movimento naturalista, pois, com um corolário de doutrinas que o precederam e como uma forma de pensar inerente ao desenvolvimento das forças produtivas e da divisão básica que se configurava entre as classes, exerceu grande influência nos pensadores da Europa, na segunda metade do século XVIII, e, no Brasil, no início do século XX, desencadeando a reação correspondente da Igreja.

No interior da filosofia naturalista, Comte inaugurou o Positivismo, que alcançou grande repercussão a partir de 1842, principalmente na França, e recebeu da Igreja um posicionamento frontalmente contrário, cujos termos encontram-se na encíclica de 1846, *Qui pluribus*, do Papa Pio IX.

Segundo a Igreja, o problema fundamental desta corrente filosófica, que interferia nos princípios cristãos, era o lugar que o homem ocupava na Natureza, suas relações com o Universo, ou seja, a relação do homem com a natureza, da alma com o corpo, da vida espiritual com a vida sensível.

Evidentemente, as correntes filosóficas surgidas nessa época tinham suas subdivisões e o maior enfoque dado a um ou outro destes aspectos determinava a direção filosófica seguida. Por exemplo, existia uma clara separação entre o Naturalismo e o Idealismo. No Idealismo a diferença entre a natureza do homem e a do animal estava claramente configurada; no Naturalismo esta diferença era secundária. Na concepção positivista a natureza colocava-se em primeiro lugar, restringindo-se o homem a uma parte da natureza. Sujeitava-se, assim, o espiritual ao corporal e ao material; o bem espiritual era algo acessório. Em vista destes fundamentos, a natureza física passava a ser o eixo do Universo, a realidade material e suas leis eram soberanas. Para este caminho tendia também a teoria da evolução. A

concepção naturalista do Universo foi denominada de Mecanicismo, por se entender que a matéria e o movimento impulsionavam o Universo e asseguravam sua marcha (HOVRE, 1947, 27–29).

Estas correntes, que se propagaram rapidamente por toda a Europa, contrapunham-se aos princípios da filosofia cristã, gerando uma resposta e uma atitude imediata da Igreja, como a encíclica de 1846, que orientava os cristãos contra o comunismo, contra o positivismo.

No ano de 1864, Pio IX, como explica Alves (1979, p. 31), querendo “dar um golpe nos inimigos do poder temporal dos papas, a Maçonaria italiana”, publicou a encíclica *Quanta Cura*, em que “reprova, proscree e condena” 80 teses, “opiniões ou doutrinas”, e reuniu em uma coleção, anexa à encíclica, o *Syllabus (errorum)* (LIMA, 1999, p.242), contendo os principais erros que o mundo moderno cometia contra a Igreja. Entre eles encontrava-se “o direito de veto do poder civil sobre os documentos papais, a autonomia das igrejas nacionais e a hegemonia das leis civis sobre as leis canônicas em casos de conflito” (ALVES, 1979, p.31). Destacava-se “especialmente o liberalismo que o ‘mundo moderno’ do século XX também iria condenar” (LIMA, 1999, p.242).

Em 1870, após a publicação destas encíclicas, ao término do *Concílio Vaticano I*, confirmava-se a autoridade do papa e da Igreja e atestava-se “sua infalibilidade em matéria de Fé”. Tendo em vista esta orientação, o mundo moderno estava “condenado pela Igreja e, portanto, em estado de hostilidade, latente ou patente, contra ela”. A Igreja passou a ser reconhecida “como uma organização autocrática em formal contradição com o espírito democrático, já então dominante, do século XIX” (LIMA, 1999, p.242). Através das encíclicas, a atitude da Igreja era de defesa e ao mesmo tempo de ataque contra o naturalismo, o liberalismo e o socialismo.

O combate a estas doutrinas não apresentava um programa definido e não teve grandes repercussões sociais nas décadas seguintes à publicação das encíclicas. O combate feito por anátema também não era suficiente para deter a doutrina liberal, que se enraizava não só teoricamente, mas correspondia a uma prática produtiva e cultural que, definindo-se no século XIX, ultrapassou o século XX.

A doutrina moderna levava os governos a compreenderem a Igreja como uma instituição qualquer, separada do Estado, podendo a ele associar-se na medida da sua utilidade social, sem qualquer privilégio (FRÖHLICH, 1987, p.151). Este pensamento, impondo-se na Europa, favorecia a diminuição de boa parte da agressividade e da hostilidade manifestada contra a Igreja. Entretanto, mesmo diminuindo a hostilidade, a Igreja era vista como uma instituição do passado, que não havia abandonado o espírito absolutista, não aceitava qualquer renovação e, desta forma, era “incompatível com a Ciência, com o Progresso, com a Liberdade, com a Democracia, só falando para condenar, sob forma de monólogos e de determinações indiscutíveis e imperativas” (LIMA, 1999, p.243).

Enquanto o Estado se constituía como uma instância separada da Igreja, esta reforçava seu posicionamento através da publicação de nova encíclica do papa Pio IX, cujo alvo eram os “eruditos”, ou seja, aqueles que pretendiam libertar a civilização e a cultura humanística dos laços da religião e da moral. Seu foco eram os intelectuais que poderiam representar um grande perigo para a sociedade, descristianizando-a. Segundo este Papa, a descristianização favorecia a expansão da doutrina comunista, que, sendo contrária ao direito natural, poderia chegar a uma “subversão radical dos direitos, das coisas, das propriedades de todos e da própria sociedade”. Esta subversão dos direitos, como desejavam os comunistas, modificando a ordem natural das coisas e atacando pela questão social, prejudicava os interesses fundamentais do homem, o direito de propriedade. Foi diante deste perigo que a Igreja propôs um programa para o catolicismo.

consonar os espíritos; pacificar as almas: harmonizar as vontades neste imenso conflito das paixões pessoais contrariadas com os princípios de uma nova ordem das coisas; substituir as questões políticas, erroneamente predominantes nos governos, nos parlamentos e nos jornais, à *questão social*, (...), porque ela afeta os interesses fundamentais do homem e da sociedade (...) (LIMA, 1999, p.243).

Nestes termos, o catolicismo atribuía-se, como uma de suas tarefas, a reconstrução da sociedade. O interesse por este aspecto tornou-se mais evidente após a adoção do Magistério da Igreja nas questões sociais e da manifestação de uma nova responsabilidade diante do mundo. Esta posição do catolicismo foi se acentuando no decorrer do século XX (FRÖHLICH, 1987, p.153), marcando, assim, uma etapa de relacionamento entre a Igreja e o Estado, que revela ao mesmo tempo um fim e um início. Fim porque se confirma a separação entre o Estado e a Igreja; início porque a Igreja assume um novo relacionamento com o mundo moderno, deslocando seu sentimento de hostilidade.

Antes dessa fase, porém, podem-se mencionar outras encíclicas. Leão XIII (1877-1903) dedicou seu pontificado a “restabelecer a antiga hegemonia do catolicismo segundo um modelo de cristandade e a defender a Igreja contra os que consideravam seus inimigos: o protestantismo, a maçonaria, o modernismo, o marxismo, o laicismo” (ALVES, 1979, p.34). Ele publicou a encíclica *Quod Apostolici muneris*, em 1878, com um alerta sobre os perigos que a doutrina comunista representava para o mundo. Descreveu-a como uma força que pretendia invadir a “medula da sociedade”, conduzindo-a a um “perigo extremo”, como uma doutrina atea que se originava de uma filosofia e, numa época em que “os progressos da técnica eram exaltados”, tinha como objetivo “separar a Ciência e a vida de fé da Igreja”.

O domínio adquirido pela Ciência, inerente ao avanço da modernidade, não atingiu tão violentamente nenhuma instituição como a Igreja. Foi um golpe comparável ao de Copérnico, uma batalha entre “Fé e Razão, Superstição e Saber, Revelação e Evolução, Dogma e Ceticismo, Ciência e Religião, Supernaturalismo e Naturalismo, Igreja e Estado, Moral

religiosa e Moral laica”. Com esta concepção cortava-se “o nervo da prova da existência de Deus” (HOVRE, 1947, p.31).

Assim, era preciso adotar um sistema filosófico que pudesse orientar o mundo, afirmando que a fé e a razão não eram contraditórias e nem se encontravam separadas, como queria a doutrina do positivismo. A Igreja escolheu e adotou a doutrina filosófica de Tomás de Aquino, cujos fundamentos e argumentos eram suficientes para refutar qualquer doutrina favorável a esta separação entre fé e razão. Foi a partir deste momento de crise da Igreja que:

O sistema filosófico elaborado por Tomás de Aquino, pelas características globalizantes e por seu poder de síntese, se transformou no fundamento lógico racional para a sustentação da teologia cristã. (...) Passou a ser a face filosófica da teologia e da moral cristãs e a referência básica de toda uma cultura, impregnando todos os setores (SEVERINO, 1999, p.35).

A Igreja recomendava que a teologia de Tomás de Aquino fosse adotada como norma pelas Faculdades teológicas. O objetivo era formar os novos eclesiásticos com as armas que estavam salvaguardadas nos seus tratados filosóficos herdadas do filósofo, ou seja, a relação entre a Fé e a Razão. A única concepção que a Igreja aceitava, a verdadeira filosofia, era a que respeitava “o genuíno valor do conhecimento humano, os indestrutíveis princípios da Metafísica, a saber: de razão suficiente, de causalidade, de finalidade, e propugna a capacidade de inteligência de atingir a verdade certa e imutável”.

As filosofias que respeitavam estas verdades e que poderiam ser chamadas de católicas, como, por exemplo, a de Santo Agostinho, de S. Boaventura, de Scoto e de Suarez, eram também aceitas e seguidas pelos católicos. No entanto, a preferência era dada aos princípios de Tomás de Aquino. O motivo desta preferência residia em sua concordância “com as verdades conhecidas pela Revelação de Deus, com escritos dos Santos Padres e com os princípios da reta razão (...)” A filosofia de Tomás de Aquino, inteiramente assumida e glorificada pela Igreja, era homenageada, recebendo seu autor o nome de Doutor Comum,

cujo significado queria dizer Universal. Assim, a Igreja determinou que os princípios deste filósofo fossem os norteadores dos estudos das “Universidades Católicas, dos Seminários” e, para precisar melhor o seu significado, esclareceu esse princípios em vinte e quatro teses (MOURA, 1978, p.16-18).

Foi no final do século XIX que se iniciou no Brasil a propagação dessa filosofia e que se elaboraram os primeiros trabalhos sistemáticos sobre ela. Severino (1999, p.36) assim se refere à presença e à elaboração filosófica de estudos sobre este pensador no Brasil:

De qualquer maneira, a expressão metafísica do pensamento filosófico é a primeira a marcar presença, embora sem muita criatividade na história sócio-cultural brasileira. Essa filosofia tomista, implícita na atividade evangelizadora e pastoral da Igreja e no ensino formal jesuítico, só é explicitada nos cursos e ambientes eclesiásticos. Só mesmo a partir do final do século XIX começaram a surgir os primeiros trabalhos de exposição mais explícita e sistemática do pensamento filosófico tomista, mesmo assim sempre em torno da síntese teológica e dos interesses da Igreja institucional.

Uma nova encíclica, *Diuturnum illud*, publicada ainda no século XIX, em 1881, versava sobre a soberania política, o poder do Estado, a hierarquia, a liberdade humana. Foi a partir deste período que se promoveu o aparecimento da imprensa católica, fundando-se jornais e revistas com a colaboração de jornalistas eclesiásticos. “Numa sociedade que se afasta do modelo medieval de sociedade cristã, sem cisão entre Imprensa e espiritual, a imprensa católica, inicialmente de iniciativa particular e depois apoiada por organismos da Igreja, ‘tornou-se progressivamente num dos meios de ação privilegiados pela Igreja Católica na evangelização da sociedade moderna’” (REMÉDIOS, 2001, p. 11). O conteúdo desta encíclica encorajava os católicos leigos a escreverem as suas primeiras obras de conteúdo educativo cristão.

Quatro anos após, foi publicada a encíclica *Immortali Dei* (1885), comentando a constituição cristã do Estado.

A encíclica *Rerum Novarum*, de 1891, abordava a ordem econômica, a questão operária e outros assuntos análogos, refutando a doutrina socialista defendida por Marx. Foi nesta encíclica que Leão XIII demonstrou o quanto havia “haurido” dos “critérios e leis da antiga e eterna sabedoria do Evangelho, das realizações históricas da Igreja, das obras dos Padres e especialmente do genial sistematizador, Tomás de Aquino, e valendo-se de tentativas mais práticas dos católicos dos últimos tempos no campo social”. Os exemplos nela citados eram acolhidos e seguidos pela ação católica (GIORDANI, 2002, p.06).

Serrano (1920, p.173), na *Filosofia do Direito*, capítulo X, sob o título de *O Estado e a ordem econômica*, analisou os temas abordados na *Rerum Novarum*, entendida por ele como a mais célebre de todas as encíclicas de Leão XIII. Ele destaca a questão social como uma de suas maiores preocupações e, em correlação com ela, a condenação do socialismo, a afirmação do caráter legítimo da propriedade, o apontamento dos deveres e direitos de patrões e de operários.

Segundo Serrano, as encíclicas de Leão XIII exerceram grande influência moral no mundo moderno, atingindo até mesmo países que não professavam a religião católica. Ele considerava que suas reflexões, orientações e comentários compunham um programa capaz de solucionar o problema da questão social, uma vez que “nem o individualismo exagerado, nem o socialismo, nem o anarquismo” poderiam fazê-lo. Reproduzia comentários do Papa sobre a difícil tarefa de determinar os direitos e deveres que devem unir a riqueza e o proletariado, o capital e o trabalho e, ao mesmo tempo, sobre a necessidade de “acudir aos homens das classes inferiores, atendendo-se a que, pela maior parte, se acham numa situação infeliz e de imerecida miséria”. Eis como Serrano divulga as causas que Leão XIII apontava as que provocavam “o mal” entre os homens:

a destruição das antigas corporações que protegiam a classe operária, corporações que o século XVIII fez desaparecer sem as substituir por qualquer força protetora; a falta de sentimento religioso, nas leis e

instituições publicas; a voraz agiotagem, a cobiça de uma desenfreada concorrência, o monopólio do trabalho e dos gêneros, que se tornaram patrimônio de minguado número dos ricos e de opulentos, que impõem jugo quase servil à infinita multidão dos proletários (SERRANO, 1920, p.174).

Ainda analisando os termos da encíclica, Serrano menciona que a consequência da força produtiva das máquinas é a submissão do homem operário ao arbítrio dos patrões, contentando-se com qualquer salário para não ser despedido e privado dos meios de subsistência. Declarava, então, Serrano: “o emprego das máquinas permitia a um só operário, mesmo sem grande habilidade, realizar o que outrora faziam dezenas de homens; e há sempre muitos desocupados que podem substituir os operários despedidos”. Para Serrano, o aspecto social abordado por Leão XIII abrangia também o fator moral e econômico, cuja solução não podia ser o socialismo, pelo contrário, ao invés de minorar o mal esta doutrina traria ainda mais danos aos operários. Prosseguindo na descrição dos temas defendidos por esse Papa, Serrano (1920, p.174) enumera os seguintes:

defende o caráter natural da propriedade particular, a anterioridade da família, em relação à sociedade civil, assinala a causa inevitável das desigualdades sociais, visto que a natureza mesma estabelece entre os homens diferenças de inteligência, habilidade, saúde e força, o que tudo redundando em proveito da sociedade e do indivíduo, ‘porque a vida social requer variadíssimos organismos e diversíssimas funções e o que induz os homens a repartirem essas funções é sobretudo a diferença das aptidões de cada qual’.

Percebe-se, nos temas que Serrano destaca em sua análise da encíclica, que a concepção que nelas predomina é de que as diferenças individuais são naturalizadas; aparecem como uma limitação do próprio indivíduo. O fato de elas serem apresentadas dessa forma revela que a Igreja assume posição de combate também no campo teórico, filosófico. Este tema vinha sendo amplamente discutido na Europa e na América, pela pedagogia, pela psicologia e pelo pensamento marxista. Nestas explicações sobre homem, sociedade e ideologia, as diferenças sociais e individuais eram apresentadas como resultado da dinâmica

da sociedade capitalista e não como responsabilidade da individualidade humana. Diferentemente destas concepções sobre as diferenças individuais, a Igreja explicava as desigualdades sociais como inevitáveis, uma vez que elas se constituíam no próprio homem.

Segundo Serrano, a concepção de intervenção do Estado contida na encíclica era a de “um concurso de ordem geral, consistindo na economia das leis e instituições, de modo que da própria organização e governo da sociedade espontaneamente promane a prosperidade pública e particular”.

Percebe-se, conforme avança o século XIX, que houve uma proliferação de encíclicas contra as doutrinas e correntes do comunismo e do liberalismo. Esta incidência não diminuiu nas primeiras décadas do século XX; pelo contrário, houve um acirramento dos conflitos sociais e o catolicismo se viu sob a ameaça de uma decadência, concorrendo para que a Igreja fizesse novos pronunciamentos. As proclamações vão se abrandando após a segunda década do século XX, sem, ainda, deixar sua defensiva, a Igreja procurava reavivar seus princípios, seus dogmas e delinear um novo caminho para o catolicismo. Isto tornava evidente a fragilidade do catolicismo, deixando transparecer uma fase de insegurança, de desarticulação da sua autoridade, de afastamento das idéias de modernidade, contra o avanço dos princípios liberais e do progresso científico.

Esta situação de fragilidade da Igreja promove um interesse maior de estudo e aprofundamento, entre os leigos católicos, sobre as correntes católicas na Europa, sobre as encíclicas, as ideologias políticas e as escolas filosóficas. É deste momento que data o interesse pela filosofia no Brasil: os primeiros ensaios filosóficos surgem entre o final do século XIX e início do XX.

No início do século XX, na encíclica *Pascendi*, de Pio X, publicada em 1907, aparece um posicionamento contrário ao Modernismo, cujo fundamento filosófico era o agnosticismo: “a razão humana fica reduzida à consideração dos fenômenos, isto é, só as coisas perceptíveis

e do modo como são perceptíveis; nem ela tem direito nem aptidão para transpor limites”; a fé, princípio e base de toda religião, está fundada no sentimento de necessidade da divindade (MOURA, 1976, p.27). Os católicos, querendo associar os fundamentos da filosofia cristã aos tempos modernos, assumem os conceitos kantianos. A encíclica de Pio X é uma reação à doutrina de Kant. Após a análise das causas, da estrutura e dos efeitos deste pensamento, conclui-se na encíclica que ela é “essencialmente oposta à Revelação e à Tradição doutrinária Católica” (MOURA, 1978, p.24-66).

Após esta declaração, assumindo a orientação papal, os católicos fazem críticas e discursos a respeito da ética, da educação, da religião não professada adequadamente, da instituição jurídica, da política e da economia. Estas discussões, acopladas em sermões, em conferências, em discursos e, até, na prática educacional, demonstravam o quanto o catolicismo se distanciava da modernidade e destoava do seu próprio tempo. Assim, se expressa Alceu A. Lima (1999, p. 243) a este respeito: “A Igreja se apresentava para muitos, senão para a maioria, tanto fora como dentro dela, como sendo incompatível com os tempos novos. A razão principal da apostasia das massas e das elites intelectuais, de há um século a esta parte, principalmente, não é outra senão esta”.

O Papa Pio X, em 1914, publicou as 24 Teses Tomistas, anteriormente mencionadas. As principais referiam-se ao “Ser e tinham como princípios intrínsecos o ato e a potência no ser criado; a limitação do ato pela potência; a distinção real entre essência e existência; a distribuição dos seres criados em substância e acidentes; o hilemorfismo dos seres corpóreos e a teoria abstrativa do conhecimento” (Moura, 1978, p. 19). Estas teses eram divulgadas para definir a doutrina tomista e, para que o intelectual se determinasse a ser “um tomista”, deveria aceitar como princípio de raciocínio algumas destas teses.

Ao final da Primeira Grande Guerra muitas transformações haviam ocorrido no mundo, atingindo o setor político, o econômico, o jurídico, o religioso ocasionando um

repensar sobre a civilização e sobre o homem moderno. A Igreja, nesse processo, também mudou, assumindo uma nova posição sobre a modernização.

Diferentemente do século XIX, quando a atitude da Igreja em relação ao mundo moderno foi defensiva e beligerante, no século XX se iniciou um processo de relação pacífica. A encíclica promulgada por Bento XV, *Pacem Dei Munus*, de 1920, anunciava esta postura de pacificação e de reconciliação com os povos e com a civilização, de modo geral. A atitude de hostilidade e de isolamento da Igreja é abandonada e Bento XV demarca o novo rumo, “baseado no apelo à Justiça, como base de uma sociedade nova criada pela revolução industrial inglesa, pela revolução política francesa e pela revolução colonial americana”.

Ou seja, com suas idéias de paz e de comunidade entre as nações, “independentes de regimes políticos e econômicos” (LIMA, 1999, p.245-6), Bento XV revela que os novos rumos apontados pela Igreja serviriam como elemento básico para a civilização moderna, sem, no entanto, alterar a essência do pensamento cristão. O que variava era o modo de apresentar a mensagem, a qual se delineava de acordo com o momento e as circunstâncias históricas. É a partir deste momento que as associações como a Revista *A Ordem* e o Centro D. Vital, nas quais participa Serrano, são fundadas. É a partir daí também que as discussões sobre o combate à laicidade do ensino tomam vulto e, estendendo-se politicamente, os católicos procuram assegurar seu lugar nas reformulações a serem incluídas na Constituição.

Pio XI, no ano de 1923, na encíclica *Studiorum Ducem*, recorre a Tomás de Aquino e, valorizando sua especulação teológica e filosófica, proclama-o Doutor Universal da Igreja: “sua doutrina acerca da ciência metafísica, não obstante ter sido, freqüentemente impregnada por uma crítica contumaz e injusta retém, integralmente, sua força e esplendor, como o ouro, que por ácido algum pode ser dissolvido” (MOURA, 1978). Esse mesmo papa publica ainda várias encíclicas: em 1928, a *Miserentissimus Redemptor*; em 1929, a *Divini illius Magistri*, na qual se posiciona sobre a educação cristã da juventude e refuta correntes pedagógicas

modernas, naturalistas e liberais; em 1930, a *Casti Connubii*, sobre a santidade do casamento; em 1931, a *Quadragesimo Anno*; em 1932, a *Caritate Christi* e a *Acerba animi*; em 1933, a *Dilectissima nobis*; em 1937, a *Divini Redemptoris*. Em todas elas reiteram-se posições contrárias ao “comunismo ateu”. A encíclica de 1937 contém protestos denunciando perseguições desencadeadas contra o nome cristão, principalmente nos países da Rússia, do México e da Espanha.

A promulgação destas encíclicas revela que, é no século XX, que a luta da Igreja para salvaguardar o seu poder, as suas prerrogativas, torna-se mais pronunciada e, ao mesmo tempo, mais conciliadora no que diz respeito à modernização da sociedade. A proliferação de encíclicas coincide com a eclosão dos grandes conflitos das primeiras décadas do século XX, os quais envolveram, praticamente, toda a civilização. Foi nesse período que se desencadeou a Revolução Russa, a Primeira Grande Guerra Mundial, com a conseqüente destruição e reconstrução de cidades inteiras, a grande crise econômica, o empobrecimento de Nações, a ascensão da economia americana.

As encíclicas constituíam, portanto, uma arma dos católicos na luta para revigorar os sentimentos cristãos e no combate aos erros apontados por Pio IX e, posteriormente, por Pio XI. Na *Divini Redemptoris*, de 1937, este papa propunha o combate aos “sofismas teóricos e práticos do comunismo”, que “se manifestam sobretudo nos princípios e métodos de ação do bolchevismo”. Tratava-se de lutar para acelerar o avanço da civilização cristã, uma sociedade verdadeiramente humana, em direção ao progresso da humanidade.

Assim, as encíclicas, assumidas e defendidas por todos os escalões da Igreja Católica e pelos correligionários, dirigiam a ação católica em todo o mundo. No Brasil essas idéias disseminaram-se em todas as instituições e, permeando todos os discursos, tornavam-se parte integrante da luta entre conservadores e liberais. Sua presença era mais enfática no setor

educacional, no qual o debate sobre o ensino religioso nas escolas tinha se intensificado desde a década de 1920.

Na implantação das reformas educacionais da década de 30, estes postulados orientavam os intelectuais católicos em suas discussões e propostas. Na encíclica *Divini illius Magistri* (DIM), 1929, de Pio XI, fica explícita a tendência da Igreja de se colocar a serviço do Estado. Ela anuncia a necessidade de uma nova *aliança* entre Igreja e Estado, com vantagens para ambos. O papa, servindo-se das palavras do cardeal Silvio Antoniano, afirma:

‘Quanto mais o governo temporal se coordena com o espiritual e mais o favorece e promove, tanto mais concorre para a conservação do Estado. Pois que, enquanto o superior eclesiástico procura formar um bom cristão com a autoridade e os meios espirituais, segundo o seu fim, procura ao mesmo tempo e por necessária consequência formar um bom cidadão como ele deve ser sob o governo político’ (apud BUFFA, 1976, p.100 –101).

Esta encíclica de Pio XI é a mais comentada e adotada pelos católicos, principalmente nos primeiros anos da década de 1930, quando dos encaminhamentos da nova Constituição. Ela fundamentava a luta pela implantação do ensino religioso nas escolas e, ao mesmo tempo, defendia critérios ponderados para adoção das idéias progressistas. Com efeito, essa encíclica, ao expor a doutrina da Igreja sobre educação, afirmava a educação cristã como a mais adequada e perfeita e, em vista disto, pertencente de modo primordial à Igreja e à família. Ao Estado caberia suprir as deficiências da família e, sobretudo, não considerar a educação como seu monopólio (BUFFA, 1976, p.101-102).

A *Confederação Católica Brasileira de Educação*, por meio da *Revista Brasileira de Pedagogia*, seu órgão oficial, tinha, entre os seus objetivos, o de divulgar os princípios da encíclica DIM, uma vez que eles eram fonte de inspiração para a revista e para os professores (*Revista Brasileira de Pedagogia*, 1934, p.343).

Esse tipo de divulgação fazia parte de uma estratégia para disseminar os fundamentos apontados pela Igreja, os quais, sendo adotados por todos os católicos, seriam o ponto de partida de ações que permeariam toda a sociedade. A Igreja, que havia perdido a tutela educacional, poderia, sob a atuação dos intelectuais católicos, continuar se pronunciando no interior da escola. A educação, neste sentido, mesmo sendo conduzida por reformas, cujos fundamentos eram opostos aos da Igreja, poderia ser saneada pelo apostolado dos docentes católicos. Era, pois, fundamental uma explicitação da posição da Igreja a respeito de estratégias de encaminhamento pedagógico.

2.2. TOMÁS DE AQUINO: FUNDAMENTOS PARA UMA PEDAGOGIA

O pensamento de Jonathas Serrano, produzido em meio aos debates e aos movimentos que se organizavam ao longo do processo de modernização do Brasil, nas primeiras décadas do século XX, foi assumindo os princípios da educação cristã que, com base na interpretação da doutrina de grandes filósofos como: Aristóteles, Platão, Santo Agostinho, Tomás de Aquino, vinham sendo ordenados por intermédio das encíclicas.

Já foi afirmado neste trabalho que, como docente, Serrano atuava em duas dimensões. A de educador católico, preocupado com os fundamentos cristãos pelos quais o homem deveria reger a sua conduta, e a de educador progressista, preocupado com os fundamentos científicos de todo conhecimento. Estas dimensões, que parecem opostas, de fato não se apresentavam como dicotomias em suas obras. Entretanto, como educador e defensor da doutrina católica, ele foi caracterizado como tradicional, como conservador, pelos próprios intelectuais daquele período, os quais distinguiam-no do grupo dos reformadores, os chamados progressistas ou liberais.

Mesmo assumindo o discurso das encíclicas, Serrano procurava ter autonomia em relação a elas e dedicou-se a estudar os filósofos católicos. Seus trabalhos de pesquisa nesse sentido culminaram em várias obras.

Foi com base na influência de Tomás de Aquino que Serrano encaminhou seus pensamentos filosóficos educacionais, destacando a importância da razão e da fé. Segundo ele, Tomás de Aquino destacou os direitos da razão: “*Fides presupponit cognitionem naturalem*”. Apresentando inabalável confiança no valor da razão, e não fazia “da mísera contingência humana uma caricatura de divindade”, mas tinha “a serena confiança de que, raciocinando, percebe-se a evidência fundamental, que é o próprio trabalho da razão”, e sem a absurda pretensão de “demonstrar axiomas, nem suicidar-se em nome da própria vida, isto é desracionalizar-se em nome da própria razão”(SERRANO, 1930, p.102).

Ao mesmo tempo, Serrano concordava com os postulados tomistas sobre as verdades de ordem sobrenatural como objetos da teoria situados acima das forças da razão, sem que lhes fossem contrárias, e sobre as verdades de ordem natural como objetos da filosofia, acessíveis à razão. Afirmava ele que estes campos conservavam a sua autonomia e o seu procedimento estava de acordo com seu próprio método e, nos assuntos que lhes eram comuns, a filosofia não poderia contradizer a teologia. A filosofia, neste caso, “serve para demonstrar verdades preliminares à fé e ainda para mostrar os erros das objeções contra o dogma” (SERRANO, 1944, p.116).

Os pressupostos utilizados por Tomás de Aquino para desenvolver sua doutrina estavam fundamentados nos princípios aristotélicos. Segundo Serrano, ele dedicou grande parte de seus estudos, analisando e desenvolvendo, melhor do que o próprio Aristóteles, princípios como: a teoria de ato e potência, matéria e forma, substância e acidentes, categorias, causas, e, mais do que tudo, a distinção entre essência e existência. Foi no tratado *De ente et essentia* que Tomás de Aquino aprofundou e desenvolveu “um dos pontos mais

difíceis de ordem metafísica, que o próprio Aristóteles descurara”. Em outros momentos, ainda segundo Serrano (1944, p.119), Tomás de Aquino pondera sobre outras questões em termos que excedem em clareza e segurança aos dos melhores mestres: “a diferença entre o ser necessário e os seres contingentes, a matéria como princípio de individuação, a união substancial da alma com o corpo, o mecanismo do conhecimento sensível e do conhecimento intelectual, as relações inteligência e vontade, a liberdade que tem o homem na escolha dos bens finitos”.

Entre as múltiplas questões que analisou e fundamentou, Tomás de Aquino tinha preferência pelas “questões que se referiam à inteligência, a mais nobre das faculdades”. O ato voluntário, como explica Tomás de Aquino, está na dependência do conhecimento relacionado com a inteligência: “se o bem absoluto é apresentado pela inteligência à vontade, esta necessariamente o prefere, sendo livre só em relação aos bens particulares, cujo valor maior ou menor não é capaz de satisfazer plenamente o homem” (Serrano, 1944, p.119). Continuando sua interpretação dos princípios expostos por Tomás de Aquino, Serrano comenta que só o ato é livre, é plenamente humano, e o fim de todos os atos livres do homem é o bem ou a felicidade. O bem supremo só é alcançado em Deus, “capaz de satisfazer as nossas aspirações”. O fundamento da moral não está na vontade do homem, mas na vontade divina; sendo assim, a ordem essencial das coisas é determinada por Ele.

Segundo Serrano, Tomás de Aquino explica o sentido da sociedade para os homens, o sentido da autoridade e do governo e a maneira pela qual se realiza o bem comum. A sociedade tem sua razão de ser na natureza do homem e o governo só existe para os indivíduos e não estes para aquele. É a autoridade que deve concorrer para que o fim da sociedade seja realizado, este fim é o bem comum. Não é a forma de governo que garante a bondade, é o zelo, a retidão, e a justiça com que visa o bem comum, entendendo assim que a adoção de uma forma de governo não é garantia de escolha assertiva. Tomás de Aquino

reconhece que o regime monárquico absoluto pode ser um excelente governo desde que o rei tenha uma virtude perfeita, porém na prática esse regime facilmente degenera em tirania. Para ele, portanto, “convém que todas as classes participem do exercício do poder”, o que salvaguardaria “a paz social, principal elemento do bem comum” (SERRANO, 1944, p.119–120).

Para discutir a questão da metafísica, Serrano continua se apoiando em Tomás de Aquino, mas completa sua concepção a esse respeito com reflexões sobre Aristóteles e Descartes, por exemplo. Explicava que a Metafísica era compreendida como a investigação das causas primeiras e dos primeiros princípios. Assim, Tomás de Aquino teria assumido a máxima de Aristóteles, “scientia rerum per altíssimas causas”, e a de Descartes, “o conhecimento da verdade pelas causas primeiras” (SERRANO, 1944, p.26). Para Serrano, a Metafísica tinha como objetivo atingir a causa suprema para satisfazer a principal exigência do pensamento: a unidade. Ficava, assim, dividida em duas partes, a geral e a especial. A primeira consistia no estudo do valor do conhecimento e do problema do ser (crítica e ontologia); a segunda compunha-se pelo estudo da matéria, da alma humana e de Deus (cosmologia racional, psicologia racional e teologia racional ou teodicéia). Nas produções de Serrano fica evidente sua preocupação com a metafísica, a qual incidia sobre o valor do conhecimento, e, ao mesmo tempo, seu respeito à psicologia racional. Procurando desincompatibilizar razão e fé, ele afirmava que o que a razão não pode esclarecer pela Ciência pode ser explicado pela fé; neste sentido, a razão auxilia a fé. Com esta afirmação ele defendia o equilíbrio entre a ciência, a fé e a razão. Segundo Lima (1999, p.248), essa atitude filosófica processou-se

nos meios católicos, com a renovação do tomismo por Leão XIII e pelo Cardeal Mercier e pela colocação do problema da sucessividade das atitudes, substituído pela sua coincidência, tão bem apresentada por Max Scheler, ao mostrar a concomitância das três atitudes: a religiosa, a metafísica e a científica (LIMA, 1999, p. 248).

Nestes termos a ciência, a filosofia e a religião passam a se articular, embora cada uma no seu legítimo domínio.

Assim, com base na orientações contidas nas encíclicas e na concepção filosófica do pensador medieval Tomás de Aquino, Serrano vai sistematizando seus conhecimentos sobre a metafísica, sobre a fé, sobre a religião, sobre a política e sobre a educação.

No que diz respeito às questões políticas, Serrano vai buscar em Tomás de Aquino sua classificação tripartida das formas de governo em monarquia aristocracia e democracia (ISAIA, 1998, p. 181). A afirmação política-social de que um governo independe da sua forma, mas do resultado que “consagra ao bem de todos” fundamentava a compatibilidade da doutrina católica com qualquer forma de governo, monárquico, aristocrático ou democrático, permitindo a Serrano posicionar-se coerentemente favorável à democracia.

A democracia vinha sendo aceita como solução política lícita a partir de Leão XIII. Os parâmetros para a aceitação eclesial do regime democrático foram apresentados principalmente na *Immortale Dei* e na *Graves de Communi*. “Sua concepção de democracia encontra-se sintetizada no discurso aos peregrinos franceses, de 8 de outubro de 1898, no qual apresenta as diretrizes para a vigência de uma ‘democracia cristã’” (ISAIA, 1998, p. 181).

Serrano (1930, p.103) considerava Tomás de Aquino como “um intelectual de tranqüilidade” que, escrevendo suas obras, revelava-se um “prodígio de síntese: impossível tirar um período, suprimir um argumento, desprezar uma observação, tudo, em Tomás. merecia ser estudado”. Esta admiração de Serrano por Tomás de Aquino destaca-se no elogio que ele fez ao pontificado de Leão XIII, o qual foi considerado “de pura glória (...) ao restabelecer a escolástica sob a égide de Thomaz” e ao manifestar, desde 1880, que esta doutrina não era incompatível com o progresso, com a ciência moderna,

(...) ardente desejo de ver as escolas católicas inspirar-se na doutrina tomista, pondo-a em harmonia com o progresso e com as descobertas modernas

solidamente firmadas. Em 89 insistia no mesmo ponto, a propósito dos estudos do Instituto Superior de Lovaina, recomendando se ordenassem as coisas de jeito que pudessem os estudantes, com as lições da sabedoria antiga, encontrar em larga abundância tudo quanto se deve às investigações sagazes de nomes contemporâneos. A esses resultados positivos da ciência moderna chamou Leão XIII ‘tesouros aproveitáveis tanto para a religião quanto para a sociedade civil’ (SERRANO, 1930, p. 104).

A Ciência até este período era considerada como um obstáculo às relações da Igreja com o mundo moderno. A filosofia defendida por Hegel, Comte e Marx, representantes do pensamento do século XIX, contribuiu para dar explicações acerca do plano religioso e do plano filosófico defendendo, de modo diverso, o campo científico. Hegel defendeu a sucessividade metafísica: a tese, a antítese e a síntese. Comte organizou o esquema da transição do pensamento abstrato para o pensamento concreto, formulando a lei dos três estados – o teológico, o metafísico e o positivo – substituindo a religião e a filosofia pela ciência. Como Serrano (1944, p.22) declarou, Comte “reduz a filosofia a uma sistematização das ciências e nega caráter científico à metafísica”. Marx, autor de inspiração hegeliana, afirmou que a compreensão da formação de qualquer classe deveria ser buscada no materialismo histórico. Estas posições que procuravam valorizar a atitude científica eram opostas à filosofia e à religião (LIMA, 1999, p.248). Neste sentido, a verdade revelada pela Igreja, autoridade que representava o poder Divino, encontrava no desenvolvimento da Ciência uma grande ameaça, representando a decrescente autoridade da Igreja e a crescente autoridade da ciência.

Esta valorização da Ciência que vinha se desenvolvendo desde o século XVI, com a publicação da teoria de Copérnico, em 1543, e que só exerceu influência quando adotada e aperfeiçoada por Kepler e Galileu, no século XVII, foi ponto de partida para a luta entre a ciência e o dogma, ou seja, para a batalha dos tradicionalistas contra o novo conhecimento. Nesta conflagração fica exposta a diferença existente entre uma e outra autoridade: a que a

ciência alcançava se fazia pelo campo intelectual e a da Igreja realizava-se no campo governamental da religião católica (RUSSEL, 1969, p.7).

Serrano (1944, p.7), ao escrever a introdução do seu livro *História da Filosofia*, expressa a sua intenção de “ainda que nos limites apertados de meras sínteses, deixar em relevo os grandes problemas fundamentais do espírito humano: o problema do conhecimento, o problema do ser, o problema da vida, o problema da consciência psicológica e o da consciência moral...” . Como ele mesmo afirma, o vocábulo “problema” é repetido “de caso pensado” e acrescenta: “o mais grave de todos: a própria significação da finalidade da vida humana”. Os problemas fundamentais para Serrano eram os tratados pela metafísica e, embora, parecessem distantes do cotidiano escolar, estavam implícitos ou subentendidos nas dimensões da vida escolar, em diversas temáticas. Serrano as expõe, analítica e criticamente, quando aborda as teorias filosóficas ou pedagógicas, especulativas ou prescritivas, avaliando-as em termos éticos e sociais, sem dispensar o exame racional, científico.

Esta compreensão pode parecer paralela ou uma flagrante contradição entre aspectos definidos - de um lado, o metafísico e, de outro, o científico. Na verdade, eles são compreendidos pelos católicos como intimamente relacionados; não existe conflito essencial entre a ciência e a religião, pois o avanço científico pode esclarecer melhor a metafísica. Porém, no século XIX e início do XX, estas questões ainda eram conflitantes. Apesar disso, Serrano, já as abordava com tranquilidade, baseando-se em Tomás de Aquino, para quem o conhecimento poderia ser alcançado tanto pela fé, entendida como revelação divina, quanto pela razão, quanto, ainda, pela experimentação.

Este postulado de aproximação da fé com a Ciência é assumido por grande parte dos católicos, os chamados tomistas, que sustentam a tese defendida por Tomás de Aquino de que a matéria e o espírito foram criados por Deus. Esta interpretação filosófica sobre o mundo, chamada às vezes de humanismo clássico ou de realismo racional, desenvolveu-se como um

sistema absoluto, no entanto, diferenciou-se do idealismo por alicerçar-se em uma teoria da realidade (KNELLER, 1970, p.57).

2.3. ARISTÓTELES: CAMINHOS DO SABER

Os autores que fundamentavam as encíclicas, como Aristóteles e Tomás de Aquino, eram os mais procurados pelos intelectuais católicos para o desenvolvimento de seus estudos e serviam de inspiração para os seus trabalhos. Serrano, escreveu a *História da Filosofia* (1944) sistematizando idéias e fundamentos da doutrina de Tomás de Aquino e de Aristóteles, bem como de outros autores clássicos como Platão, Kant, Comte, Descartes, Bacon e Sócrates, Agostinho, Spinoza e Spencer, e nacionais como Farias Brito, Silvio Romero, Tobias Barreto, Leonel Franca, Estelita Tapajós e Fausto Cardoso.

No capítulo I desse livro, Serrano preocupa-se em explicar o que é Ciência e como se alcança o conhecimento através dela. Iniciando com os postulados de Aristóteles, ele considera fundamental e necessário o esforço intelectual para buscar explicações sobre os fenômenos ou os acontecimentos e para se perceber a existência da regularidade e da ordem, a relação entre a causa e o efeito do fenômeno. Serrano considera como necessidade do homem a indagação a respeito da razão ou do motivo das coisas e dos fatos, buscando um conhecimento que o conduza à verdade como já percebia Aristóteles, quando afirmava que todo homem tem o “desejo natural de saber” e que na busca desse saber poderia ser levado a uma “surpresa”, ou seja, ao “princípio da ciência”. Como acrescentava Serrano, “a ciência é filha da curiosidade”.

Este desejo de encontrar, de buscar o verdadeiro conhecimento traz a inquietação ao homem. Neste sentido, Serrano (1944, p.15, grifos do autor) explica que o “nosso espírito só

repousa quando descobre o *porque*, ou pelo menos o *como* das coisas, não lhe bastando saber apenas que tal fato se passou, ou que isto ou aquilo existe”. Esta busca pode se apresentar com diferente intensidade nas pessoas, o que vai resultar em um conhecimento mais superficial ou mais profundo. O alcance da satisfação também pode ser diferente: enquanto uns se contentam apenas com opiniões ou afirmações, outros somente desfrutam da satisfação após um fatigante raciocínio. Assim,

o homem que raciocina, que exercita a faculdade humana por excelência, procura a razão do fato; e deste esforço intelectual, no sentido de encontrar a explicação satisfatória dos fenômenos ou dos acontecimentos, nasce a ciência, conhecimento raciocinado, pesquisa das razões ou causas, não mero conjunto desconexo de noções sem fundamento racional, simples repetir de afirmações (...) (SERRANO, 1944, p. 15).

Para atingir o verdadeiro conhecimento sobre as coisas e os fatos, a análise é fundamental, embora, como ser limitado, o homem seja incapaz de adquirir um “conhecimento completo e adequado de todo o Universo”. Em vista da dificuldade para se atingir o conhecimento, a classificação das ciências, dentro de um quadro de especificidade, auxilia a visão de conjunto do saber humano, determinando os limites de cada ciência particular e mostrando o conhecimento ordenado. Aristóteles, como primeiro filósofo a se preocupar com a classificação das ciências, tomou por base o fim de cada uma das ciências e distribuiu-as “em grupos correspondentes a três modos de desenvolvimento de um ser inteligente: o *saber*” - referia-se ao *conhecimento puro*, “as *ciências especulativas ou teóricas*”; “o *agir*” - era próprio das “ciências práticas determinam as regras de nossas ações”; e o “*produzir*” - pertencente às “ciências poéticas, tendo por fim a *realização de obras exteriores ao agente*”. Esta classificação foi ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento científico, através dos séculos. E, como diz Serrano, “classificação notável, mas inaceitável hoje”.

Ainda abordando a questão do conhecimento, Serrano procurou esclarecer que o Universo não é composto de fenômenos arbitrários e propôs, como um caminho para se abandonar esta idéia, a observação cotidiana dos fenômenos, de forma a perceber neles seu aspecto de regularidade e de ordem. Por meio desta observação, poder-se-ia constatar a relação existente entre os fenômenos, ou seja, a relação entre o antecedente, chamado causa, elemento desencadeador de um determinado fenômeno; o conseqüente, o efeito que decorreria da ocorrência do anterior, e, ainda, a lei que resultaria da relação constante entre a causa e o efeito. Aristóteles, segundo Serrano, distinguia quatro gêneros de causas: a material, a formal, a eficiente e a final. As duas primeiras compreendidas como elementos constitutivos do ser, causas intrínsecas; as duas seguintes, as extrínsecas, em especial a causa eficiente, porque influía de forma imediata na produção do efeito. A causa final para Aristóteles, era a mais importante, considerada como o escopo, o objetivo, ou seja, “a razão pela qual se faz alguma coisa ou algo sucede como resultado de uma vontade inteligente” (SERRANO, 1944, p.16).

No capítulo dedicado a Tomás de Aquino, Serrano (1930, p.108-112) começa por comentar a existência de dois gigantes na história do pensamento humano, Aristóteles e Kant, verdadeiros “monstrum vel prodigium”; monstro, explica ele, “no sentido bem latino de estranho, extraordinário, singular, coisa incrível, de causar assombro”. Aristóteles era considerado como um monstro benéfico, pois fundou a lógica formal, foi autor do primeiro tratado de psicologia positiva e tornou-se o patriarca das ciências naturais e “ainda hoje está presente com sua linguagem científica, nas cogitações, nas expressões dos sentimentos e nas idéias da vida comum”. Segundo Serrano, este pensador, foi “o maior nome da história da filosofia e sem dúvida alguma o que maior influência intelectual tem exercido até hoje.”

A preocupação de Aristóteles sobre o governo foi abordada por Serrano (1944, p. 76), esclarecendo que este filósofo estudou “148 constituições, de várias cidades do seu tempo”, e concluiu que a melhor forma de governo era a “república moderada, em que domina a classe

média”. A superioridade de Aristóteles é incontestável, afirma Serrano, na lógica, na moral e na política, além de admitir a existência do livre arbítrio e evitar os exageros da *República*.

2.4. KANT ENTRE O ELOGIO E O COMBATE

Kant, filósofo do século XVIII, é, para Serrano, exemplo de persistência metódica, de esforço humano. Considera Kant o maior pensador daquele século, embora reconheça que, em geral, ele só exerceu influência filosófica no século XIX (SERRANO, 1944, p.152).

A adoção da Filosofia e da doutrina teológica de Tomás de Aquino e a divulgação dos seus postulados, no período de Pio X, tinha como objetivo fundamentar a refutação dos “erros do modernismo”, “um amontoado de todas as heresias”. Estas heresias referiam-se às doutrinas defendidas por vários pensadores, entre eles, Kant e Hegel, que demonstravam estar consoante à modernidade. A Igreja, tida como tradicional e autocrática, manifesta-se através do Papa Pio X com o propósito de voltar-se para as questões sociais e recuperar seu prestígio doutrinário. Ao ver-se diante de doutrinas modernas sedutoras que atraíam os católicos, muitas vezes, adotando alguns de seus princípios, ela entende a necessidade de combatê-las.

Diante deste quadro, a afirmação e a divulgação das 24 teses de Tomás de Aquino, expostas de maneira clara e objetiva, poderiam ser assumidas integralmente pelos católicos, evitando a influência das demais doutrinas.

Esta decisão da Igreja, de praticamente, “impor” a filosofia de Tomás de Aquino diante de filosofias modernizadoras, apontadas por Pio X como heresias, tinha como objetivo enfraquecer a discussão nos meios católicos, pois muitos deles estavam “deslumbrados com as idéias de Kant, de Hegel e do evolucionismo, teólogos e filósofos católicos, desejando que

o dogma tomasse uma feição mais moderna e mais adaptada ao homem moderno, procuraram revesti-lo com as roupagens daquelas idéias” (MOURA, 1978, p 25). Esta associação entre os postulados da religião cristã e as teorias dos tempos modernos, principalmente da filosofia de Kant e de Comte, foi se difundindo em vários setores da sociedade, inclusive no eclesiástico (MOURA , 1978, p. 25).

Serrano analisa a Filosofia de Kant, tendo em vista as orientações da filosofia cristã e, embora o visse como um gênio extraordinário, de altíssimo valor moral, caracteriza-o como um “monstrum vel prodigium”, porém maléfico, diferenciando-o de Aristóteles, o qual considerou como monstro benéfico.

Esta adjetivação atribuída a Kant tinha como origem as repercussões de seus postulados filosóficos. Sem lhe tirar o mérito do labor, sem ser frio e indiferente ao esforço despendido, ele se pergunta: qual o resultado alcançado por Kant? Responde que seu esforço formidável levou-o a instituir a crítica do conhecimento e a determinar os limites naturais das faculdades cognoscitivas, deixando transparecer “o germe do ceticismo absoluto, o idealismo, o nihilismo e o panteísmo” (SERRANO, 1930, p.100-101).

Apesar dessa afirmativa, Serrano considerava este filósofo como o que mais longe levou a análise do conhecimento humano, do poder e dos limites das faculdades e declarava que a importância de Kant excedia a de quantos o precederam: poder-se-ia dizer que depois dele não era mais possível tentar qualquer sistema ou tratar a fundo os assuntos filosóficos sem preliminarmente considerar a crítica do conhecimento. O esforço filosófico de Kant a fim de instituir a crítica do conhecimento e tentar estabelecer os limites das faculdades cognoscitivas, foi de muita importância, podendo-se afirmar que após este aprofundamento a filosofia tinha de ser, antes de tudo, uma crítica do conhecimento, abandonando a feição puramente dogmática. Por isso Serrano comenta que, até Kant, os autores haviam se contentado em aplicar diretamente a razão ao conhecimento das coisas.

Este filósofo começa analisando a própria razão. Descartes, Locke e Leibniz foram pensadores que também tentaram efetuar essa análise, mas não a levaram tão longe e tão profundamente como Kant. Este filósofo procurou estudar todas as leis do espírito humano e suas formas essenciais, consideradas em si mesmas, independente de qualquer objeto e, segundo ele mesmo, de maneira transcendental, não empírica.

Kant, continua Serrano, procurou revolucionar o conhecimento no terreno filosófico, apoiou-se no pressuposto de que os objetos deveriam regular-se pelo conhecimento, contrariando a idéia que havia sido admitida até então de que o conhecimento se regulava pelos objetos, ou seja, as coisas é que giravam em torno do espírito e não o espírito que girava em torno das coisas. Segundo este pensamento, não conhecemos as coisas em si mesmas, comenta Serrano, mas tais como nos parecem, através das formas que o espírito reconhece ou seja, apenas o fenômeno. É o espírito que apresenta em si mesmo as condições necessárias de todo o conhecimento.

Segundo Serrano, as idéias transcendentais eram, para Kant, hipóteses inverificáveis. Nas famosas antinomias ou contradições, ele tentou mostrar a impotência da razão para provar se o mundo é limitado ou ilimitado, se a matéria é ou não divisível indefinidamente, se há ou não causas livres e se existe um ser necessário ou se tudo é contingente. Era, pois, no subjetivismo transcendental que Kant se apoiava para afirmar que a razão era impotente para afirmar a realidade das coisas.

A indisposição de Serrano contra o pensamento kantiano originava-se da teoria do relativismo subjetivo. Ele a considerava como “contrária à convicção fundamente radicada, à crença universal e espontânea de todos os homens em todos os tempos e lugares, de que nossa razão é capaz de subir do relativo ao absoluto”, e, para refutar o ceticismo kantiano, Serrano argumentava: “se o nosso espírito faz parte da realidade, é bem de ver que os princípios da razão são leis do espírito, não só enquanto ‘pensa’, mas enquanto ‘é’”.

Além destas argumentações contrárias à doutrina de Kant, Serrano também não admitia que seu sistema fosse infalível, pois, contraditoriamente, ele aceitava o valor objetivo do princípio da causalidade e o valor do imperativo categórico para a razão prática, enquanto afirmava que a razão pura chegava às antinomias. Afirmava que, para conhecer bem os ditames, as explicações para os casos concretos e a série de corolários da afirmação categórica de uma é preciso o concurso da outra, não podendo simplesmente destroná-la, desmoralizá-la ou considerá-la como incapaz de atingir a verdade. Observa ainda Serrano que, diante destas afirmações fica quase impossível eliminar a dúvida do cético, quando Kant valoriza mais a razão pura quando critica, do que a própria razão pura quando é criticada (SERRANO, 1930, p.101).

É olhando para o racionalismo de Kant que Serrano a opõe à racionalidade intelectual de Tomás de Aquino: “À jactância ridícula deste racionalista, que fez da mísera contingência humana uma caricatura de divindade” era contrária à confiança serena de Tomás de Aquino, que, raciocinando, percebia a evidência fundamental do próprio trabalho da razão, sem pretensão absurda de demonstrar axiomas, nem desracionalizar-se em nome da própria razão. Tomás de Aquino é o filósofo que apresenta o bom senso humano, metodizado, a confiança, a tranqüilidade inabalável e sadia, no valor da Razão (SERRANO, 1944, p.164 –167).

Não se pode dizer que Kant tenha influenciado Serrano, mas percebe-se nele certa admiração pelo esforço empreendido por Kant, o qual só um filósofo de envergadura poderia possuir.

2.5. FARIAS BRITO:

Em suas obras, Serrano demonstra também uma profunda admiração por Farias Brito, de quem escreveu a biografia, mencionando que as obras filosóficas desse autor colocaram-no

“entre os pensadores mais dignos de respeito no Brasil”. Os primeiros volumes das obras de filosofia deste autor brasileiro foram produzidos quando o positivismo ainda exercia influência no Brasil, em 1892.

O primeiro volume de seu livro, *Finalidade do mundo*, tratando da *Filosofia como atividade permanente do espírito humano*, foi publicado em 1895.

Em 1899, publicou o Volume II, *Filosofia Moderna*, com estudos sobre a crise do pensamento nos tempos modernos e as tentativas de solução. Analisou as doutrinas de Comte, como ditadura científica, nascida da inspiração da matemática; a de Spencer, como individualismo organicista, nascido do conhecimento das ciências naturais e a de Marx, como socialismo coletivista, nascido da observação dos fatos econômicos. Foi neste volume, também, que Farias Brito explicou que o atraso da Filosofia no Brasil tinha chegado a tal ponto que, “para tornar conhecidas verdades aliás de extrema simplicidade, não basta apoiá-las em argumentos irrefutáveis, é necessário insistir, repisar, tornar volumosa a exposição, para arrastar pelo peso...” (SERRANO, 1944, p.208).

O Volume III, publicado em 1905, *O mundo como atividade intelectual*, ocupava-se “do positivismo para refutar os fundamentos mesmos dessa doutrina”. Acrescenta Serrano que, apesar de o positivismo não exercer mais forte influência política ou social no Brasil, a argumentação de Farias Brito não havia perdido sua atualidade. Atacou esta doutrina com constância, coragem e elevação de linguagem.

Farias Brito escreveu suas principais obras filosóficas durante o período de 1894 a 1914, durante vinte anos de dedicação. Os assuntos filosóficos tratados por Farias Brito recebiam a influência socrática e kantiana. Comenta Serrano que Farias Brito estudou a relação entre a moral e a filosofia, entre o direito e a moral, entre a filosofia e a ciência, entre a filosofia e a poesia, a teologia e a religião. Considerava fundamental a política e a filosofia, o direito e moral, como alavancas centrais do mecanismo social. A moral, para Farias, era o

conjunto dos princípios pelos quais o homem deveria regular sua conduta (SERRANO, 1944, p.214). A respeito do socialismo coletivista de Marx, reconhecia-o, muitas vezes, “justo na crítica da organização das sociedades atuais”, mas considerava também que lhe faltava “um grande princípio que possa mover os homens” (SERRANO, 1944, p.217). Este pensador inspirou-se, muitas vezes, em Sócrates. O período em que Farias Brito produziu suas obras foi influenciado também pela filosofia de Bérghson, principalmente na França e nos demais países da Europa.

A filosofia bergsoniana levou o pensamento francês a retroceder ao hermetismo da Metafísica Medieval e platônica, contrapondo-se às idéias nascidas com Descartes, no século XVI, e que foram “retomadas no século XVIII pelos enciclopedistas, tendo, no século XIX, encontrado seu maior representante em Augusto Comte” (LIMA, 1965, p.10).

Bérghson exerceu influência na América Latina, acrescenta Lima (1965, p.12) sendo estudado também no Brasil. Suas idéias se faziam presentes em nossa filosofia, em especial na de Farias Brito “e em certas doutrinas políticas de acentuado sentido ‘conservador’ e até ‘reacionário’”, de reação espiritualista, em parte antidemocrática e até antiliberal (VITA, 1959, p.12).

2.6. JACKSON DE FIGUEIREDO

No livro *Homens e idéias* (1930), Serrano escreve o artigo *O nosso Jackson*, iniciando com um relato sobre a lembrança do primeiro encontro entre eles, acompanhado de Vilhena de Moraes, na sede provisória do Centro D. Vital, atendendo o chamado de D. Leme. Até então, Serrano só o conhecia literariamente através de um ensaio a respeito de *Xavier Marques*, de 1916, *Algumas reflexões sobre a filosofia de Farias Brito* e de algumas

correspondências. Serrano explica que a relação de amizade com Jackson foi “com a necessária independência de caráter para não nos fazermos reciprocamente a injúria de um louvor insincero”. Isto parece declarar que Jackson possuía um caráter forte e surpreendente como Serrano comenta, “a sinceridade de suas atitudes e o desassombro de suas declarações de fé valiam só por si como documento psicológico e inequívoco atestado de caráter”. Por ser um homem de caráter forte, fatalmente teria inimigos...

Outras características destacavam-se em Jackson: um homem ativo, inquieto, insatisfeito diante do comodismo pacato, sempre pronto para agir, era o “homem-ação” que não conseguia sufocar o homem inteligência. Talvez estas características o tenham colocado como patrono da coleção Eduardo Prado, para a qual ele editou, por meio do Centro D. Vital, o primeiro volume intitulado *Pascal e a Inquietação Moderna*.

Católico convertido, não só adquiriu a fé ou o conhecimento da doutrina, viveu o catolicismo, defendeu a Igreja, combateu o pensamento positivista e o evolucionismo (PINHEIRO, 1997, p.340). Sua conversão ocorreu em 1918, fase espiritualista, como explica Serrano, ainda um tanto hesitante. Porém, ele iniciou sua caminhada de católico com ação direta na sociedade. Considerava que a intelectualidade mostrava-se agnóstica, o que significava para Jackson o resultado do afastamento da Igreja, das letras e dos intelectuais. Este afastamento estaria produzindo, também, a anarquia e a indisciplina intelectual (PINHEIRO, 1997, p.338). Foi com este pensamento que Jackson dirigiu o Centro D. Vital, a Revista *A Ordem* e a coleção Eduardo Prado.

A década de 1920, período de atuação de Jackson, foi momento de grande agitação no Brasil, com a irrupção de vários movimentos sociais. Em 1922, ocorreu A Semana de Arte Moderna, em São Paulo, um movimento modernista de insatisfação pelo avanço desordenado do modelo capitalista, este movimento foi ponto de partida para um novo enfoque da literatura nacional; a fundação do Partido Comunista com a pretensão de superar o anarco-sindicalismo

até então fortemente influente no movimento operário, ou seja, efetuar uma “superação histórica” das correntes de cujo interior saíram (GARCIA, 1986, p.199- 203); a fundação do *Centro Dom Vital*, por Jackson, dando origem a um processo de vitalização do catolicismo; e o movimento tenentista, decorrente de insatisfação de setores do exército em relação à prática política do país. Como referia Alceu Amoroso Lima, 1922 foi o ano da tríplice revolução: a política (Forte de Copacabana), a estética (Semana da Arte Moderna em São Paulo) e a espiritual (fundação do Centro Dom Vital) (VILLAÇA, 1975, p.104).

Na direção do Centro e da Revista, Jackson deu mostras de não aceitar a indefinição, o ceticismo e o ecletismo, vendo na Igreja a suprema autoridade. Era um homem autoritário, de muita intuição e de ordem. Adotava a doutrina de ordem sobrenatural “de Joseph de Maistre e de Charles Maurras e, ainda, seguia a orientação de Henri Massis, Auguste Viatte e dos ideólogos da *Action Française mais tarde condenados pela Igreja*”. Não aceitava o espírito revolucionário, estava sempre em defesa da ordem e da tradição (VILLAÇA, 1975, p.98).
(grifos do autor)

Entre os militantes do catolicismo no Centro D. Vital que sentiram melhor a força de Jackson estavam, entre outros: Afrânio Peixoto, Pedro de Oliveira Ribeiro, Augusto Frederico Schmidt, Mário de Alencar, Durval de Moraes, Jhonatas Serrano, Alexandre Correia, Barreto Filho, José Vicente de Sousa, Francisco Karam, Alceu Amoroso Lima, este, também convertido (VILLAÇA, 1975, p.103).

A convivência de Serrano com Jackson de Figueiredo permitiu-lhe dizer: “É um belo nome da nossa história intelectual. Mais ainda: pelo valor intrínseco e pela extraordinária energia irradiante, foi uma das mais poderosas forças do renascimento espiritual do Brasil” (SERRANO, 1930, p.226). No entanto, Serrano afastou-se do Centro D. Vital, quando da presidência de Jackson, por não concordar com o seu encaminhamento político.

59055

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - USP
BIBLIOTECAFACULDADE DE EDUCAÇÃO - USP
BIBLIOTECA

2.7. JÚLIO MARIA

Esta destacada personagem do cenário nacional, defensora do pensamento cristão, legou para a formação de Serrano o espelho de algumas das suas virtudes, como católico convertido e sacerdote que olhava para o futuro, que não se escondia da modernidade e nela abria novos caminhos para o catolicismo. O legado, porém, não foi só esse, mas também uma prática, simples, persuasiva, em que desnudava a teoria diante dos homens e abraçava, por sua vez, a prática destes mesmos homens. Esta didática espiritual de Júlio Maria penetrava em Serrano, expandindo-se na atuação educacional, pois, sem medo e com entusiasmo, assumiu uma pedagogia moderna e nela abriu também o caminho da espiritualidade. Serrano dedicou um ensaio a Júlio Maria, descrevendo as atividades sacerdotais deste amigo e comentando sua forma de pregação, única em nossa história, pelo caráter, pela extensão e pela palavra, muitas vezes inusitada, porém sempre persuasiva (SERRANO, 1930, p.336). Para Serrano, Júlio Maria era

um homem do seu tempo, de seu país, adversário da rotina, a combater os emperrados, não admitindo que vivêssemos presos a teias de aranha, reclamando pregação social, declarando sem receio que o panegírico e o sermão de festa não bastam para resolver os problemas da humanidade, não tolerando a *capitis diminutio* da Igreja, reduzida a empresa funerária, nem o sacerdote coagido ao horizonte da sacristia - jamais, nem por palavras ou ditos foi ele um revolucionário (SERRANO, 1930, p. 161-162).

Este sacerdote não foi um modernista, que queria renovar os velhos métodos “ou interpretar diversamente os intangíveis dogmas”. Ele sabia bem em que época vivia, e compreendia bem que se São Paulo vivesse neste século seria jornalista e “S.Tomás não ficaria indiferente a nenhuma grande conquista da ciência experimental”. Porém, acrescenta Serrano, foi um moderno, sem ser “partidário de modernices e de ter medo ao ridículo dos imbecis”, sem ter “covardias em seu verbo apostólico” e sem precisar escamotear os dogmas.

Era um moderno porque não ocultava verdades temerosas e não tinha receio nenhum em falar no Diabo (SERRANO, 1930, p.161–162).

Júlio Maria era para Serrano um exemplo de homem destemido, pois não admitia ser “um homem sem marca”, mantendo-se em silêncio por covardia, abstendo-se de uma posição por comodismo, aceitando qualquer idéia ou teoria e defendendo qualquer princípio. Ele era, como dizia em pregação veemente “o homem marcado, ainda que a marca seja do diabo” (SERRANO, 1930, p.158).

Na curiosa posição, defendia um clero aberto que fosse ao encontro do povo e não se encolhesse na sacristia: “Com o direito de brasileiro, católico e padre, disse e demonstrei que o clero no Brasil não pode, nem deve presentemente encastelar nos santuários, contemplando de longe o povo e pensando que fará obra de Deus só com as nossas festas e os nossos panegíricos...” (PINHEIRO, 1997, p.337). Esta era uma posição incomum para o clero e Julio Maria assumiu, assim, uma “pregação crítica, de âmbito nacional e toda voltada para as perspectivas do futuro”, permanecendo atento a tudo o que representava de novo, nas encíclicas de Leão XIII.

O método empregado por este sacerdote nos seus discursos era de valorização explícita da teoria do catolicismo em termos práticos, adequado à vida brasileira, sendo contrário ao “marasmo da vida brasileira, em plena *belle époque*”.

Este espírito de expansão, característica sacerdotal de Júlio Maria, apresentou-se, também, em Serrano. Tal como o sacerdote, Serrano participou em várias associações, jornais, revistas e em várias instituições: a jurídica, a educacional, a religiosa. Fundou, em 1907, a União dos Católicos com o propósito de atingir a cultura, de elevar a intelectualidade brasileira. Em especial, ele não escondeu sua religiosidade e seu empenho diante do progresso da ciência. Júlio Maria destacou-se por uma prática discursiva veemente. Serrano

agiu de maneira diversa, sempre com serenidade, característica alcançada por poucos em um momento tão agitado, quando o comum era os homens manifestarem-se agitadamente.

Não se intimidou diante “do progresso da ciência, da Revolução Industrial e das idéias democráticas” como muitos dos seus confrades. Mostrava-se um homem afinado com o lado social do povo, do político, da ordem nova, da democracia, que a civilização industrial impunha (VILLAÇA, 1975, p.97).

Foi com esta força de homem entusiasmado pelo moderno, pela vida religiosa, pelo combate aberto e nada estreito, a favor do catolicismo para o povo, que esse sacerdote, que acreditava na renascença do catolicismo no Brasil, exerceu grande influência em Serrano, de quem mereceu sempre um comentário saudável, de respeito e de admiração.

Júlio Maria percebia o novo rumo que a Igreja deveria percorrer, em vista disto não vinculou a fé religiosa a um regime político. Compreendia que na separação entre a Igreja e o Estado, ou seja, entre o Altar e o Trono, a vantagem maior seria da Igreja pois o Trono caía se desfazendo e o altar permanecia se solidificando. Então, para assumir o novo caminho que esta vantagem oferecia era urgente realizar a união entre a Igreja e o povo (VILLAÇA, 1975, p.72) e, acima de tudo, aceitar a democracia, iniciada com as orientações de Leão XIII e culminando com Pio XII.

A atitude, assumida por Júlio Maria, era de se voltar para o povo, sair “dos templos e sacristias” e ir “ao encontro da vida, das questões político-sociais, não para condenar, mas para conviver, para assumir, para compreender e amar. Tratava-se de uma atitude de abertura na linha de Leão XIII” (VILLAÇA, 1975, p.74). Uma atitude de superação, conforme Villaça, do liberalismo e do totalitarismo, repelindo a concepção fascista e a concepção liberal de Igreja, vinculada totalmente ao Estado, e “reduzida às sacristias e aos santuários, puramente espiritual, falsamente espiritual”. No Brasil era uma “posição de vanguarda. de aceitação do mundo moderno, de integração social, de participação efetiva no processo político-social”

(VILLAÇA, 1975, p.77). Tratava-se de catolicizar pela doutrinação, eliminando a ignorância religiosa, no interior de uma igreja que deveria se constituir como democrática.

Este sacerdote tinha “um espírito eminentemente liberal, como o prova a biografia, até mais uma apologética do que uma fria ou imparcial reconstituição histórica, do grande redentorista, que, ao falecer, a 2 de abril de 1916, deixou atrás de si uma luminosa trajetória de vinte e cinco anos de pregação renovadora” (VILLAÇA, 1975, p.83). Serrano escreveu a biografia de Júlio Maria. Pio X concedeu a este sacerdote o título de missionário do Brasil (VILLAÇA, 1975, p.71).

O desenvolvimento deste tema, destacando alguns pensadores que exerceram influência na formação do pensamento de Serrano e também alguns intelectuais que lutavam pelos mesmos propósitos, torna evidente que a filosofia por ele adotada, presente nas suas obras e na sua atuação, define-o como católico e educador.

No próximo capítulo enseja-se encontrar o aspecto inovador de Serrano, inserido no movimento da Escola Nova, o que não significa particularizar a questão, mas entender como a filosofia metafísica articula-se com a filosofia progressista.

CAPÍTULO III

SERRANO E A ESCOLA NOVA: DISCUSSÃO E DIVULGAÇÃO DE SEUS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS

Neste capítulo analisa-se, no livro *A Escola Nova*, escrito por Serrano (1932), a concepção progressista do autor, no campo da Filosofia e da Pedagogia, tendo em vista sua postura católica. Com o objetivo de apresentá-los aos profissionais do magistério, ele condensa os princípios da Escola Nova, analisando-os crítica ou elogiosamente e, a partir de explicações sobre os postulados da Filosofia progressista e da Filosofia tradicionalista, ele faz também algumas prescrições para a prática educativa.

Observa-se que, nestas prescrições, está a configuração de um caminho pedagógico que, ao unir aspectos da concepção tradicional com aspectos da concepção progressista, torna-se mais consentâneo com o seu tempo. Percebe-se que esta foi a maneira encontrada por ele para chegar a reformulações sem adotar uma proposta radical.

Isto não significa estar contrário ao avanço científico da sociedade, mas compreendê-lo como produto das relações sociais, a qual se processa sob as coordenadas de uma necessária e complexa dinâmica. Significa, também, compreender que esta dinâmica sofre

alterações em diferentes períodos, quando se pronunciavam crises sociais. É nos momentos de crise, pela necessidade de acomodação do capital, que mudanças substanciais interferem nas relações sociais podendo destruir costumes, ações, atividades e, ao mesmo tempo, construir novas formas de interpretação da própria vida. Esta construção/destruição desenvolve-se na dinâmica social, imiscuindo-se em todos os espaços, subvertendo o próprio pensamento do homem, impondo-lhe um novo olhar, para si e para o mundo. Este novo olhar faz o homem defender, alterar, assumir, recusar princípios, formulados teoricamente para explicar esta mesma dinâmica.

Serrano vive e convive com as mudanças sociais do seu tempo, acompanha as transformações, sem negá-las e, ao mesmo tempo, sem negar os princípios que até então defendia. Nesta conjuntura, ele quer, com serenidade, que não é própria das mudanças, compreender e atuar no processo, harmonizando o que parece estar em desarmonia, ou seja, conciliando as concepções tradicional e progressista.

Para melhor compreender seu posicionamento e sua proposta, torna-se necessário caracterizar a dinâmica social do período vivenciado por ele, sistematizar dados sobre esse momento portador de profundas mudanças sociais, as quais eram acompanhadas de explicações das mais diversas e que contribuíam tanto para esclarecer aquela realidade quanto para confundí-la.

3.1. PERCURSO HISTÓRICO: DA MODERNIDADE À EDUCAÇÃO.

O período que antecede à publicação do livro de Serrano (1932) foi caracterizado por importantes transformações na estrutura econômica do Brasil, mais especificamente pelo desenvolvimento do capitalismo industrial, o qual teve grande impulso na década de 30. A

economia brasileira, desde o final do século XIX, vinha sofrendo “a desorganização da estrutura agrária pela Lei da Abolição dos Escravos e o conseqüente êxodo de gente e de capitais para os centros urbanos” permitindo a “aparição de duas novas classes, até então praticamente inexistentes: de um lado – o *operariado livre*; de outro – a *burguesia industrial*”. Nesta expansão, os trabalhadores livres, sem o controle do Estado, vão se organizando na estrutura de tendência industrial, que, vigorando no início do século XX, desenvolve-se a partir de 1914, definindo-se em 1927 com o predomínio da burguesia industrial (VIANNA, 1987, p. 213-214). (grifos do autor)

A estrutura econômica, de base fundamentalmente agrária até então, tinha sofrido as conseqüências da desestruturação escravagista no final do século XIX, apresentando, nesse momento, desajustes internos na produção. A forte recessão internacional das primeiras décadas do século XX refletia-se, de um lado, na exportação dos produtos e da matéria prima nacional e, de outro, no impedimento da importação de bens industrializados, que supriam o mercado interno, no período da Grande Guerra.

A economia nacional, pressionada por essas alterações internas e externas, procurando soluções que pudessem reverter tal situação, concentrava suas preocupações no desenvolvimento industrial, e isso repercutia nas decisões de natureza política. Valorizado e, ao mesmo tempo, criticado politicamente por correntes antagônicas, o setor industrial iniciou sua expansão, procurando suprir a ausência dos produtos importados e favorecer a auto-sustentação do país. Nessa mudança na organização da economia nacional, marcada pela mudança do mercado internacional, a estrutura agrária, antes hegemônica, passava a competir com o capital industrial, urbanamente instalado. Desenvolviam-se, assim, duas formas de produção, ou seja, duas forças sociais internas que não se encontravam isoladas ou independentes do mercado mundial, mas que, regulando-se por ele, mantinham íntima correlação entre si.

Se a economia da nação era regulada pela economia mundial, a implantação dos projetos nacionais nos diversos setores: político, educacional, jurídico, religioso, entre outros, também era submetida a essa regulação.

A interferência do internacional no nacional sempre foi mais visível nos momentos de crise do capital, quando as alterações econômicas no mercado de importação e exportação apresentavam-se mais contundentes e atingiam, praticamente, todas as nações do mundo, com conseqüências imprevisíveis.

Como exemplo de um destes momentos de crise, o desenvolvimento abrupto da economia dos Estados Unidos, durante a Primeira Grande Guerra, tornou-a uma nação economicamente hegemônica, sobrepujando a Inglaterra, numa transformação inesperada e imprevisível mundialmente. Neste mesmo período de crise, outras alterações ou transformações foram se desenvolvendo em outros países e tomaram diferentes formas, como: o autoritarismo, que se pronunciou em diversos países europeus; o desencadear da revolução russa; o surgimento de movimentos nacionalistas; sobretudo as crises sucessivas que foram se processando no próprio sistema capitalista, como a depressão de 1929 e a forte recessão internacional na década de 30. De fato, essa crise do capital vinha se desenvolvendo na Europa desde o século XIX, acentuando-se após a guerra e gerando uma redefinição da divisão internacional do trabalho, ou seja, “uma reformulação do capitalismo liberal” (BUFFA, 1979, p. 95).

Assim, na decorrência do processo de alteração da economia internacional, na redefinição do capitalismo liberal, houve um aceleração das transformações na estrutura econômica do Brasil, colocando em evidência as duas forças sociais (agrícola e industrial, rural e urbana ou conservadora e progressista), de cuja concorrência se originavam a propagação e o confronto de idéias e de concepções distintas: as tradicionais e as liberais. As explicações que sustentavam o início desta nova relação de produção eram elaboradas por

intelectuais liberais e conservadores, os quais, embora divergentes nas suas posições tinham em comum a defesa dos seus interesses e da modernização do país.

Esta mudança estrutural, de uma sociedade fundada em bases agrárias para uma sociedade de base industrial, assegurava o crescimento desta última e, ao mesmo tempo trazia consigo necessidades que, até então, eram desconhecidas. No campo educacional, em decorrência do processo de modernização, do deslocamento do trabalho agrícola para o trabalho industrial e do contingente rural para o perímetro urbano, do incremento do processo de imigração e, enfim, do crescimento demográfico, houve um aumento significativo da demanda por escolas.

Uma nova clientela escolar emergia nesse processo de mudança estrutural da economia, em correspondência ao surgimento do grupo social, apontado por Vianna como o proletariado. Este novo grupo, de maneira significativa e determinante, integrou e atuou na configuração de novas demandas sociais. Somando-se às novas diretrizes do capital internacional, esse novo grupo atuava socialmente de forma a imprimir mudanças nas funções do Estado, tornando inadiável uma reforma institucional nos mais diversos setores. Era necessário modificar a assistência à saúde, o atendimento escolar, o serviço público em geral (CORTÉS, 1997, p.7).

Evidenciava-se, assim, que a transposição de uma estrutura para outra, ou seja, do setor agrário para o industrial, não agilizava só a economia, mas também, para assegurar estas mesmas condições de produção, implicava uma remodelação das funções do Estado,

Enquanto a estrutura da sociedade esteve pautada nos cânones da política de desenvolvimento agrário como fonte da sua economia, não se apresentavam as necessidades da instrução do seu plantel. Era possível a despreocupação e o desinteresse do Estado pela educação pública. Modificada a organização econômica do país, modificaram-se também as aspirações e as expectativas em matéria de educação (ROMANELLI, 1984, p.60).

Nestes termos, a remodelação das funções estatais enfatizava, entre outras, a necessidade de mudança na área educacional, resultando em propostas educacionais que eram discutidas e defendidas ou criticadas e desprezadas pelos grupos de intelectuais. A reformulação educativa, entendida como necessidade do processo de desenvolvimento industrial, de modernização do país, defrontava-se com estruturas pedagógicas tradicionais, conservadoras, de predominância católica. Contrapondo-se a elas, um grupo de intelectuais apoiou e defendeu a Pedagogia liberal e reivindicou, como critério para a reforma da educação: a escola única, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a laicidade, a co-educação e o Plano Nacional de Educação (ROMANELLI, p.131).

A defesa de uma educação pública, gratuita e obrigatória, a ser realizada pela escola única, como escola oficial, destinada a atender crianças de 7 a 15 anos, tinha como objetivo uma educação comum, igual para todos (PINTO, 1986, p. 79). A laicidade, por sua vez, seria uma forma de tornar a escola imparcial em relação a qualquer princípio dogmático e a qualquer disputa religiosa; o respeito à personalidade integral do educando era defendido como fundamental porque o aluno, nesta faixa etária, estava em formação e não poderia ser influenciado por dogmas ou pela política; a autonomia da função educacional, no campo técnico, administrativo e econômico, sem interferências estranhas, tinha uma finalidade educativa isenta de interesses políticos (PINTO, 1986, p. 80); a base metodológica do programa da Escola Nova era o experimentalismo, com ênfase no aspecto científico e no elemento psicológico, que deveria ter presença marcante em todos os campos da atividade escolar. O estabelecimento destes objetivos asseguraria uma escola democrática que pudesse formar o homem para a sociedade moderna.

Lourenço Filho comenta o encaminhamento da prática educativa inspirada na concepção da Escola Nova. A clientela já não era a principesca, mas a massa popular e a formação, que corresponderia a um ideal de educação popular, era a de um homem

universal. A base fundamental desta formação, voltada para o ensino popular, deveria ser a do método científico, a da experimentação. Lourenço Filho (1929, p.294) explica que as escolas

(...) de hoje começam em realidade visíveis, pela prática de novas técnicas que se ensaiam e apuram, com critério científico. Há, em sua base, não mais o ideal da educação do “príncipe”, mas o ideal de uma educação essencialmente popular. Nas mais avançadas, o ideal não é mesmo mais o do cidadão de uma pátria, mas o do cidadão universal (sic). O característico fundamental desta fase da história pedagógica é, sem dúvida, o do critério científico que a invadiu, e que se apóia no exame dos fatos, na experimentação e verificação dos resultados.

O método científico, como fundamento básico da proposta de reformulação educacional desalojava o método da educação tradicional. É necessário considerar, porém, que o combate entre as duas concepções metodológicas expressava muito mais do que uma simples reafirmação da razão ou da fé, dos princípios e valores da educação religiosa, ou dos princípios da educação liberal. Ele era produzido por forças sociais com interesses distintos, determinados a assegurar, não só a direção e o monopólio do ensino, que por certo ficaria sob a ação do Estado (ROMANELLI, 1984, p.131), mas a ação política do capital industrial.

A concepção adotada pelos intelectuais liberais, para a implantação das reformas, articulava-se com as concepções adotadas pela Escola Nova, cujo movimento tinha-se iniciado na Europa e nos Estados Unidos, no final do século XIX e nas primeiras décadas do XX. Estas concepções apresentavam-se como as mais adequadas para o desenvolvimento da modernidade. A necessidade de uma produção crescente e cada vez mais eficiente tinha na ciência a sua aliada. Coerente com esta necessidade, surgia a Escola Nova, cujo método era fundamentado nos princípios da experimentação científica. Como observou Severino (1986, p.80), “Este clima de valorização da ciência e a crença de que, através da tecnologia e da indústria, seria possível superar a grave crise que a humanidade atravessava (...)” serviu de “inspiração” para que os educadores propusessem “a reorganização da política educacional brasileira”.

Desta concepção faziam parte os fundamentos da Filosofia da existência, que enfatizavam a vida e o empirismo. Em contraposição, a concepção tradicional apoiava-se na Filosofia da essência, enfatizando um ideal de vida que associava razão e fé. É diante deste quadro que Serrano elabora suas obras educativas, sem fugir ao que se punha de novo, sem abandonar seus velhos e sempre renovados princípios da fé, mas acompanhando os debates pedagógicos instaurados a favor ou contra as correntes oriundas destas concepções. Estas concepções fundamentariam as reivindicações inseridas no projeto de reformulação da educação.

Neste processo de reforma educativa, Serrano, fiel aos seus princípios e com esperança em uma educação voltada para a atualidade e para o futuro, acabava tendo uma proposta pragmática mais adequada às possibilidades reais daquele momento. Tendo seus princípios carregados de tradição católica como a maioria do povo e não se abstendo dos princípios progressistas que a atualidade impunha como necessários, ele reformulava a prática educativa sem fanatismo e sem utopia. Assim, a luta de Serrano foi desencadeada por uma ação educativa coerente com as necessidades reais do momento, com a idéia de uma formação integral, pautada na harmonização dos conhecimentos, necessários para a formação intelectual e espiritual e que fortaleceria tanto a personalidade individual quanto promoveria o bem social.

3.2. DISPOSITIVOS DE DIVULGAÇÃO E DE ORIENTAÇÃO PARA A ESCOLA NOVA

Na evidência da necessidade de reformulação do sistema educacional brasileiro, articulavam-se os projetos e, junto a estes, produzia-se uma literatura voltada para os

docentes, com o objetivo de atender às necessidades de compreensão e aplicação daquela modalidade educacional. A elaboração de uma literatura especificamente voltada para uma orientação pedagógica envolvia uma pesquisa analítica do material já produzido sobre o assunto e uma organização sistemática do seu conteúdo.

O foco dessa pesquisa incidia sobre as produções de autores estrangeiros, oriundas da Europa, principalmente, da França e da Alemanha, e dos Estados Unidos. Veiculavam-se sínteses interpretativas de inúmeros autores, nas quais, evidentemente, predominava a concepção do analista. O material apresentado como orientação pedagógica tinha uma direção ou uma intenção específica que movia a ação educativa pelo discurso ali presente e pela visão da realidade que se pretendia organizar, aprimorar, modificar ou transformar. Esta visão poderia estar distorcida pela própria concepção adotada, pela impregnação de orientações oriundas de outros e para outros países, mas a sua essência não estava de todo desarticulada da realidade histórica.

Para a discussão que se está desenvolvendo neste trabalho, não interessa tanto identificar as diferenças entre as propostas educacionais produzidas nos países desenvolvidos e as dos países subdesenvolvidos. Não é a percepção da aceleração industrial, ou a percepção do desenvolvimento científico ou da riqueza que torna os países hegemônicos ou dependentes, não são estes os paradoxos que fazem diferentes os homens ou a educação de um e outro país. A diferença que importa aqui é o modo como esta sociedade foi historicamente engendrada, o movimento mais ou menos sincrônico entre países que apresentam as mesmas necessidades, porém adotam formas diferentes para atendê-las. (LEONEL, 1994, p.181).

Em geral, um país que não tem todas as condições de desenvolvimento pode adotar esta ou aquela concepção educativa, desde que nele esteja presente a necessidade apontada pelo modo de produção em um determinado momento. Neste caso, a reforma educativa que se

quer importar, tendo como base os fundamentos dirigidos para outro país, não implica em simples imitação desde que estes fundamentos correspondam à realidade de um mesmo processo histórico. Podem existir diferenças referentes às condições de aplicabilidade em cada um, mas a essência desta necessidade permanece. Em vista disto, os pensadores conseguem ler e esclarecer a realidade e explicar a educação que a ela corresponde e, mesmo que suas leituras se explicitem nas mais variadas correntes, nelas se encontram as explicações sobre a sociedade que se está vivendo e que norteiam as reformas que se pretende realizar. Assim, pode-se refutar as explicações, considerá-las reais ou não, mas não se pode fugir da realidade que as engendrou.

As explicações para as reformas educacionais no Brasil traziam o eco das reformas realizadas em outros países, principalmente as da Europa e da América. Nos primeiros momentos de discussão desta reforma, o apoio e a orientação para os professores encontravam-se em livros estrangeiros, os quais eram de pouco acesso aos profissionais implicados no processo de mudança. Como a literatura a este respeito produzida no Brasil era escassa, muitos destes livros eram traduzidos. Por isto a reforma era intensamente criticada. Considerava-se que ela vigorava através da literatura estrangeira produzida no contexto de uma reforma educativa voltada para outros países e que não servia aos mesmos propósitos da educação brasileira. Diante desta e de outras discussões sobre a reforma, foi necessário produzir no Brasil obras explicativas sobre a nova educação.

O primeiro livro sobre a nova educação é de Carneiro Leão, publicado em 1909 com o título *A Educação*. Depois deste, nos anos de 1917, 1919 e 1923, o autor publicou outras obras divulgando suas idéias: *O Brasil e a Educação Popular*, *Problemas de Educação* e *Deveres das Novas Gerações Brasileira*. A estas produções outras se juntaram: *Eduquemo-nos*, de José Augusto (1922) e *Ensinar a Ensinar* de Afrânio Peixoto (1923). Em 1917, Serrano publicou *Metodologia da História*, livro pioneiro, destinado ao magistério primário.

Outros autores empenharam-se na luta pela implantação das novas idéias e escreveram livros diversos sobre a Educação, sem poder escapar às influências das idéias educacionais provindas dos Estados Unidos e da Europa. Às vezes, sob o nome de Escola Nova, eles tratavam e reuniam, inapropriadamente, concepções contraditórias. Apresentaram-se, também, outras produções analisando aspectos da educação no campo da Psicologia.

Carvalho e Vidal (2000, p.13-15) caracterizam como “dispositivos para introdução de uma nova prática docente” as obras de diversos autores que foram “incorporados ao acervo das bibliotecas” e destacam as mais solicitadas pelos professores, nas primeiras décadas do século XX. Este material é muito significativo porque revela o empenho tanto para a divulgação dos postulados da Escola Nova quanto para o seu entendimento.

Carvalho e Vidal apontam a presença, nas bibliotecas daquele período, das obras de: Claparède, Ferrière, Dewey, Kilpatrick, Lourenço Filho, Pierón, Aguayo, Gaupp e Piaget, Octavio Domingues, Firmino Proença, Sampaio Dória, Durkheim, Binet- Simon, Abner de Moura e André Cesson, Anísio Teixeira, Kerschensteiner, entre outros, os quais “chegavam até os professores, no original ou em versão nacional ou espanhola” (CARVALHO e VIDAL, 2000, p. 22-39). Dão informações também sobre as obras mais procuradas:

Introdução a Escola Nova, Testes A B C, de Lourenço Filho; *Escola Progressiva, Em Marcha para a Democracia*, de Anísio Teixeira; *Para Novos Fins, Novos Meios*, de Fernando de Azevedo, são os best-sellers daquele momento. Não havia professor que não os possuísse, não procurasse, em suas páginas, informações para as suas dúvidas (...) (CARVALHO e VIDAL, 2000, p. 39).

Segundo Serrano (1934, p. 488), o número de publicações, de traduções, de conferências, de congressos, enfim, de vários eventos relacionados com a educação, era suficiente para comprovar que

Aqui no Brasil, nestes últimos anos, a preocupação com os assuntos pedagógicos, teóricos e práticos, tem atingido um máximo, jamais outrora

observado, nem na profundidade, nem em extensão. É suficiente percorrer catálogos e verificar o número de trabalhos estrangeiros traduzidos para o vernáculo.

Ele menciona também que a produção genuinamente brasileira era menor, porém apreciável em quantidade e qualidade. Segundo ele, havia um movimento marcado pela preocupação com a educação: em “diversas direções, com maior ou menor eficiência”, proliferavam planos educacionais, fundação de associações, sugestões de reformas e de programas; tudo era discutido. Sua avaliação é de que “qualquer que seja o ponto de vista adotado para julgar esses movimentos – de aplauso ou de combate, de simples curiosidade ou de mera desconfiança – é patente e inegável que os assuntos relativos ao ensino estão na ordem do dia, aqui e no resto do mundo” (SERRANO, 1934, p. 488).

Como explicava Serrano, o interesse crescente pela educação dava origem a instituições que discutiam a problemática nacional e divulgavam as mais recentes novidades educativas. Entre estas instituições destacou-se a *Associação Brasileira de Educação*, fundada no Rio de Janeiro, em 1924, por um grupo de educadores, do qual faziam parte, além dele próprio, Heitor Lira, José Augusto, Antônio Carneiro Leão, Venâncio Filho, Everardo Backheuser, Edgard Sússekind de Mendonça e Delgado de Carvalho. Estes educadores tinham idéias renovadoras sobre o ensino e o objetivo desta Associação era também de propagá-las, congregava

os educadores do Rio de Janeiro, pondo-os em contato uns com os outros, abrindo oportunidades para debate largo sobre as doutrinas e as reformas, freqüentemente de um conteúdo intelectual confuso e contraditório, e convocando-os para congressos ou conferencias de educação (AZEVEDO, 1943, p. 385).

Segundo Azevedo (1943, p. 386), essa associação nacional de educadores foi a primeira que se instituiu no Brasil, era um órgão “de difusão do pensamento pedagógico

européu e norte-americano”, e atuava como um “centro de coordenação e de debates para o estudo e solução dos problemas educacionais”.

Por meio desta *Associação*, organizaram-se várias Conferências Nacionais de Educação, a primeira delas, em 1927, em Curitiba, a de Belo Horizonte, em 1928, e a de São Paulo, em 1929, estas três foram realizadas antes do advento da Revolução. As “ mais famosas foram a IV e a V, das quais partiram os motivos para a redação do ‘*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional*’” (ROMANELLI, 1984, p 131). Estas conferências representavam o confronto das duas correntes: a dos reformadores, que defendiam os princípios da laicidade, da escola gratuita para todos, da co-educação, entre outros, e a do grupo dos católicos, que viam na interferência do Estado um perigo de monopólio e na laicidade e co-educação, uma afronta aos princípios da educação católica. A programação destes congressos, de reuniões periódicas, interestaduais, aproximava os educadores de vários Estados em diferentes centros de cultura do país, contribuindo “para a aquisição de pontos de vista novos, para a reconstrução de opiniões” expandindo o movimento de “renovação do pensamento educacional brasileiro” (AZEVEDO, 1943, p.388 – 389)

No início da década de 20, as primeiras reformas estaduais de ensino foram instituídas, desencadeando-se um movimento social e educacional que pretendia alcançar o desenvolvimento teórico e prático “que outros países já vinham conhecendo no terreno da educação escolar” (CUNHA, 2000, p.249). Em 1920, a reforma de Francisco Dória era realizada em São Paulo; em 1922/23, a de Lourenço Filho, no Ceará; em 1925 a de José Augusto no Rio Grande do Norte; em 1928, a de Carneiro Leão, em Pernambuco; em 1927, a de Lysímaco da Costa, no Paraná; em 1927, a de Francisco Campos, em Minas Gerais; em 1928, a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal; em 1928, a de Anísio Teixeira, na Bahia; em 1930, a de Lourenço Filho, em São Paulo (ROMANELLI, 1984, p.130).

Naquele momento “crítico, profundamente conturbado, mas renovador e fecundo, que sucedera a um longo período orgânico, de domínio da tradição e de idéias estabelecidas, “a vida educacional e cultural do país caracterizou-se pela fragmentação do pensamento pedagógico”. O que no “princípio era uma dualidade de correntes”, em seguida expressou-se por uma “pluralidade e confusão de doutrinas, que mal se encobriam sob a denominação genérica de ‘Educação Nova’ ou de ‘Escola Nova’” (AZEVEDO, 1943, p. 402).

É diante deste quadro de grandes debates, de encontros e desencontros, de insurreição da nova proposta contra a velha Pedagogia, que Mennucci (1929, p. 313) se pronunciou:

Senhores, entrou para a ordem do dia a luta entre a escola ativa e a escola clássica. É a tormenta. E não será uma novidade. Vamos repetir a proverbial pugna entre moços e velhos entre antigos e novos, entre modernos e clássicos. É um acesso periódico da evolução, crise normal e consuetudinária do progresso da espécie.

Estas discussões não eram aprazíveis para quem se posicionava como espectador embora estivesse ligado ao movimento por laços profissionais, como era o caso da maioria dos professores,. A luta entre as concepções, muitas vezes, nem era compreendida pelos docentes envolvidos diretamente com a prática educativa. Poderia esta luta entre sistemas antagônicos trazer alguma conveniência para os grupos, mas não trazia nenhuma orientação para os professores. como afirma Mennucci (1929, p.315).

Traçar dentro desse fluxo e refluxo da vida as normas rígidas de dois sistemas antagônicos, declarando um ótimo, porque novinho em folha, e outro, detestável, porque traz o bolor dos anos, pode ser uma atitude conveniente aos dois grupos, mas não será nunca a norma para a orientação de um educador.

Pode-se dizer que, concordando com esta posição de Mennucci, Faria Filho e Rodrigues (2001, p. 173) entendem, atualmente, que a orientação para o educador não se faz

por discussões que envolvem o interesse de uma ou outra concepção, mas por um conhecimento mais profundo do que se quer superar e o porquê:

Talvez esteja no momento de, também no ensino, começarmos a pensar no justo equilíbrio entre a inovação e a tradição e deixarmos de considerar que a novidade é, por si só, positiva e benéfica para a formação. Se, por um lado, é preciso fazer a crítica da nossa tradição disciplinar e dos problemas que esta trouxe para o ensino, é preciso, também, considerar que somente se inova verdadeiramente se conhece aquilo que se quer superar. É por isso que desde muito se sabe que o movimento do ensino é oposto daquele da pesquisa: enquanto se visa ao desconhecido, aquele pretende ensinar o que já se conhece, aquilo que, pela tradição, veio tornando-se cultura da área.

O professor envolvido na trama desta discussão, por ser o responsável pela aplicação dos postulados defendidos ou recusados pelo grupo de intelectuais, era o menos atingido pelas informações, pelo conhecimento desta ou daquela corrente. Serrano compreendia a distância que naquele momento se fazia sentir entre a teoria e a prática docente, por estar no interior do “fluxo e refluxo da vida”, entre a velha e a nova concepção de educação, como bem definiu Mennuci. Por isso sua preocupação de esclarecer o professor primário objetivou-se no seu livro *A escola nova*. Serrano não se comportou como um simples espectador ou um participante assíduo nas discussões com desmesurada erudição para combater as idéias que lhe eram opostas. Mostrava ser um “educador” preocupado em esclarecer os discentes ou docentes, na confusão das discussões sobre as doutrinas; em precisar o significado dos termos utilizados nos princípios que norteavam a Escola Nova; e, sobretudo, em mostrar que no interior daquele debate confuso havia uma ordenação educativa que tinha no meio termo a sua harmonização. Nesta explicitação era aparente o interesse de Serrano em caracterizar o ensino como uma forma harmônica de regular a conduta dos discentes para uma vida social, também, harmônica.

Os conhecimentos eram divulgados na forma de manuais e a sua produção destinava-se a orientar a prática profissional pregada nos discursos proferidos, nas concepções adotadas,

na direção filosófica apontada, nos métodos empregados, enfim em todos os processos que se referissem ao “ofício de ensinar” (SILVA, 2001, p. 33).

Estudando, pensando, vivendo aquele momento histórico da implantação de novos princípios educativos, Serrano expôs formas de aprender/ensinar para os seus discentes/docentes deixando transparecer, ao longo das páginas, seus princípios tradicionais de inspiração religiosa e as idéias progressistas que não os anulava.

3.3. A REFORMA DA EDUCAÇÃO : ELOGIO E CENSURA.

Na parte introdutória do livro, sob o título *Uma palavra serena...*, Serrano (1932, p.1-6) menciona o incontestável interesse que as questões educativas provocavam naquele momento, tanto no Velho Mundo quanto na jovem América e, também, no Brasil. Os efeitos da reforma se manifestava em todos os lugares, eram sentidos na Rússia com a reforma de Kerschensteiner onde a escola teria um papel decisivo na tentativa de transformação comunista da sociedade; nos Estados Unidos com o pragmatismo pedagógico de Dewey e nas escolas municipais de Munich. No Brasil, na capital da República, em São Paulo, em diversos Estados, a causa da Educação interessava e apaixonava os educadores, “soprando um vento forte de entusiasmo renovador”.

Serrano afirmava que a reforma Fernando de Azevedo, produto dos debates que se pronunciavam entre concepções distintas, não escondia a presença marcante de interesses políticos, que se proclamavam através da Educação, e eram demonstrados por “atordoante entrechoque das posições apaixonadas, dos aplausos interesseiros e dos debates apressados”. Em vista disto, Serrano acrescentava que Fernando de Azevedo, ao distanciar-se destes apelos, “liberto do atordoante entrechoque das oposições apaixonadas” e “fora da

administração, da diretoria da Instrução Pública, no Rio de Janeiro”, conseguiria, certamente, apresentar “o seu ideal de reforma, sem o aspecto fragmentário de simples artigos”, ou de entrecortes nos debates. Esta afirmação de Serrano parece demonstrar que a proposta obedecia mais a ansiedades políticas, propriamente ditas, do que à vontade do reformador (SERRANO, 1932, p.4).

Comenta Serrano que, por mais criticada que pudesse ser pela sua audácia, por mais censurada que fosse, por alguns dos seus desacertos, era incontestável que a reforma provocara “um movimento revolucionário em nosso meio pedagógico, de efeitos insólitos e acaso superiores ao que poderia haver previsto o seu próprio autor”. Este Plano de Educação havia sido comentado, segundo Serrano, por Manuel Bernardes, ex-ministro do Uruguai, quando escreveu “em 1930, que a Capital do Brasil estava realizando, em matéria de ensino, o que nenhuma Capital do mundo ainda pudera lograr”, e por Ferrière, pedagogo suíço, fundador do *Bureau International des Écoles Nouvelles*, em Genebra, que havia se manifestado, dizendo “Esta obra é certamente uma das mais notáveis do nosso tempo” (RUDE, 1939, p.18; SERRANO, 1932, p.3).

Alguns dos aspectos defendidos por Azevedo, tanto na Reforma do Ensino quanto no Manifesto, não eram aceitos por Serrano. Sua discordância dizia respeito aos princípios reivindicados pelos liberais e condenados pela Igreja, pelos católicos conservadores. As divergências existentes entre os dois intelectuais “em pontos fundamentais, de ordem propriamente filosófica, ou em assuntos de menor alcance, às vezes de meras questiúnculas de forma”, não haviam sido ocultas, podendo, portanto, Serrano declarar “as restrições” sobre a Reforma da Educação. Porém, Serrano reconhecia, “desde as primeiras idéias trocadas com Fernando de Azevedo”, a relevância do “caráter orgânico de seu plano integral de reforma e a alta importância social de um movimento pedagógico de tal vulto” (SERRANO, 1932, p. 3).

Assistindo os efeitos das novas correntes pedagógicas, desde 1927, ele pudera perceber o quanto a reforma abalava a prática do professorado primário, profissional e normal, da metrópole e de quase todos os centros cultos do país. Declarava, então, que esta era uma reforma de “incontestável sobrepujança”, uma obra de audácia dos reformadores de 1927, que repercutia, mais do que qualquer outra, “no meio pedagógico dessa campanha de renovação integral” (SERRANO, 1932, p.4).

Na revista *Excelsior* (1929) Serrano fez algumas considerações a respeito desta reforma, em especial, sobre o vínculo educação e trabalho. Destacou que o regulamento de 22 de Novembro de 1928 permitia avaliar melhor o conjunto da reforma, tão combatida no seu projeto e na sua execução. Este projeto, elaborado durante o ano de 1927, tinha em vista uma “remodelação geral que abrangesse o vasto aparelho do ensino e colocasse cada peça em seu lugar, integrando-a no todo”. Era um projeto arrojado e, deveras complexo, porém, apesar desta sua magnitude e das controvérsias enfrentadas, “o espírito da reforma venceu”. E, acrescenta Serrano, “pode-se dizer que já venceu, porque os próprios adversários ou emudeceram ou apegaram-se a minúcias desprezíveis. Em conjunto, a obra é reconhecida em verdade qual a mais séria e a mais completa de quantas se hajam elaborado em nosso ensino municipal”.

Nesta Revista, Serrano (1929) destacou alguns objetivos deste Decreto, considerando-os de maior importância. Entre eles, mencionou o do aperfeiçoamento técnico para o maior rendimento do trabalho e o de transformar o educando “em elemento de progresso técnico nas oficinas e nas indústrias nacionais”. Independente da crítica que se construía ao redor da proposta, para Serrano, os fatos eram as melhores respostas e melhor ainda seria se estas transformações não fossem interrompidas, mas, generalizadas, alcançando os cursos secundários e superiores, com o “propósito de educar pelo trabalho, despertando energias latentes ou entorpecidas, estimulando e premiando o esforço, combatendo o pessimismo

estéril e a inércia preguiçosa – os grandes pecados do Brasil”. Nestas observações de Serrano sobre *Educação e Trabalho* (1929) fica claro que ele era favorável e até mesmo defendia o ensino profissionalizante voltado para o desenvolvimento industrial.

O ensino profissionalizante tinha como objetivo desenvolver um conteúdo que priorizasse a aquisição imediata do saber por meio de noções e de técnicas. Este conteúdo, ligado ao trabalho da indústria, fundamentado na teoria e na prática da ciência, distanciava-se de um ensino de base geral voltado para uma cultura “desinteressada”, elitista.

Porém, para Serrano, o ensino profissional pretendido na reforma possuía uma tendência que não se limitava simplesmente ao ensino das técnicas profissionais e das noções exatas, pois investia não só na instrução, mas também na educação, valorizando o aspecto “moral e social do operário e o seu papel na obra de progresso em nosso país”. Era na relação escola e sociedade que Serrano encontrava o valor do ensino profissionalizante, tanto no que dizia respeito à preparação de mão de obra, atendendo à divisão social do trabalho, como à formação do homem, do cidadão, voltada para a necessidade de desenvolvimento do país.

Serrano escreveu *A escola nova* (1932) alguns anos depois da implantação da reforma de Fernando Azevedo e fez uma avaliação de seus “senões”, descobrindo “as causas de ineficiência prática em vários pontos”. No entanto, sua análise da reforma ainda era positiva, pois, segundo ele, não se poderia negar a abrangência e a importância que essa reforma representou para a Pedagogia. Ele revelava também suas discordâncias em muitos aspectos, principalmente, os que se encontravam presentes no *Manifesto dos Pioneiros*, publicado no *Jornal do Comércio*, de 19 de março de 1932. Suas principais restrições diziam respeito à intervenção do Estado na obra educativa e ao princípio da laicidade e foram elas que, em grande parte, o impediram de subscrever o Manifesto, como integrante da comissão de elaboração. Ele, explicou que, embora houvesse discordâncias entre a concepção que defendia e a de Fernando de Azevedo, em nenhum momento deixou de ser seu fiel

colaborador, tanto como sub-diretor da Instrução Pública. na gestão de Azevedo, quanto em momentos posteriores das lutas educacionais.

3.4 FILOSOFIA E PEDAGOGIA: ÍNTIMA CORRELAÇÃO.

Serrano, ao escrever para os discentes da Escola Normal, futuros professores, tinha como pretensão esclarecer os fundamentos filosófico-pedagógicos, os princípios e os métodos da concepção moderna de Educação. A dedicatória de abertura do livro destina-se ao “abnegado magistério nacional” e, em particular, “às Professoras das classes primárias”. Contém uma explicitação de que a utilização do qualificativo –abnegado- visava frisar o quanto a profissão do magistério exigia de seus professores, em termos de sacrifício, de desprendimento e de devotamento e, também, o quanto o “labor silencioso e fecundo” das professoras primárias, poderia resultar em “vitórias morais para o Brasil de amanhã”, tornando-o um devedor insofismável.

No primeiro capítulo, *A educação e a vida*, ele aborda desde o conceito de educação até a responsabilidade dos educadores católicos, expondo, em 10 tópicos, diversas questões relacionadas com a nova Pedagogia. O primeiro tópico discutido foi a conexão entre a Filosofia e a Pedagogia.

Os fundamentos filosóficos que estavam implícitos na reforma educacional de Azevedo criaram grande polêmica entre os intelectuais no que diz respeito à finalidade educativa. Segundo Serrano, nos princípios teóricos de uma concepção encontram-se os fundamentos filosóficos que regem a conduta e a atuação do educador, indicando-lhe o fim para o qual deve educar. Os problemas contemporâneos da liberdade, da igualdade, da hierarquia de valores, da moral religiosa, da moral laica e outros mais estão nos fundamentos

das correntes pedagógicas, porém a simples observação, sem chegar às raízes destes fundamentos, são insuficientes para entendê-los. É preciso descobrir qual a concepção de vida, de homem, de natureza, de destino, de fim que está subjacente àquela concepção para poder julgá-la e admiti-la como a que melhor se adequa ao homem que se quer formar. Assim, a formação pedagógica deve estar em conexão com a formação filosófica.

Tendo em vista a abrangência dos fundamentos filosóficos, não se pode negar que os problemas que agitavam as correntes pedagógicas eram, de qualquer modo, problemas filosóficos. Neste sentido, se a Pedagogia moderna for considerada apenas nas suas prescrições metodológicas ou nas técnicas a se empregar, não se está tocando nos seus princípios, embora, no método e na técnica eles estejam implícitos. Esta maneira de renovar o ensino pelo método e pela técnica torna-se automática, mecânica. No fazer pelo fazer perde-se a dimensão do homem, do cidadão, da própria criança e da sua integração no mundo social. Assim, para que uma nova Pedagogia pudesse superar a Pedagogia tradicional, colocava-se, acima de tudo, a importância da formação filosófica do educador.

Assim, a educação, conforme Serrano (1932, p.7-9), estaria estreitamente ligada à Filosofia e sua compreensão não seria possível se não houvesse um entendimento sobre a vida do homem. Neste entrelaçamento da Filosofia e da educação, explica Serrano, o conceito de educação é decorrente da concepção que se tem da própria vida; então, a Pedagogia não é isolada ou separada do conjunto do conhecimento e da visão que se tem do mundo, seja esta visão verdadeira ou falsa.

Neste sentido, a concepção que se tem da educação é dependente da percepção que se tem do homem, da natureza deste homem, do seu destino, do seu fim. Se, por um lado, consideramos este homem apenas nas condições de sua existência, temos uma Pedagogia baseada na Filosofia existencialista, cujo sentido pode ser assim entendido.

Que pretende o existencialismo? – pergunta um estudioso dessas questões. E ele mesmo responde: - “Salvar o homem sem salvar a sociedade. Ou melhor, salvar o homem da sociedade. Libertá-lo dos conflitos, mas isolando-o deles. A sociedade permanece o que é e o homem aceita-a como lhe é dada. Ela não é um conjunto de homens associados buscando uma forma de coexistência, mas várias existências individuais, vários *eus* isolados, que podem entrar em comunicação, mas nunca unir-se ou coletivizar-se (LIMA, 1965, p. 14).

Segundo este autor, a preocupação, pois, do existencialismo é formar ou preparar o homem para a vida. Por outro lado, se consideramos este homem na sua essência, temos uma Pedagogia teológica baseada na Filosofia essencialista, cuja preocupação é formar ou preparar o homem para a vida além da terrena, para a vida espiritual. É, pois, nesta associação da Filosofia com a Pedagogia que Serrano explica que a Filosofia caminha com a Pedagogia e atesta o poder central que aquela sempre exerceu sobre a última. Segundo ele, isto vinha sendo confirmado pela História da Filosofia e da Educação e podia facilmente ser observado no percurso da história dos homens, reconhecendo os fundamentos que os orientavam, naquele momento. Se esta observação fosse realizada nos momentos de efervescência social, perceber-se-ia também que uma inquietude filosófico-pedagógica dificultava precisar-lhe os contornos. Este método, comenta Serrano, poderia ser empregado na atualidade para entender a necessidade da Filosofia na reforma educacional.

Para confirmar a necessidade dos fundamentos filosóficos na Educação, Serrano (1932, p. 8. 9) apoiou-se em pensadores espiritualistas como Spalding, em quem encontrou a mesma posição: “Uma Pedagogia completa supõe uma Filosofia completa”, e em Pace, para quem a natureza do trabalho do educador é antes determinada pelo sentido que atribui à vida, a seu destino e a seus valores. Apoiou-se também em Spencer, filósofo do naturalismo, pois este sustentava que o fim da educação deveria ser uma preparação para a vida completa e o julgamento desse sistema educativo deveria levar em conta em que grau ele preenchia este fim. Serrano concordava ainda com Bonfim e explicitava que a finalidade da educação

deveria estar inspirada num ideal geral de progresso e de evolução moral. Para ele, este ideal de educação presumia o que devia ser o viver de amanhã, ou seja, buscava uma fórmula mais perfeita e mais apurada de vida, demarcada por virtudes gerais, que deviam ser reforçadas “na consciência das novas gerações”. Estas gerações estariam sendo levadas a uma forma de vida superior e, certamente, alcançariam pleno progresso sem deixar de lado a solidariedade (Serrano, 1932, p.25).

Neste sentido, a explicação filosófica e a atitude que a ela corresponde poderiam vigorar em ações pedagógicas. Para tanto, a análise dos princípios e dos métodos da Escola Nova era fundamental para estabelecer uma orientação pedagógica precisa. Em vista disto, Serrano prescrevia ações pedagógicas que deveriam ser privilegiadas na implantação do escolanovismo e ressaltava a importância da finalidade educativa nestas ações. Com isto, ele não se limitou a tecer críticas ou a fazer apologia da reforma pedagógica, mas apontou características positivas e negativas, que poderiam decorrer desta proposta. Seguindo esta mesma análise, ele não consagrou à escola tradicional o atributo de ótima, mesmo tendo formado, através da velha Pedagogia, excelentes mestres e homens de realce histórico, com os quais havia convivido no Colégio Pedro II, dali saindo muitos alunos que foram expoentes nacionais, inclusive alguns que alcançaram a Presidência da República. Tampouco conferiu à Pedagogia nova a pretensão de ser perfeita.

3.5. FILOSOFIA E CIÊNCIA: O PAVOR DA METAFÍSICA.

À educação que Serrano defendia era subjacente uma Filosofia que lhe atribuía uma função que ultrapassava interferências de natureza imediata. Seu compromisso educativo era a formação do homem também para o futuro. A preparação deste homem deveria apontar para

um fim. Considerando, pois, a finalidade educativa como o problema geral da educação, Serrano observava a existência de certo receio por parte dos pedagogos na abordagem desse problema fundamental. Segundo ele, esta preocupação ou receio em reconhecer a necessidade da finalidade da Educação relacionava-se, nos intelectuais, com o fato de não quererem demonstrar sua crença espiritual ou mesmo deixar aparente seu lado filosófico espiritualista (SERRANO, 1932, p.9,10). Esta restrição era comprovada pelo fato de os metafísicos rejeitarem os projetos de Educação, quando os planos de reforma afastavam totalmente a religião.

O que se colocava em pauta, no conjunto da discussão, era o fundamento que regia este encaminhamento, a relação entre a Filosofia e a ciência. Os intelectuais progressistas, influenciados pela orientação filosófica européia, apresentavam uma postura racionalista contrária à postura metafísica dos católicos, segundo a explicitação de Severino (1986, p.80).

A ideologia liberal leiga, que foi se afirmando e ganhou presença na educação brasileira, sobretudo a partir da República, tem suas origens no iluminismo e no positivismo dos séculos anteriores (...) Na base dessas posições está uma postura epistemológica fundamentalmente racionalista, que já de longa data se contrapunha à visão metafísica da tradição católica.

Neste ponto, Serrano menciona a educação funcional defendida por Claparède, discutida e rejeitada por muitos educadores. O motivo desta rejeição seria a contestação da legitimidade do ponto de vista funcional em educação, uma vez que este pressupõe o “finalismo, contrário ao espírito da ciência”. O combate travado contra o anti-cientificismo, segundo Serrano (1931, p.10), “é dos mais lamentáveis exemplos de apriorismo e intolerância, contraditório aos princípios defendidos pelos partidários do positivismo”. Concordando com a argumentação de Claparède, ele defendia a concepção de educação funcional, postulando que, por maiores que fossem as dificuldades que pudessem provocar uma concepção ou método, se estes fossem úteis, a ciência tinha o direito de aceitá-los.

Acrescentava, ainda, que a “fecundidade” era o único critério para os que rejeitavam a metafísica.

A concepção funcionalista de Claparède, explica Serrano, poderia contribuir, através de seus procedimentos, para que o fim da ciência fosse mais facilmente alcançado: a organização dos fatos, a descoberta das suas relações e a sua coordenação em leis eram, portanto, compatíveis com as aplicações científicas. Assim, não se podia entender como e em nome de que dogma se deveria recusá-la.

A busca de conhecimentos científicos, caracterizada pela ênfase dada ao experimentalismo como um dos princípios do escolanovismo, era vista por muitos educadores, principalmente, pelos católicos, como uma maneira de negação do ensino religioso. Porém, eles também reconheciam o quanto o experimentalismo era significativo para libertar o país de influências estrangeiras, quando no ensino preponderava a presença da cultura estrangeira, como esclarece d'Oliveira (1929, p. 268): “Somente por essa providência seria possível libertar nosso ensino da tutela estrangeira. Nossa ciência é bebida em livros estrangeiros e só acessíveis a quem conheça as respectivas línguas”. Enquanto d'Oliveira queria desencravar dos meios educacionais a literatura estrangeira, Penna elogiava nas obras nacionais os fundamentos da Filosofia e da metodologia de Claparède, filósofo suíço.

O ensino funcional foi também ressaltado por Penna (1929, p.326), que valorizou Serrano, entre outros, por fundamentar-se em Claparède:

(...) A escola e a psicologia experimental, publicada por Lourenço Filho, tradução precedida de substancioso prefácio; e, ainda, em 1930, publicaria a Introdução ao estudo da escola nova, livro miliário na Pedagogia brasileira, no qual se expõem, entre tantas outras, as concepções de Claparède. A partir de 1930 se vêm realizando, em Minas Gerais e, depois, no Rio, até hoje, os trabalhos de Hélène Antipoff, discípula e ex-assistente de Claparède. Em 1933, Jonathas Serrano escreveu seu livro A escola nova, pequeno e excelente estudo, largamente inspirado nas idéias do autor de A educação funcional; a estas também se refere, freqüentemente, Everardo Backheuser, em 1934, em sua *Técnica da Pedagogia moderna*.

Por muito tempo acreditou-se que a Ciência moderna era capaz de determinar o sentido da vida, porém sua incapacidade para antecipar a finalidade e o destino da vida não tardou a ser verificada, originando-se daí o retorno à Filosofia. Neste sentido, Weber afirma que a ciência é independente dos valores. Quanto mais se aprofunda no caminho da ciência, menor é a possibilidade de se estruturar uma Filosofia de vida (HOVRE, 1947, p. 22).

Diante desta afirmativa, Hovre (1947, p. 22) explica que a ciência abre caminhos em todas as direções, mas não diz que direção deve ser tomada. O homem moderno, olhando para tantos caminhos, perdeu sua direção. Esta constatação é declarada, também, por Claparède quando afirma que a Ciência explica o curso dos fenômenos, mas não prescreve que os fenômenos se desenvolvem conforme tal ou qual curso.

3.6. A PSICOLOGIA EXPERIMENTAL NA ESCOLA NOVA

As observações de Serrano quanto ao entrelaçamento dos fundamentos filosóficos com a educação e quanto à questão com a qual se defrontaram a Filosofia e a Ciência esclarecem os problemas fundamentais do encaminhamento da reforma educacional. A Psicologia era outra ciência valorizada para a compreensão do desenvolvimento da aprendizagem da criança e do papel que o interesse representava nesse desenvolvimento.

Segundo Serrano, a Pedagogia era considerada como a Ciência da Educação, estava entrelaçada à Filosofia e à Psicologia, e se distinguia da educação propriamente dita. A Pedagogia caracterizava-se pelo seu aspecto normativo e prático, enquanto a educação possuía um sentido bem mais complexo. Poderia ser comparada a uma arte delicada e difícil sem que pudesse se esgotar pela explicitação teórica. A Psicologia se caracterizava pelo seu aspecto experimental que conduzia à explicações sobre o processo cognitivo e orientava um

caminho mais aberto à criança colocando-a no centro do processo educativo e libertando-a das peias do tradicionalismo.

A Pedagogia, entendida como uma ciência normativa, sintetizava os princípios que deveriam dirigir a obra educacional. Estes princípios deveriam permitir ao indivíduo se adaptar às condições do meio social, sem sacrificar a sua personalidade, considerada por Serrano como inalienável e sagrada, uma vez que cada qual possui sua peculiaridade e característica própria. Tocando o aspecto da adaptação do indivíduo ao meio social, Serrano criticava a corrente da Pedagogia social na sua unilateralidade, afirmando que a preocupação excessiva do social sacrificaria e sufocaria a educação individual. A Pedagogia, assim entendida, como ciência normativa, deveria organizar de tal forma a educação que lhe permitisse enfrentar o problema da individualidade sem prejudicar a coletividade e vice-versa. Era para enfrentar estas tendências, social e individual, que a Psicologia iria contribuir.

Assim, Serrano (1932, p.21), convencido de que uma outra maneira de atuar poderia desincompatibilizar as duas tendências, adotava os postulados da concepção funcional da educação, compreendendo-a como uma concepção inteiramente diversa da antiga. Respeitar as tendências naturais da alma infantil exigia uma transformação total não só do professor, mas também de toda a escola. A escola como lugar de castigos temíveis, dotada de um ambiente para inibir a natural vivacidade e alegria da criança, deveria transformar-se em ambiente de laboratório, um centro de fecunda atividade, atraente o suficiente para que a criança amasse o trabalho. Para concretizar as novas expectativas da moderna escola era suficiente “atender às observações da psicologia experimental”.

Aplicada à educação, a Psicologia fornecia elementos para um discernimento que ultrapassava o ambiente agradável da escola, pois trazia uma bagagem de testes psicométricos, um novo olhar para a criança, um novo método de “fazer-aprender”, do qual os docentes poderiam lançar mão para a organização do seu fazer pedagógico. Ao mesmo

tempo em que esta Psicologia mostrava um novo caminho para o professor, como fundamento educacional, permitia à Pedagogia se estender em intermináveis análises, em especialidades de detalhes que acabavam perdendo o nexó educativo e deixavam de reconhecer o objeto real da Psicologia. Era o que afirmava Bonfim, (1923, p.20) sobre os procedimento e critérios que a Psicologia vinha utilizando para o estudo do homem: “A psicologia jamais será elucidada, jamais se definirão suas leis, se continuarmos a estudar o homem-espírito com o simples critério de observação e experimentação, em individualidades isoladas, como fazemos para definir os processos de pura fisiologia nutritiva”. Da mesma maneira, isto ocorria no campo educacional quando a pesquisa desmesurada era realizada através dos testes psicométricos, reduzindo a capacidade física e intelectual, “grosseiramente e apressadamente, às médias e curvas”.

A partir de 1928, a Escola Normal, que se constituiu como escola profissional desde 1916, remodelou-se, destacando esse “caráter experimental da Pedagogia moderna”. Explicando esta remodelação, Serrano afirmou que as mais recentes conquistas da Pedagogia experimental e os métodos novos de ensino afastavam a “rigidez dos velhos moldes tradicionais e intangíveis” alargando os horizontes da nova escola. Esta escola se transformava, e a Pedagogia deixava de ser um estudo de ordem moral e um ramo da ética,

de um século para cá, uma disciplina de ordem psicológica. Ao invés de ciência do raciocínio e experiência, ciência de observação e experimentação. Passando da teoria à prática, muitos educadores tem procurado, na fundação de institutos organizados pelos grandes mestres, verificar o real valor dos sistemas propostos. E a crítica fundamentada na experimentação é hoje sem dúvida, uma das características mais dignas de registro” (SERRANO, 1928, p.155).

A contribuição e a transformação que a Psicologia ocasionava nos rumos da Pedagogia não poderiam ser contestadas diante da obra de Montessori, com suas *Case dei bambini*, de

Kerschensteiner e seus discípulos, nas *Arbeitsschule*, ou de Claparède e outros do Instituto J.J.Rousseau (SERRANO, 1928, p.156).

Procurando, ainda, afirmar o valor da Psicologia experimental para as Escolas Normais, Serrano comentava que “a necessidade e as vantagens da experimentação em Pedagogia” eram reconhecidas por educadores jesuítas ilustres como Ruiz Amado, de Barcelona, e La Vaissière, francês, os quais, embora, fossem zelosos na tradição e firmes nos seus princípios teológicos e filosóficos, tinham plena convicção sobre a utilidade da experiência em Pedagogia. Esta explicação se fazia necessária diante da posição dos católicos, contrária a qualquer experimentalismo. Serrano estava convencido pelas palavras de Claparède: “Só um fundamento, rigorosamente científico e psicológico dará à Pedagogia a autoridade que lhe é indispensável para conquistar a opinião e forçar a adesão às reformas desejáveis”. Além disto, esse fundamento científico, que a Psicologia até aquele momento já proporcionava, não permitiria que “o mais reacionário dos pedagogos da velha escola” o negasse “sem cair no ridículo” (Serrano, 1928, p.158). Reforça sua idéia, ainda, afirmando que os testes de Binet tinham alcançado sua consagração em vários países da Europa, com seu livro *Étude expérimentale de l'intelligence* (1903).

Segundo Serrano, a Psicologia da qual tanto se falava não era a velha Psicologia teórica e dogmática, nem mesmo a outra mais moderna de Maine de Brian. Esta Psicologia não havia se constituído pela simples introspecção, foi criada pelo método positivo de observação externa de Taine e Ribot e, posteriormente, entrou na fase experimental, com os trabalhos de Binet. Sem deixar de reconhecer outros precursores como Weber, que desde 1848, na Alemanha, já fazia pesquisas sobre as sensações táteis e a cinestesia e sobre a idéia de psicometria, e Fechner, *Die elemente der Psychophysik*, de 1860. Para não deixar de falar de Spencer como o primeiro a tratar da Psicologia experimental, Serrano explica que, na obra deste “filósofo evolucionista”, de 1855, intitulada *The principles of Psychology*, “por mais

paradoxal se afigure, ainda há muita metafísica” (SERRANO, 1928, p.160). Portanto, em outros países, muitos laboratórios de psicologia já haviam sido fundados e, após 1910, o desenvolvimento desta nova ciência havia tomado impulso; no entanto, no Brasil, ainda, muito pouco se fazia. Constatava que este ramo do conhecimento encontrava pouco apoio e estímulo e, ainda, a referência era o insucesso do Laboratório de Psicologia Experimental criado em 1897, no *Pedagogium*, no Rio de Janeiro¹⁵.

Em 1927, Serrano, procurando conhecer os trabalhos realizados no ramo da psicologia, visitou o laboratório da Liga de Higiene Mental, no Rio de Janeiro, onde estudos sobre a Psicologia aplicada eram realizados e onde foi realizado um breve curso para as alunas normalistas da última série. O interesse de Serrano pelo laboratório de Psicologia em outra instituição devia-se ao fato de que havia um impedimento para a criação do laboratório na Escola Normal, pois as dependências do velho prédio não comportavam tal setor. Recomendada pela reforma municipal, no novo prédio, em construção, poder-se-ia pensar na aplicação da Pedagogia experimental.

Serrano, acreditava que, “Assim como a psicologia, deixou a Pedagogia de ser uma disciplina unicamente filosófica. Com rigoroso fundamento científico, empregando o método experimental, pode a Pedagogia progredir, abandonar velhos preceitos, verificar o valor maior ou menor de tal ou tal inovação proposta” (SERRANO, 1928, p.162).

A nova Pedagogia baseada no método científico colocava a criança no centro do processo educativo, o que demandava conhecer melhor a criança e reconhecer os seus interesses. Para Claparède, a criança já demonstrava ter uma tendência para o jogo, para o brinquedo e, portanto, era por intermédio destas atividades que maior parte da educação da criança era feita, observa Serrano. Em vista desta tendência, o ponto de partida da educação

¹⁵ *Pedagogium*, - instituição criada em 1890 por Benjamim Constant, como órgão central de coordenação das atividades pedagógicas do país, com a sua transferência para a jurisdição do governo do Distrito Federal, se desviou de seus fins nacionais se transformando no laboratório de Psicologia Experimental.

deveria ser o jogo e toda atividade infantil baseada no brinquedo, o que poderia estimular o seu interesse e “só a ignorância ou o preconceito poderia negá-lo”.

Segundo ele, esta maneira de educar a criança suscitava alguns questionamentos, como o de que a criança iria para a escola para estudar e não para brincar. A resposta, que fecharia a questão, estava para ele na célebre frase: “A escola para a criança e não mais a criança para a escola”. A concepção defendida por Serrano consistia em “tomar a criança para centro dos programas e dos métodos escolares”, pois “a própria educação, como adaptação progressiva dos processos mentais”, dispunha dos fundamentos da Psicologia experimental. O segredo para realizar esta educação era “o interesse vital despertado na alma da criança, pelo que deve aprender ou fazer”, de forma que o próprio procedimento da atividade experimental o levaria a desenvolver a disciplina interior.

A criança não era mais o objeto da educação: era o seu sujeito. Era a atividade da criança que era decisiva e, respondendo às suas necessidades, aos seus interesses, lhe proporcionaria como resposta o seu desenvolvimento mental e moral. O interesse da criança depositava-se no todo concreto da vida cotidiana, diferente do que a escola tradicional havia proposto. Realçava-se a atividade infantil e com ela tudo o que a criança pudesse despertar e desenvolver (SUCHODOLSKI, 1978, p. 89-94). Esta concepção, defendida por Claparède e assumida por Serrano, estava estreitamente ligada à renovação das idéias e das práticas educativas, como explicava Penna (1929, p.221), cujos estudos sobre a Psicologia aplicada obedeciam à intenção de “prestar os maiores serviços à Psicologia teórica, não apenas propondo-lhe problemas concretos, como também obrigando a tornar precisos seus resultados e evitando que se contentasse com explicações puramente verbais” (PENNA, 1929, p. 248).

Na análise de Penna (1929, p.268), Claparède era um liberal em todas as esferas da vida moral; provinha daí a sua “crítica aos erros do autoritarismo na escola, a intimidação, a coerção. a compreensão dos pendores naturais”, que determinavam “regressões súbitas às

formas inferiores da luta” como “consequência do conflito resultante de aspirações excessivamente egoístas e da impossibilidade de sua consecução por meios compatíveis com os princípios do Direito, da Moral e da Civilização” (PENNA, 1929, p. 269). Ainda pela observação de Penna, Claparède acreditava “que devemos ser ecléticos e adotar provisoriamente todos os pontos de vista que se mostrem praticamente fecundos, embora às vezes contraditórios entre si”. A concepção adotada por Claparède e a defesa do ecletismo e, ainda, a observação de Serrano sobre os fundamentos teóricos de concepções antagônicas, defendidos na Reforma de Fernando de Azevedo, o influenciou desenvolvendo sua concepção sob um estilo eclético, e o seu próprio ecletismo parece ser uma postura não muito rara no período. Talvez esta posição eclética, valorizada por Tomás de Aquino, na Idade Média, afirmando que se deveria retirar o que era positivo de uma ou outra concepção, fosse a maneira encontrada para muitos educadores do período diante das numerosas correntes filosóficas que se apresentavam para encaminhar a educação.

3.7. ERROS E EXAGEROS DA ESCOLA NOVA

Serrano dedicou o capítulo IV de seu livro a análises e comentários sobre determinados aspectos da Escola Nova que pareciam nocivos à própria proposta, explicitando que as reformas provocam sempre discussões calorosas entremeadas de posições extremas que podem “falsear a verdadeira doutrina e cair nos exageros, prejudiciais sempre, quer do panegírico hiperbólico, quer do ataque violento e injusto” e, por isso, deveriam ser evitadas. Porém, reconhecia a dificuldade de manter uma atitude serena, naquele movimento, quando a época era “trepidante, dinâmica, apressada, e por tudo isto avessa às análises calmas, às

restrições ponderadas, às críticas sem calor de entusiasmo de amigo ou de adversário” (SERRANO, 1932, p. 101).

Os exageros criticados por Serrano eram a conduta impetuosa que os contendores assumiam nas discussões, chegando a extremismos desnecessários “da paixão partidária, ou das preferências pessoais, ou da vaidade exibicionista”, colocando-se, muitas vezes, em impasses violentos e prolongados que, por certo, reverteriam em prejuízo do ensino. Criticava também os “emperrados”, que faziam “mal às causas mais altas e mais nobres” da educação, “tanto quanto a iconoclastia de certos exaltados”. Esta crítica de Serrano sobre os exageros era dirigida, também, aos “extremistas” que adotavam uma nova modalidade de ensino, sem qualquer análise, deixando-se levar pela impetuosidade que o momento despertava.

Sua crítica incidia, também, sobre o método experimental, quando a proposta educacional não apresentava e não reconhecia “os limites impostos à curiosidade científica pelo respeito à dignidade da pessoa humana”, permitindo ao docente, na sua prática educativa, exagerar sobre o que vinha a ser liberdade da criança, limitando quase por completo a sua intervenção: “Ora uma das exagerações de certos apologistas da escola nova é exatamente o dizerem que a criança, só por si, com o mínimo de intervenção dos educadores (mínimo que deve tender para zero) pode realizar a obra difícil de sua formação”. Abandonava-se a formação da criança ao seu próprio desígnio, pois na atuação limitada do professor estava a autonomia crescente da criança, implicando em excessiva liberdade.

A liberdade, como um dos eixos básicos da tendência escolanovista, era motivo de inúmeras controvérsias entre os educadores, principalmente, dos que a viam como ameaça à autoridade. Assim, segundo Serrano, na busca conciliatória, sem aceitar totalmente a renovação educacional nem negá-la, a liberdade deveria ser encaminhada sem exageros, moderadamente.

Neste combate, Serrano alia-se a Lourenço Filho (1929, p.217), que também não admitia o exagero de certos “sistemas extremistas, cuja ‘noção de liberdade chegava às raias da licença’ e que reconhecia ‘que na realidade, a educação terá sempre e necessariamente estes dois característicos: o de conceder a liberdade e o de constrangê-la’”. Essa liberdade exagerada não poderia se confundir com uma “aplicação prudente (...) em função do ambiente e de cada caso concreto, de uma disciplina fundada na alegria do trabalho comum, no interesse fecundo e estimulante, na compreensão ativa e não na passividade humilhante e estéril do terror, ou na ambição egoísta e vaidosa das recompensas imediatas” (SERRANO, 1932, p. 104, 105). Para demonstrar que o mais sensato é o meio termo, ele acrescentava: “Nem extrema esquerda, nem extrema direita”. Esta posição de Serrano demonstra que ele se afastava do modelo de disciplina tradicional, cujas características eram a passividade, o sentimento contido; no entanto, não se aproximava demasiadamente dos princípios do liberalismo, deixando claro que sua posição não era de tendência radical.

Serrano posicionava-se contra a total e irrestrita intervenção do Estado na educação, contra sua pretensão de ser o órgão supremo que ditaria as normas reguladoras de todo o ensino e exerceria a função de docência. Neste caso, as funções do Estado, não fariam a distinção do que lhe seria “primária e fundamental, que é a tutela jurídica, a manutenção da ordem, a proteção dos direitos do cidadão, da função de assistência, meramente supletiva, elástica por assim dizer, variável consoante o grau maior ou menor do desenvolvimento da iniciativa particular” (SERRANO, 1932, p. 115).

Reconhecendo que a autoridade do Estado preponderava na concepção da educação, não tinha dúvida de que, se a atitude do Estado fosse extrema na educação, traria conseqüências, também extremadas: “Exageremos a função de assistência: teremos o socialismo. Neguemo-la: é o individualismo” (SERRANO, 1932, p. 106-115). Nestes extremos, segundo ele, encontrar-se-ia a diferença entre “individualismo e particularismo” em

que “o primeiro reduz o Estado a simples protetor do direito, negando-lhe a função supletiva de assistência; o segundo, pelo contrário, procura educar as energias individuais para que prescindam, o quanto possível, da proteção dos poderes públicos, mas reconhece que a função de assistência é necessária, ficando a intervenção do Estado dependente das mutáveis circunstâncias do meio social” (SERRANO, 1920). Condenando, portanto, a prerrogativa de tutela total por parte do Estado, de docência, explicava que a “faculdade de ensinar” é um direito natural do homem, como o de associar-se ou de manifestar o pensamento. Sendo a família historicamente anterior ao Estado, o direito de educar os filhos caberia aos pais, delegando poderes a quem julgassem de competência para fazê-lo. Apelando para o Direito natural, Serrano atribuía o direito de ensinar à família, retirando do Estado a sua obrigatoriedade.

Eram baseados em princípios do Direito que tanto os liberais como os católicos faziam sua defesa: os primeiros, do ensino público; os últimos, da escola particular ou do direito de escolha da família. Ainda, baseados no Direito, nos princípios liberais do homem, como cidadãos, ora eles eximiam o Estado da sua obrigatoriedade ora o atacavam como se fosse exercer o monopólio da educação, revelando incoerência aos mesmos princípios em que se baseavam. Assim, na defesa do Direito da família estava, também, implícita a defesa da escola particular.

Como esclarece Serrano (1932, p.116-117), a função do Estado deveria se restringir a suprir ou a completar a escola particular e a obrigar os pais a cumprir seu dever de educar o filho, com pena de ser coagido ou despojado de seu pátrio poder: “A função do Estado não é a de professor, pois lhe falece para isso autoridade doutrinária. Pode, porém, e deve intervir para suprir ou completar a iniciativa privada e também para impedir que os pais deixem os filhos ao abandono ou de todo carentes de educação”.

Nesta afirmação, parece não ficar muito clara a posição de Serrano, pois, se a função do Estado é obrigar aos pais a se responsabilizarem pela educação dos filhos, a educação não é de simples escolha, é obrigatória. Não é, também, uma questão de Direito natural da família, não é uma questão de autoridade doutrinária de docência, não é uma questão de intervenção, mas de sobrevivência da própria sociedade. Se a Educação se expressava como necessidade da sociedade e para ela se voltava, era necessário educar o cidadão com deveres para o Estado, para o social, não mais para o desenvolvimento individual.

A Pedagogia social, anunciada por Serrano não era, porém, a declarada pelos renovadores no Manifesto da educação. Os renovadores eram influenciados pela Filosofia pragmática de Dewey e pela sociologia de Durkheim, cuja defesa para os católicos correspondia à Pedagogia social radical. Esta corrente postulava que a educação deveria ser confiada exclusivamente ao Estado. Contrapondo-se a essa Pedagogia radical, Serrano fundamentava-se em Pestalozzi, Willmann, Poulsen, Kidd, Foerster, postulando que o direito da natureza humana é superior ao direito do Estado e, em vista disso, o direito à cultura individual deveria ser respeitado. Consequentemente, a educação só poderia se realizar se houvesse união entre o individual e o social. A Pedagogia individual e a Pedagogia social se complementariam. Citando Foerster, afirma Serrano: “A educação social mais eficiente não se encontra na adaptação à vida social, mas na tempera do caráter pessoal contra a pressão das maiorias, contra a tirania do egoísmo coletivo, contra a embriaguez das paixões nacionais” (SERRANO. 1932, p.119).

Esta mesma questão era explicada pelos renovadores, diferenciando as duas correntes, a defendida pelos católicos e a dos renovadores. Fernando de Azevedo (1943), se refere à primeira tendência como uma educação ou escola nova que se baseava na corrente dos filósofos de tendência espiritualista, como os citados anteriormente por Serrano, e pela psicologia de Bovet, de Claparède, e Ferrière, e que seguia os

seguintes princípios fundamentais: 1) maior liberdade para a criança a que se pretende proporcionar condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento natural, pela atividade livre e espontânea; 2) o princípio de atividade (métodos ativos, escola ativa), ligado ao da liberdade e inspirado no pensamento de que a criança é “um ente essencialmente ativo, cujas faculdades se desenvolvem pelo exercício”; e 3) o respeito da originalidade pessoal de cada criança e, em consequência, a “individualização” do ensino, sob o fundamento de que a cada um é devida a educação que lhe convém (a “escola sob medida” de que fala Claparède) (AZEVEDO, 1943, p.420).

A educação nova defendida pelos reformadores, fundamentada na filosofia pragmática de Dewey e na sociologia de Durkheim, segundo Azevedo baseava-se na organização da “escola como uma comunidade de vida (a *Gemeinschaftschule*, de Paulsen)” e orientava-se segundo “os princípios de solidariedade e de cooperação e com o sacrifício parcial do indivíduo, para o bem coletivo”. No entanto, reconhece o reformador que a preocupação centrada na liberdade da criança, cuja atividade se fazia pelo “método científico e da compreensão intuitiva”, se fosse “levada às últimas consequências” não deixaria muito espaço para os “ideais individualistas”. Estes se chocariam com os ideais sociais ou socialistas, “da escola do trabalho e da escola-comunidade (*schulgemeinde*), organizadas para desenvolver, na criança, suas tendências cooperadoras e criadoras, e conduzi-las à cultura e aos deveres dos adultos” (AZEVEDO, 1943, p. 402).

Era contra esta filosofia social radical que Serrano se opunha, para combatê-la fundamentava-se nos princípios cristãos. Associava à Pedagogia e à Filosofia a necessidade de um sistema educacional que pudesse dar à criança uma formação de ordem religiosa e moral. Defendia, assim, o decreto de 30 de abril de 1931, que facultava o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais, primários, secundários e normais, acrescentando que a estabilidade social poderia ser adquirida a partir de doutrinas que não fossem subversivas, que garantissem a ordem, respeitassem as leis e a autoridade, ou seja, a doutrina cristã:

As doutrinas que garantem a ordem, o respeito à lei, às autoridades constituídas e prescrevem a prática das mais altas virtudes, são o melhor penhor da estabilidade social (sic). Tal, entre as mais nobres e fecundas o

Catolicismo. Vinte séculos proclamam-lhe os benefícios. No Brasil é um dos fatores da coesão nacional e da própria grandeza e integridade de seu território. (...) Sem base religiosa, as construções morais não resistem a um sopro mais forte (SERRANO, 1932, p. 119).

Outro problema que Serrano aborda é a falta de clareza quanto ao significado exato das palavras no interior da proposta, deixando implícita sua idéia de que não existia um conjunto hermenêutico que aliasse com precisão o conceito e o termo no interior da concepção da Escola Nova. Essa imprecisão poderia levar a equívocos. É nesse sentido que ele analisa as conseqüências da falta de compreensão sobre o chamado ensino ativo.

Para explicar o sentido dessa concepção metodológica, ele utiliza os comentários de Claparède “(...) a simples atividade dos alunos não basta para tornar ativa uma escola qualquer (...) um individuo que pensa, sem se mexer em sua poltrona, pode bem ser muito mais ativo do que um colegial que faz uma tradução latina” (SERRANO, 1932, p.34-35).

De fato, por “educação nova” passou-se a nomear a variedade de planos e de experiências em que se “introduziram idéias e técnicas novas, os métodos ativos, a substituição das provas tradicionais pelos testes”, a adaptação do ensino às fases de desenvolvimento e às variações individuais. Essa expressão poderia abranger qualquer forma de educação que levassem em conta as correntes pedagógicas modernas e as necessidades das crianças. Em vista disto é que se associava no mesmo plano de reforma princípios, às vezes, divergentes e até mesmo opostos. Processos e técnicas novas eram adotados ou experimentados, sem nenhuma preocupação com os fins pedagógicos e sociais a que se destinavam estes meios educativos (AZEVEDO, 1940, p.402).

A Escola Única reivindicada na reforma também era tema de controvérsias, pois o entendimento deste termo levava os educadores a interpretações diversificadas gerando confusão pela postura assumida. Serrano (1935, p. 490), examinando o livro de Backheuser

(1934) *Técnica da Pedagogia Moderna* (Teoria e prática da Escola Nova), considerou o capítulo sobre a Escola Única como um dos mais importantes, pois nele o autor “examinou pontos de extrema delicadeza e de toda a atualidade”. Este educador, explica Serrano, afirmava que o termo “única exercia certa fascinação sobre os espíritos, cada pedagogo ou sociólogo vai dando à locução escola única cambiantes a seu jeito, com certo frenesi inovador se apega a uma das interpretações, deixando em olvido as outras”. Isto era sintoma de que os educadores não conheciam o significado do termo Escola Única, como parte integrante da proposta. A defesa ou o ataque à escola única, por má compreensão do termo ou por ponto de vista diferente, poderiam gerar “desentendimentos e agressões intempestivas”. Para os católicos, por exemplo, a escola única poderia ser aplaudida desde que não ferisse alguns dos seus critérios. Assim,

Si se deve ser contra a escola única anti-regional, anti-confessional, coeducativa e obrigatoriamente oficial ou oficializada, nada impede de aplaudir e recomendar a escola única gratuita, aberta a todas as classes sociais, abastadas ou pobres, e principalmente de aplaudir e recomendar a escola única com o feitio unitário da Einheitschule alemã (apud: SERRANO, 1933, p. 539).

Nesta relação de erros e exageros, Serrano incluía também o equivoco de solicitar à Ciência um ideal que ela por si só não podia ministrar. “O cientismo, a hipertrofia do conceito de ciência, com desconhecimento dos valores metafísicos”, explica Serrano (1932, p.26), refletia-se na educação prejudicando a formação moral do indivíduo. Considerava o pragmatismo exacerbado, que desprezava o papel da inteligência e da razão, um sério prejuízo para o indivíduo, assim como considerava o unilateralismo anticientífico contrário à observação imparcial dos fatos, uma forma de proscriver da escola o ensino de caráter religioso. Estes exageros, afirmava Serrano (1932, p.27), e os erros filosóficos não são essenciais “à Escola Nova, considerada à luz de um real critério científico”.

3.8. O EDUCADOR

Para garantir o novo procedimento educativo seria necessário contar, principalmente, com o papel do educador, cuja preparação era fundamental. Dever-se-ia munir o educador de conhecimentos que extrapolassem a especificidade da sua disciplina e atingissem os conteúdos científicos dos princípios da Psicologia. Estes conteúdos científicos, predominantemente marcados como fundamentos da Escola Nova, eram recursos que a ciência, especialmente a Psicologia, oferecia à ação educativa (GANDINI, 1986, p.84-85). Segundo Serrano, a ação docente poderia ser comparada com a do engenheiro que, para atender cada caso, aplicava os princípios gerais e teóricos da ciência, adaptando-os às condições particulares do momento. O educador, como o engenheiro, atendendo às necessidades particulares dos educandos, muitas vezes inesperadas, aplicaria seus conhecimentos empíricos, científicos, assim como as suas experiências e qualidades pessoais.

A questão mais relevante, quando se pretende estabelecer uma reforma educativa, é a formação do professor, pois este precisa compreender o seu papel na obra educativa proposta. Se esta questão for relegada a um segundo lugar e se a preocupação repousar sobre as instalações, revestindo-as com os materiais mais luxuosos e com “a mais requintada e copiosa informação bibliográfica”, por certo, os objetivos não serão alcançados. Da mesma forma, Serrano (1932, p.19) entendia que era necessário ao professor possuir muito mais do que uma técnica puramente intelectual, pois o “mestre, na completa acepção do termo, há de possuir fino senso psicológico e, acima de tudo, alta e nobre envergadura moral”.

O relacionamento entre professor e aluno era reconhecido por Serrano como de verdadeira colaboração e, para tanto, fazia-se necessário a compreensão recíproca dos direitos e sobretudo dos deveres. Um mestre de “sobrecenho carregado, de mau humor, impaciente ou irônico não pode exercer bem a sua função. A primeira lição para uma boa atuação do

professor é a serenidade do semblante, a alegria comunicativa de quem possui um tesouro inestimável” (SERRANO, 1932, p.21). Esta recomendação de Serrano parece coincidir com o perfil que dele mesmo foi traçado pelo professor Przewodowski, do Colégio Pedro II, ao mencionar a preferência do colega por “ensinar divertindo a ensinar aborrecendo ou a aborrecer sem ensinar” (ANAIS, 1945-1946, p.122). Este perfil é ressaltado também no depoimento de Fernando Segismundo (1993), aluno de Serrano e colega de magistério, no Colégio Pedro II, que o declarou como um homem coerente, de finura e de integridade profissional, por muitas vezes, movido por sua sensibilidade educacional, ao aproximar-se de seus alunos, fora da sala de aula, para auxiliá-los tanto nos problemas educativos quanto nos particulares. Esse tipo de relação não era comum entre educadores e alunos, talvez, por isso, e pelo próprio método de trabalho, muitos deles o julgaram como o professor ideal

Como aluno e professor, Jonathas Arcanjo da Silveira Serrano foi um dos expoentes do Pedro II (...) Para muitos dos seus alunos, Serrano simboliza o educador ideal, considerada a época e a condição do estabelecimento, de fundo humanístico e conservador. Pude analisá-lo bem ao tê-lo como professor e, depois, na convivência do magistério. Trajava-se com apuro, entrava e saía da sala de aula sem atraso nem antecipação. Preenchia o quadro-negro com nomes, datas e mapas, desenhados na hora. Severo na aparência, mas receptível e equânime. As notas que nos atribuía correspondiam ao nosso real merecimento. Conversava com os estudantes fora de aula, oferecia-lhes publicações e orientava-os em assuntos particulares. Tudo com finura e sem intimidade. Percebia-se que, no exterior contido, nele palpitava um coração suave (SEGISMUNDO, 1993, 33-34).

Para Serrano, a atuação de um professor que havia adotado os pressupostos da “concepção renovada e justa da educação”, não teria necessidade de tudo saber, de ser capaz de responder a qualquer pergunta. Sua função principal era a de estimular a curiosidade do aluno orientando-o, como amigo “e não com o rigor de um tirano”. Ele considerava, como Claparède, que a “nova concepção de escola e de educação implica uma transformação completa na formação” do professor, principalmente, da sua preparação psicológica.

3.9. O EDUCADOR CATÓLICO

Se, para o professor atuar no ensino renovado, era necessário preparar-se, do professor católico se exigiria muito mais. Este professor não deveria demonstrar indiferença ou desprezo em relação às novas doutrinas pedagógicas, como se fossem erros ou ilusões, afirmava Serrano. O conhecimento da concepção era importante para que pudesse reconhecer o que havia de aceitável ou recusável naquelas idéias, mesmo que a princípio lhe parecessem filosoficamente incompatíveis com o sistema educativo defendido pelos católicos. Embora o fim ou o ideal estivesse fixado em caminhos diferentes, negando ou aceitando o valor metafísico ou sobrenatural, era necessário considerar que poderia haver, no domínio experimental dos meios, dos processos didáticos, algo para se aperfeiçoar nos velhos moldes da educação tradicional, conforme as lições da Psicologia. Serrano fortalecia este argumento, principalmente porque a Pedagogia do catecismo já estava se aperfeiçoando.

Assumir esta posição de busca do conhecimento, diante do confronto de concepções, de aperfeiçoamento e renovação do modo de atuação era, para Serrano, “um ‘caso de consciência’”. Estar em dia com o progresso, sem temer embates com qualquer profissional da educação, era uma obrigação do professor católico e, mais ainda, este não poderia permanecer na rotina, apegado a uma didática imóvel e estéril que não traria bons resultados. Estes professores também não deveriam apresentar entusiasmo por qualquer novidade, “na ilusão de que novo seja sempre sinônimo de melhor”, mas poderiam ter certeza de que estariam em vantagem em relação aos demais, pois possuíam a segurança “invejável” de não precisarem procurar “tateando na treva, uma significação para a vida”. Serrano, praticamente, convocava os professores para não deixarem que “os incrédulos, agnósticos ou fanáticos de outros credos filosóficos ou meramente científicos” os “excedessem em perícia técnica, ou espírito de iniciativa no campo experimental” (SERRANO, 1932, 27-29).

3.10. A EDUCAÇÃO: UMA ARTE E UM MÉTODO.

Ao se configurarem como expressão humana, a Pedagogia, considerada como uma ciência, e a educação, como uma arte delicada e difícil, apresentam necessariamente um método. Este método é revelado pelo artista ao compor sua arte (a educação) e suscita sempre uma apreciação. Desta apreciação sobressai um juízo de valor manifestado pela crítica, que percebe na própria expressão o seu valor intrínseco, direcionado pela sensibilidade do artista.

Assim, Serrano via a educação como uma arte dirigida pelo professor, mediante um determinado método. O artista, ou seja, o professor é quem daria relevo à perspectiva da educação centrada na própria vida da criança. Ainda que imbuído dos mesmos princípios, o método podia diferenciar-se de educador para educador, consoante seu ponto de vista educacional ou a perspectiva por ele apresentada. Poderia, ainda, um educador encontrar, imaginar ou criar outros meios para despertar a curiosidade do saber e provocar a atividade de seus alunos. Dito dessa forma, não era o programa que tinha valor em si, mas o espírito que o animava é que poderia torná-lo fecundo, fazendo-o frutificar. O educador, ou seja, o artista era quem colocava no trabalho a força, a expansão e o colorido.

Neste sentido, Serrano (1932, p.14) explicava que não bastava reformar programas, baixar instruções, multiplicar avisos ou editais, muito menos melhorar o material didático, construir belos prédios escolares, aumentar o número de docentes conforme a proporção das classes. Sem menosprezar nenhuma destas necessidades, acrescentava que nenhuma delas era suficiente por si mesma.

Porém, segundo ele, quando se tem como objetivo uma educação transformadora, ou mesmo uma educação para adaptar o educando à sociedade em que vive, deve-se considerar como valor o método para o ensinar, bem como não perder de vista a própria personalidade do

educador e as virtudes básicas que devem compor o seu comportamento: “o mestre deve possuir o fogo sagrado, ou seja, o entusiasmo comunicativo, o *quid* inefável e irresistível que não se alicerça na repetição mecânica, mas na linguagem do coração, o amor pelo ensino como o artista pela arte” (SERRANO, 1932, p.15). Outras virtudes, ainda, como a paciência, a bondade, a justiça, são valorizadas na personalidade do educador constituindo-se em aspectos diferentes de uma única realidade “fundamental e insuprível: o amor apaixonado à beleza da verdade”.

3.11. DISTINÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO

O conceito de educação, no entendimento de Serrano (1932, p.15-17), abrangia o conjunto de todos os processos que poderiam formar a personalidade integral do homem. O objeto da educação não poderia se resumir em preparar eruditos, nem meio sábios, nem perigosos utópicos, estranhos à realidade humana, individual e social. Ele qualificava de “perigosos utopistas” os representantes da doutrina socialista contra a qual a Igreja havia se posicionado na encíclica de 1846. St. Simon, Fourier e Owen eram considerados os socialistas mais influentes daquele período (LIMA, 1965, p.102). Diferente dos “utopistas”, fugindo da doutrina socialista, Serrano atribuía à educação o objetivo de dar uma idéia exata da vida, formando hábitos virtuosos e disciplinando a vontade para a prática do bem. Este objetivo, fundamentado em uma ação moralizante, diferenciava-se dos fundamentos do socialismo, que tinha suas bases no idealismo dos filósofos do século XVIII. Os socialistas acreditavam convencer os capitalistas a mudarem suas atitudes pela razão e pelo exemplo, persuadindo-os a apoiar seus planos de reforma da sociedade, que não passavam de mera idealização, de utopia.

Serrano estabelecia a distinção entre educação e instrução por meio do confronto a esta teoria, afirmando que a instrução supunha o conhecimento que o indivíduo necessitaria durante a vida, dependendo da posição social que ocupasse ou da profissão que exercesse.

A instrução restringir-se-ia ao desenvolvimento das forças que o indivíduo traz em si, não se preocupando com o desenvolvimento da sua moral. Estas forças desprendidas de qualquer sentimento moral poderiam ser empregadas para o bem ou para o mal. O objetivo desta instrução era apenas o desenvolvimento da racionalização, tornando o indivíduo independente em relação ao desenvolvimento de sentimentos que pudessem ceder à moralização. O seu comprometimento estava vinculado apenas ao desenvolvimento do intelecto.

A educação propriamente dita iria além da instrução; estender-se-ia na direção da formação de sentimentos e se ampliaria para além do simples cultivo intelectual, seria “o conjunto de todos os processos tendentes a formar o homem, na sua personalidade integral” (SERRANO, 1932, p. 61). A educação daria a possibilidade ao indivíduo de agir por motivos superiores, refletidos, com dignidade de um ser racional e livre que conhece o como e o porquê de seus atos.

O indivíduo apenas instruído receberia um arcabouço de conhecimentos voltados para o cultivo do seu fazer, para sua defesa existencial. A educação, sem descuidar da instrução, alcançaria muito mais do que o aparato intelectual, permitindo ao indivíduo conhecer, refletir e agir de acordo com o significado da vida. A educação vista por esta perspectiva, continua Serrano, não contém uma “fórmula rígida, mineralizada”, está sempre sofrendo um processo de aperfeiçoamento nos seus métodos. Hovre (1947, p. 22), abordando a mesma questão, explica que a diferenciação entre a “educação” e a “instrução” está na concepção de vida; enquanto esta profere juízos de existência, aquela exige juízos de valor.

Nesta maneira de entender a educação e a instrução, estava subjacente o entendimento da própria sociedade. Se, por meio da instrução, intenta-se fazer da sua prática uma forma básica para assegurar a existência material do indivíduo, os seus fundamentos não encontram preocupação além da própria execução técnica da sua atividade. Porém, se a educação procura fazer da sua prática a execução técnica e, também, o aprimoramento de todas as virtudes do homem, os seus fundamentos educacionais encontram-se, além do indivíduo, no próprio desenvolvimento social.

Esta diferenciação entre instrução e educação foi, no final do século XIX e início do XX, demarcada por discussões que procuravam esclarecer a finalidade da educação laica, quando esta teoricamente se apoiava na razão e separava a ação de base científica da ação de base moral. Esta instrução, porém, na sua praticidade, não deixava de exigir uma ação moral, pois era impossível encontrar resultados benéficos para indivíduo se, ao mesmo tempo, estes não fossem benéficos também para o social.

O critério individual para o alcance da felicidade desenvolvia-se ao sabor das diferenças sociais, pois a produção social em largo ritmo fazia crescer o desejo de muitos e a satisfação de poucos. Estas diferenças e o excesso de individualismo traziam conseqüências desastrosas para a humanidade.

Serrano concordava com a confusão existente no campo da Escola Nova, pois este também a compreendia como reflexo da falta de harmonia teórica. Para Serrano, mesmo entre os precursores, que podiam até ser vultos notáveis, havia discordância. Homens como “Rousseau, Dewey, Spencer, Pestallozi, Kerschensteiner, Lunacharsky, Herbert, Decroly, Ferrière, Natorp e tantos outros” podiam ser “até deveras eminentes, mas díspares no valor e nas idéias, incapazes de formar um todo harmônico”. Existia discordância até mesmo quanto ao significado das denominações utilizadas, como “escola activa”, “escola progressiva”, “Pedagogia social” (SERRANO, 1935, p. 489).

As teorias que procediam destes pensadores mesclavam-se e confundiam-se, determinando uma orientação moderna da escola de fundo social. Apresentavam, ao mesmo tempo, “um misto de desvelos pelo indivíduo em si e pelo indivíduo como membro da comunidade social”. Serrano concordava com Hovre, no seu *Essai de Philosophie Pédagogique* (1945) ao afirmar que a educação era muito mais do que formar um profissional, um ser social, um ser sexual ou um cidadão, a sua finalidade era a de educar o homem de maneira que a sua “sociabilidade fosse subordinada à personalidade, esta à moralidade e esta última à religiosidade” (SERRANO, 1935, p. 489).

O aspecto enfatizado por Hovre, demonstrando a necessidade de uma educação que não fosse essencialmente individualista ou socialista, porque ambas desvirtuavam o caminho do homem, era confirmado por Serrano com as seguintes palavras: “Nem deve preponderar exclusivamente nenhuma dessas duas grandes forças. Cabe à educação discipliná-las e orientá-las. Se uma for olhada com prejuízo da outra, haverá erro de unilateralismo”. Ora, se nenhuma deve preponderar sobre a outra, isto significa que as duas podem caminhar juntas, conforme afirma Backheuser (1934) “Foi assim a escola nova, por caminhos agnósticos, a lapidar a fórmula cristã de ‘amor ao próximo como a si mesmo’” (apud: SERRANO, 1935, p.490). Compreendiam, assim, que a educação não poderia prescindir nem do desenvolvimento individual nem do social. A intensidade de cada um desses aspectos poderia variar conforme o período vivido, mas o que não poderia se perder de vista era a educação das virtudes do homem, da sua moral social.

As declarações anteriormente assinaladas e analisadas contidas no livro *Escola Nova*, eram acompanhadas da explicação sobre o interesse que o levaram a colocar esta publicação em circulação, ou seja, o de proporcionar um entendimento mais preciso sobre certos aspectos da Escola Nova, muitas vezes “deformados ou transfigurados no seu significado, pelo ardor da polêmica ou pela visão rósea do entusiasmo” (SERRANO, 1932, p.6).

Em vista disto, na realidade vivida naquele momento em que se desvaneciam velhos costumes e que novos eram instituídos, os valores morais também poderiam estar se enfraquecendo, dando lugar a outras formas de moralidade. É neste impasse que Serrano se encontra. Ele está diante de uma Escola que necessita se remodelar em função de uma sociedade que se desenvolver economicamente; portanto, os seus objetivos se delineiam na presença do racionalismo científico. No entanto, esta escola não poderia perder de vista os aspectos que assegurariam o desenvolvimento integral do homem. Além de estar objetivada cientificamente deveria voltar-se, também, para os aspectos que harmonizariam a vida do homem na sociedade, para isto prescindia do ensino religioso, da moral cristã.

CAPÍTULO IV

PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS E REPRESENTAÇÕES DE VIDA

Neste capítulo procura-se mostrar que o comportamento de Serrano no campo educacional era uma repercussão, uma manifestação, da sua concepção de vida e do seu posicionamento em relação ao desenvolvimento da sociedade brasileira. Esta concepção de vida desenvolveu-se e fortaleceu-se à medida que Serrano foi vivenciando e refletindo sobre os problemas sociais que afloravam nos momentos de mudança estrutural da sociedade brasileira e os ia incorporando em suas obras. A fusão entre a concepção adotada e os problemas vivenciados é que lhe permite assumir muitas das idéias fundamentais da chamada escola nova. Em maior ou menor proporção, ele conjugou a tradição católica com a concepção progressista, fortalecendo a tendência conciliadora na educação. Parece ter sido esta atitude conciliatória que, diante das propostas de reformas radicais, desenvolveu-se na educação nacional, permanecendo em grande parte nos dias atuais.

Nessa trajetória educacional de Serrano, sua atitude conciliadora é mais explícita no momento crítico do desenvolvimento nacional da década de 30. De fato, seu posicionamento filosófico, educacional, religioso é expressão da forma como ele via esse momento da vida nacional, como ele concebia as relações internacionais, como ele analisava os mecanismos da sociedade capitalista.

Neste capítulo do trabalho, considera-se importante conhecer a maneira como Serrano vivia, compreendia, analisava e encaminhava os conflitos entre setores, grupos e classes sociais daquele momento. Como ele enfrentava a natureza contraditória das inovações no campo do cinema, da imprensa, da literatura, tendo em vista a função de formadores de opinião desempenhada por esses meios de comunicação e, principalmente, como ele próprio utilizava a imprensa e a literatura para dar um caráter prático a seus ideais filosóficos e educacionais, exortando os leitores a adotarem uma prática conciliadora diante das propostas de mudanças.

Nesse sentido, as fontes utilizadas neste capítulo são seus discursos e suas crônicas jornalísticas, em particular os referentes à literatura e à tecnologia cinematográfica, e o romance *Ludovico*. Considera-se que estes textos, nos quais ele manifesta seu posicionamento em relação à realidade mais abrangente da sociedade, são recursos disponíveis para aproximar seus princípios à prática social. Neles explicita-se seu posicionamento em relação à situação de extremo conflito social, mostrando que Serrano enfrenta os conflitos e os encaminha em dois sentidos: o da intervenção moral pela religião e o da intervenção educacional pela escola nova, ou seja, tornando seus princípios conciliadores entre a inovação e conservação uma questão prática, uma forma de intervenção social.

Em comparação com os demais, o procedimento adotado neste capítulo pode dar a impressão de um deslocamento ou um desvio de foco. No entanto, como se poderá verificar, a

discussão filosófica educacional continua presente, mas é analisada da perspectiva do encaminhamento prático que ele lhe dá, seja nos textos de crítica literária ou artística seja na literatura de ficção que ele produz.

É no tecer das relações sociais, na participação viva, dinâmica do homem, que ele retira as impressões sobre a vida e sobre o próprio homem, projetando-as sobre as suas convicções e organizando-as. Desta forma, o objetivo educacional pelo qual ele luta fica mais claro e compreende-se melhor o entrelaçamento entre a concepção tradicional e a progressista.

No romance *Ludovico*, Serrano denuncia os transtornos morais que uma transformação pode produzir nas pessoas. É diante destes transtornos que ele fortalece a sua convicção sobre a necessidade do ensino religioso na educação em articulação com o conhecimento moderno. Nas discussões que ele reproduz, bem como na representação de conflitos e de posicionamentos entre personagens, sobressai explicitamente sua posição sobre encaminhamento prático da educação formal. De fato, considerando a necessidade de conter o espírito revolucionário da classe proletária e o espírito egoísta do burguês, ele encaminha suas idéias no sentido de uma escola que atenda, ao mesmo tempo, as necessidades culturais da elite e da população em geral. Coerentemente com sua posição conciliatória, Serrano sugere o fortalecimento de dois encaminhamentos, o educacional e o religioso; porém, sem que se constituam uma prática educacional distinta.

No discurso de posse como membro da Academia Carioca de Letras¹⁶, Serrano (1941, p.9) ressaltou a importância da literatura teatral, escrita para o teatro de revistas, como “documento vivo de uma época” porque pode retratar “com maior ou menor fidelidade os

¹⁶ Em 26 de agosto de 1941, Serrano tomou posse da cadeira n.9, cujo patrono foi Martins Pena e, depois dele, Alvarenga Fonseca (1869-1940) foi o primeiro ocupante, seguido de Jonathas Serrano.

costumes”. Por meio dela o autor pode apresentar flagrantes de verdade; pode, através das palavras, fotografar “o seu meio com espontaneidade de pasmar e essa espontaneidade, essa facilidade quase inconsciente e orgânica é o maior elogio do seu talento”. Para ele, tanto a literatura teatral quanto o romance “fixam os traços gerais (...) da complexa fisionomia social de uma época” e podem valer como retrato “de um momento da nossa história, pela observação ainda que superficial de tipos e costumes”, podendo ser portadora de figuras reais ou simbólicas descritas, muitas vezes, às vésperas ou durante grandes acontecimentos históricos.

Concorda-se com o autor ao tomar suas reflexões sobre a literatura como ponto de partida para analisar seu romance *Ludovico*. Nele é possível verificar que a fisionomia social da sua época, os conflitos e problemas sociais que os homens vivenciam, estão representados tanto no campo da ação e da reflexão das personagens como na instância do narrador, cujas reflexões, muito semelhantes às de Serrano em suas obras filosóficas, são encaminhadas no sentido de apresentar soluções. Este procedimento artístico auxilia a compreensão do momento vivido pelo autor e esclarece o seu envolvimento com os problemas sociais do período, podendo daí se observar melhor o seu perfil, ao mesmo tempo, conservador e progressista.

Assim, o fato de ser um romance não obstaculiza a possibilidade de aproximação entre o conteúdo narrado e o próprio cenário histórico da sua realização. Como ressalta Nunes (2003, p.145-146)

Quando o romance escolhe o passado ‘real’ e o povoa com personagens de fantasia que podem realizar ações e expressar sentimentos comuns a personagens de outras épocas, cria enredos que ajudam a compreender melhor a própria história, porque o romancista desenha o processo pelo qual certas causas vão produzindo efeitos.

Serrano, como autor de *Ludovico*, como historiador, como educador e como homem que se preocupava com “tudo o que era humano”, deu contorno preciso às personagens e às cenas que

diziam respeito ao momento histórico focalizado. Seu romance tem, assim, um valor especial para o desenvolvimento da hipótese elaborada neste trabalho, seja porque focalizou o momento histórico que contextualizou sua trajetória, deixando transparecer, principalmente, a transformação dos costumes, seja porque ele mesmo tinha a compreensão de que a obra literária poderia ser entendida como expressão da história seja, ainda, porque ele via na literatura uma forma de enfrentar e se posicionar no embate inerente às mudanças.

Esta concepção de Serrano sobre a função literária já foi mencionada quando da sua adesão às idéias de Brunetière, para quem os romances poderiam ser utilizados como material de análise do pensamento de um determinado momento e como instrumento para “pesquisa paciente das correntes ideais, para apanhar-lhes: o nascer, o crescer, o evoluir enfim”. Este autor entendia o gênero literário como “algo por assim dizer de vida, de animado, um ser que se modificava”, ou seja uma matéria prima repleta de revelações da vida, tal como ocorria na dinâmica das relações sociais nas quais Serrano vivia e declarava nas suas obras (SERRANO, s.d. Ilustração Fluminense).

Neste sentido, o romance de Serrano, além de ser revelador de embates, de problemas que ocorriam na sociedade, permitia-lhe comentar com maior liberdade os costumes e os aspectos sociais não revelados ou assumidos publicamente, criando personagens que expressavam as diferentes atitudes humanas.

Ludovico focaliza a década de 1920. O tempo do romance é, portanto, o momento de efervescência política, econômica, educacional do final da Primeira Guerra. Ao representar os conflitos que emanam destas transformações, ao abordar os aspectos do momento vivido, Serrano representa os princípios da sociedade liberal, os novos costumes e os problemas de ordem moral que os acompanham, tanto nos aspectos políticos, religiosos, educativos, como nos familiares.

Serrano dirige sua atenção para as classes sociais. Embora suas personagens sejam tipos retirados da elite burguesa, ele não deixa de se referir aos proletários, seja por meio do narrador seja por meio das próprias personagens.

Ele descreve como estas classes são atingidas pelas transformações que estão ocorrendo na sociedade, como seus costumes são modificados por elas, como se criam novas formas do indivíduo agir, pensar e de tomar consciência sobre si mesmo e sobre o mundo. Destaca como se processam as mudanças, como são as situações conflituosas que opõem uns homens aos outros, deixando transparente as incertezas, as paixões, as desmoralizações e as formas educativas que as acompanham.

Cria personagens que representam tipos burgueses, os quais, para permanecerem como estavam, para manter o *status quo*, dissimulavam, escondiam o que pensavam, pareciam ser o que não eram. É o caso de D. Elisa, uma personagem que representava o quanto a aparência pode negar a essência. Ele a enreda como uma mulher que não tinha amor pelo marido, mas comportava-se, “burguesmente”, como se o matrimônio fosse bem sucedido, como se fizesse parte de um casal feliz. A honestidade que fazia questão de ostentar era apenas para não perturbar sua própria paz, sua ditosa ociosidade; munia-se de um inalterável otimismo, próprio dos egoístas que não conhecem o verdadeiro sofrimento e são incapazes de avaliar o alheio.

A dissimulação de D. Elisa era uma forma de Serrano desvelar o valor que a sociedade atribuía ao individualismo, ao pensar em si e para si. Por meio de Elisa, ele denunciava as repercussões negativas do liberalismo no nível dos indivíduos, principalmente a passividade rotineira, a garantia medíocre da existência.

O otimismo inalterável de D. Elisa é mencionado por Serrano (1930, p.171) em uma crônica escrita em 1926, na qual ele descreve as várias espécies de otimismo. Começa por aquele que considera

enervante e prejudicial, dos que se desinteressam dos males reais da humanidade fingindo ignorá-los, e vão desfrutando todo o bem que a vida pode proporcionar, surdos aos gemidos, cegos às visões dolorosas, incapazes de qualquer iniciativa abnegada. É o otimismo edonista dos bens instalados na existência terrena, incôscios das próprias responsabilidades.

Esta variante do otimismo, que ele apresenta como negativa, foi a escolhida para caracterizar a personagem de D. Elisa.

No entanto, ele descreve também outra forma de otimismo, oposta à anterior:

Há, porém, um otimismo salutar e fecundo, inteligente e filho da observação serena dos homens e das coisas. Este admite a existência do mal, nem pretende estultamente negá-lo; sabe que todo o ser contingente é imperfeito e, se livre, capaz de preferir bens inferiores e desprezíveis aos mais altos e mais dignos da vontade servida pela razão. Este sabe também que a imperfeição do mundo depende até certo ponto da nossa cooperação livre e generosa.

Para Serrano, este é o otimismo que deveria prevalecer entre os homens, um otimismo de quem conhece “vitórias e revezes”, que realiza ações que eram julgadas utópicas, que tem um olhar não só para o momento presente, mas também para o passado, que confronta épocas, “dá-lhes o balanço imparcial e espera com destemor o futuro. Otimismo de quem quer vencer (...)” (SERRANO, 1930, p. 173).

Os diferentes desdobramentos de um mesmo fato levam Serrano a criar outras personagens, cujas ações, cujas falas revelam que numa mesma época podem existir diversos comportamentos. Nem todas têm, portanto, o perfil de Elisa. Silvia, por exemplo, filha de D. Elisa e dos novos tempos, parece ter saído das páginas do seu livro *Homens e idéias* (1930, p.178), nas quais ele fala sobre a mulher moderna:

O grande surto da atividade social da mulher moderna, fora do âmbito limitado da família, estendendo-se na ordem material, intelectual e moral, máxime depois da conflagração européia, não podia deixar indiferentes, ou imobilizadas nos estreitos moldes antigos (...) côscias de sua responsabilidade e ansiosas de cooperar no bem comum.

Silvia é uma personagem de vanguarda: culta, experiente em viagens, aberta a novas experiências. Por meio dela e de outras personagens femininas Serrano podia mostrar a mulher contemporânea “adaptando-se às novas exigências de um ambiente social diverso (...) de outras épocas”. Na crônica *A colaboração feminina* (1930, p.180), do mesmo livro citado anteriormente, Serrano descreve um pouco perplexo o papel da nova mulher na vida real

Não posso ocultar com que surpresa tenho pouco a pouco verificado o número crescente de jovens de nossas mais distintas famílias, na maioria em condições de gozar os dias da mocidade em agradáveis futilidades elegantes – chás, cinemas, teatros, reuniões – e que se entregam por gosto ao estudo, já livres dos colégios, e procuram aprofundar assuntos graves, história, filosofia, apologética, por exemplo, e perseveram, e revelam senso crítico e peregrinos dotes de assimilação e expressão. Quem vê algumas delas na Avenida, de passagem – cabelos curtos, vestidinho curto, um pouco de *rouge*, meias de seda cor de carne – e não conheça pessoalmente, não pode avaliar o que há de aproveitável, de equilibrado e de boa cultura sob o enganador envólucro obediente aos caprichos da Moda. (...) E na idade em que tantas só lêem folhetins e só possuem erudição cinematográfica norte-americana, essas lêem não só franceses, mais ainda ingleses e até alemães (SERRANO, 1930, 180). (grifos do autor).

A personagem Silvia é situada no ambiente em que Serrano narra os encontros e os assuntos das rodas elegantes, as obras literárias mais procuradas e o comportamento da família. Ele a destaca como uma personagem que reconhece os problemas sociais e tem vontade de denunciá-los por meio de uma escandalosa tese:

E sorria ao conjecturar o escândalo da tese: o grande mal da sociedade moderna é a hipocrisia na vida pública, no governo, nas relações sociais, no ensino, na religião e até na arte; hipocrisia na vida doméstica, na educação da menina, da futura esposa e da própria noiva, hipocrisia na vida conjugal, na aparente fidelidade, na comédia do amor, na condenação pelos lábios daquilo que muita vez o coração aplaude e deseja (SERRANO, s.d, p. 59).

Como narrador, ele podia fazer reflexões sobre esses comportamentos, na maioria das vezes, apresentados como resposta ao enfraquecimento moral da sociedade. Essa desintegração moral, que permeava todas as instituições, não deixava nem mesmo a educação de fora. Ele podia

denunciar, por exemplo, que a admissão dos professores para qualquer cargo fazia-se por conveniência política, por apadrinhamento ou por pistolão e quase nunca pela qualidade e competência profissional.

Assim, por meio desse romance, Serrano particulariza, representa, em ações, em histórias que se passam em determinados ambientes, a grande ruína da sociedade brasileira. Neste aspecto ele se aproxima de Torres, um historiador do período, que também descreve a ruína social e ressalta a dificuldade de se implantar reformas constitucionais quando a imoralidade social já tinha ocasionado a descrença pela vida pública. Esta insatisfação torna mais urgente a necessidade de organização das instituições, adquirindo, então, um caráter de desafio, tanto para a educação quanto para a instituição jurídica. As declarações de Torres podem elucidar a tentativa de Serrano de expor no romance a vida, a educação e os costumes nacionais, através das suas personagens.

Vivemos, até aqui, de ensaios e reformas; cada idéia nova pousa sobre ruínas; cada transformação planta as aspirações de um sistema a agreste verdade de formas sociais ainda grosseiras. Daí, o desânimo e a descrença de um povo, para quem a vida pública não é senão uma crônica de anedotas pessoais e de audácias, escândalos e imoralidade, verdadeiros e falsos, exagerados e deturpados; onde o mérito não tem estímulo, o trabalho não tem valor, a produção não tem preço, as fortunas não tem garantias, o povo não tem opinião, o cidadão não tem voto, os espíritos não têm idéias e as vontades não sabem mover-se (TORRES, 1982, p. 44).

Neste contexto, a forma como Serrano vai encaminhando seu romance vai adquirindo o sentido de uma manifestação sobre as soluções que poderiam ser pensadas para o enfrentamento dessa degeneração moral da sociedade. Uma delas era a necessidade de se retomar a conduta cristã. Nos termos em que o narrador se manifesta, quisessem os liberais ou não, esta se fazia necessária para controlar os abusos de uma sociedade egoísta, interessada apenas no bem estar individual, fosse do burguês, fosse do operário.

No nível das personagens, a exortação também era feita no mesmo sentido. A conduta cristã, disseminada através de ações leigas ou eclesiásticas, era a forma apresentada para que a sociedade pudesse alcançar a harmonia entre todos os homens. Conferências, discursos em evento, pronunciamentos, sermões proferidos nos púlpitos, advogando a causa religiosa divulgada pela Encíclica *Qui Pluribus* (1846), do Papa Pio IX, enfatizavam a questão social. A atuação dos católicos deveria atingir tanto o povo destituído de escolaridade quanto a própria elite.

A abordagem referida no parágrafo anterior é atribuída a Flávio, personagem que desempenha o papel de um conferencista na “festa da caridade”. Sua preleção tem o objetivo de divulgar os princípios que, fundamentados nos documentos católicos e tomados como referência para aquele momento de conflitos, de degeneração e desagregação social, podiam levar à solidariedade. Naquele momento, as diferenças sociais se agudizavam. Conforme explicita o narrador, o discurso de Flávio tem um conteúdo agregador. Carregado de um sentido atenuante, tendo em vista as disparidades sociais, ele vai, aos poucos,

demonstrando que o fundamento científico da caridade é o princípio tão apregoado hoje pelos maiores pensadores – a solidariedade humana. Cumpre considerar os nossos semelhantes como partes do mesmo todo; devemos, qual se observa nos organismos vivos, fazer que no corpo social cada órgão concorra para o bem do conjunto... Que importam os dissabores, as desilusões, as amarguras que nos vêm acaso do exercício da caridade? Os erros dos indivíduos não alteram a pureza e a inocência geral, da mesma sorte que as vagas da superfície, vistas do alto, não perturbam, dizem os aeronautas, a limpidez profunda do oceano. Apesar de tudo, continuemos a agir e amar e esperar, como se tivéssemos que tratar com uma humanidade ideal (SERRANO, s.d., p. 130).

Este conteúdo discursivo do narrador salienta o lado católico do autor, sua crença de que a caridade, como manifestação solidária aos menos favorecidos, era uma forma de assegurar a

estabilidade social. A sua posição contemporizadora atuava no sentido de que as forças sociais concorressem para o bem do conjunto da sociedade.

No entanto, Serrano compreendia que esta ação de caridade ou de solidariedade não era própria do burguês. Pelo contrário, essa classe lutava para, contraditoriamente, conquistar aquilo que seu espírito, antes revolucionário, quisera destruir, ou seja, o aparato aristocrático. Era contra esse apego à aparência da elite, a qual não se envolvia com a popular, que se manifestava, como uma reação, a conferência de Flávio. É isso o que se depreende de comentários como: “a conduta social da elite burguesa, busca uma aparência aristocrática”, “o grande estilo de vida”, “essa elite pensa fazer da caridade uma maneira que não é propriamente cristã, mas é coerente com o seu modo de ser”. Esse apego à aparência, ao modo de vida superficial era criticado por ele quando se referia às diversões, ao tomar chá, ao mostrar o vestido novo supondo estarem “exercendo uma forma superior de caridade”. E, ainda, se a caridade se revestisse com este modo de ser, “se a caridade vier tornar uma coisa *chic*, distinta (...). Toda gente da alta roda há de querer promover festas em benefício de obras pias, será um curso de caridades vistosas (...)” (SERRANO, s.d. p.6,7). (grifos do autor)

Nestas falas, observa-se que não havia grandes expectativas quanto a atitudes mais compromissadas da elite, pois, vivendo da aparência, ela permanecia sempre fora do problema real; não havia expectativas quanto à possibilidade de ela assumir uma posição desinteressada, prestando assistência aos desprivilegiados pela caridade e solidariedade. No entanto, Serrano afirma: “apesar de tudo continuemos a agir e amar e esperar, como se tivéssemos que tratar com uma humanidade ideal”, o que demonstra que ele não perdia a sua crença na reabilitação do ser humano.

Vai ficando claro, assim, o posicionamento de Serrano diante da questão social. Ele apresenta a ação social como tema predileto das palestras católicas, como uma determinação da *Rerum Novarum*, da obra de Ketteler e de outros, cujo fim era despertar o desejo da colaboração, principalmente, a favor dos operários. Estes operários representavam uma grande força nascente que, unida contra o Estado, ocasionaria grandes problemas. Porém, existia uma questão maior, esta classe poderia da mesma forma atingir os burgueses, atingir a relação patrão e operário (SERRANO, s.d. p. 51).

Desta forma, a caridade, o espírito de solidariedade, era de extrema necessidade, aproximava as classes e impedia qualquer ação revolucionária. Na sequência do romance, mencionando o quanto a insaciável cobiça dos patrões aviltava a dignidade do operário, provocando desconforto e revolta, Serrano vai expondo a mesma preocupação que Leão XIII demonstrara na encíclica. Em suma, ele considera que esta situação deveria ser pensada e modificada a fim de neutralizar a classe dos operários e criar um ambiente harmônico.

No romance, a ação social toma a direção da harmonização entre as classes, a qual exigia “esforço, perseverança, desprendimento. É preciso amar, no povo, os humildes, os rudes, os que formam a massa anônima e desprezada. Quem está disposto a tanto, não deve apenas proferir conferências, escrever artigos, idear programas. Deve ser homem de ação” (SERRANO, s.d., p. 52).

A criação de associações, que pudessem arregimentar os católicos para a execução da ação social, era uma das estratégias utilizadas pelos católicos, durante a década de 1920. Porém, a falta de disciplina e/ou o excesso de liberdade que desorientavam a sociedade refletiam-se também na organização de qualquer associação, de forma que ela logo se desvanecia. Isso

acontecera porque o desejo de comando afluía em cada um de seus membros: “raros são os que sacrificam uma opinião pessoal ao interesse da harmonia do conjunto” (SERRANO, s.d., p.72).

As questões da Igreja também são matéria do romance. Serrano encontra uma forma para dizer o quanto a Igreja católica, após a sua separação do Estado, mesmo trilhando os descaminhos da (des)organização, “filha da indisciplina”, havia alcançado progressos. Ludovico é a personagem que vai comparar a situação da vida católica presente com a do tempo do Segundo Reinado:

analisara a questão dos Bispos, a extinção das profissões religiosas, o regimen do padroado, meditara às páginas fortes da memória de Julio Maria, no *Livro do Centenário* (...) reconhecia quanto a Igreja lucrara com a liberdade, cessada enfim uma aparente união que era uma lenta asfixia da mesma Igreja pelo Estado. E as palestras (...) e as visitas aos centros de piedade e a ação católica iam mais e mais radicando a sua convicção de que havia um renascimento católico (SERRANO, s.d., p.72-73).

A ação social católica era uma conquista e vinha se realizando. Mesmo não dispondo de método e mesmo que os mais variados associados apresentassem dificuldades, os católicos estavam “dispostos a levantar o nível da sociedade com sua palavra e com seu exemplo”. No entanto estes grêmios e estas associações de católicos, cujo objetivo era realizar a ação social, não conseguiam refrear o espírito egoísta que planava sobre a sociedade. Mesmo eles demonstravam maior fidelidade aos interesses individuais do que à causa social e, quando procuravam atingir rapidamente o objetivo de elevar a moral social cristã, deixavam-se levar pelas paixões comuns às reformulações radicais.

A ineficiência dos grêmios ou associações para disseminar a ação social católica explicava-se pela falta de espírito associativo dos brasileiros, não só “no campo religioso, mas também no das ciências, letras e artes” (SERRANO, s.d., p.71). Segundo Serrano, a falta de

espírito associativo estava realmente em todos os setores, pois na sociedade o interesse individual sobrepujava o coletivo.

Em geral a idéia de fundar uma nova associação qualquer desperta grande atividade no círculo dos interessados; discutem-se estatutos, ora-se, perora-se, projeta-se, aplaude-se, combate-se com eloquência e entusiasmo. Vem a solenidade de inauguração. Depois vão rareando os sócios assíduos às seções ordinárias. Em breve ou a associação morre ou, o que é talvez pior, fica miseravelmente vegetando (SERRANO, s.d., p.72).

Embora este ceticismo associativo fosse real, também era real, contraditoriamente, a necessidade da harmonia social; a solidariedade seria a forma de atenuar as dificuldades dos menos favorecidos, mantendo-os na sua posição. A harmonia era, portanto, fundamental para o desenvolvimento da modernização da sociedade.

Para alcançá-la, os católicos organizavam seus discursos colocando a moral cristã como a única capaz de favorecer esta paz social. Por outro lado, porém, os fundamentos da concepção liberal que haviam separado a Igreja do Estado, promovendo a liberdade religiosa, não eram compatíveis com a idéia de que apenas uma ação social mobilizada pela Igreja católica seria capaz de atingir a paz social e a modernização. Sem discordar da necessidade de uma moralização social, o Estado adotava um caminho laico, desviando-se para o respeito à pátria, ao civismo, o que seria articulado e promovido pela educação.

As diferenças que se apresentavam entre o burguês insaciável e culto nas letras e os demais desfavorecidos, “saciados” na pobreza e ignorantes nas letras, impunham a forte preocupação com as conseqüências desta dissonância. Segundo Menezes, não restava dúvida de que o nervo da questão social estava na separação das classes e que entre elas se produzia o ódio. A necessidade da aproximação pela educação era fato real, no entanto, para os católicos o resultado obtido não seria satisfatório sem a formação moral religiosa.

O remédio a esse mal é evidentemente aproximação. Se a lei favorecesse essa aproximação, não só daria à situação a melhor das soluções, como impediria o desenvolvimento maior do mal oposto. Ninguém diria sem injustiça que, nas classes superiores da sociedade, uma moralidade e uma elevação relativas não podem ser conseguidas pela educação, pelo simples sentimento de honra e dignidade. Para nós, católicos, esse estado é simplesmente ilusório, porque o homem não vive de aparências sociais, e sem religião não pode haver formação moral completa (MENEZES, 1986, p. 117).

No entanto, esta preocupação com as diferenças trazia à discussão a necessidade da solidariedade entre as classes, como solução laica. Assim, a solidariedade, a preocupação com o outro, começa a ultrapassar a linha da cristandade para se constituir como um dever social laico. Esta forma de conduta solidária, que fazia parte das relações de trabalho no interior das empresas e que deveria encontrar correspondência na sociedade, uma vez que a produção tinha como objetivo atender às necessidades sociais, encontra sua contradição no caráter individualista do homem burguês. Assim sendo, para se conseguir a harmonia social seria necessária a intervenção educacional. A educação popularizada, cujo fundamento básico seria o critério científico-experimental, prepara os ignorantes nas letras para atuar como cidadãos de conduta social harmoniosa.

A este respeito, Serrano acrescenta no seu livro *A escola nova*: “a Pedagogia moderna continua a discutir as suas finalidades sem garantia nenhuma de êxito. Não será a ilusão da Solidariedade (ainda que com S maiúsculo) que poderá suprir a força incomparável do espírito cristão” (SERRANO, 1932, p. 146).

A atitude de solidariedade proposta pela pedagogia moderna não se identificava com a que Serrano defendia em seus textos, pois não possuía a inspiração cristã, questão principal da luta dos católicos pelo ensino religioso. Assim, enquanto os progressistas defendiam a solidariedade para alcançar a moral laica como harmonizadora social, os católicos defendiam a

solidariedade cristã como um princípio metafísico que poderia modificar os indivíduos, interferindo na realidade social.

Para Serrano havia a necessidade de algo mais do que uma pedagogia moderna e do que uma educação diferenciada para as classes. Ele descreve a educação da elite burguesa que, distanciada da educação popular, aprofundava as diferenças entre uma e outra, além de formar um indivíduo sem direção. No romance *Ludovico*, a educação da personagem Silvia se fizera na infância através

de professoras estrangeiras que atendiam em casa a prática diária das línguas vivas; familiarizando-a desde cedo com a leitura das revistas européias, mais variadas e características da mentalidade francesa, inglesa, alemã: demorara em viagem, em pequenas cidades e povoações da Alemanha e Inglaterra, observando, estudando e comparando. (...) A educação em Sion, uma viagem pela França, Suíça e Itália, (...) a emotividade fina, um caráter ousado (...) um quê de perturbador e contraditório, capaz de impressionar fundamente um espírito menos vulgar (SERRANO, s.d. p.26-56).

Esta educação que Silvia tinha recebido, e que a leva a querer denunciar os problemas sociais “numa grande tese”, atesta a diferença entre o que era oferecido para a elite e o que era oferecido para a população em geral. “Enquanto a elite das grandes cidades participava da vida intelectual do ocidente europeu”, a maior parte da população permanecia desletrada porque à instrução não se tinha dado nenhum impulso que corresponderia ao “seu grande desenvolvimento demográfico” (AZEVEDO, 1943, p. 381).

A literatura á qual Silvia tinha acesso era, em matéria de romance, o que havia de melhor e de pior no que diz respeito à formação da sagacidade individual quanto aos fins da educação. De fato, a educação que recebia permitia o desenvolvimento de um caráter feminino emancipado, diferente da educação tradicional, que tornava a mulher passiva e submissa; era diferente, também, da educação que se pretendia popular, gratuita, única, para todos.

No entanto, segundo Serrano, os indivíduos sujeitos a essa educação elitista não escapavam dos assaltos da imoralidade implícita nas produções literárias. Na crítica desfavorável aos efeitos de uma educação emancipada, ele anunciava os efeitos que poderiam ser retirados de uma boa leitura. *Ludovico* era um romance que expressava uma concepção católica, como outros tantos escritos no período que podiam tanto fortalecer a educação cristã como concorrer com os demais romances nos quais a realidade era apresentada de modo mais audacioso, desconsiderando a defesa da moral.

A produção da literatura cristã era incentivada pelos católicos e criticada pelos liberais. Algumas destas críticas foram citadas por Serrano em uma das suas crônicas para a revista *A Ordem*:

Eis uns trechos, ao acaso: “O suposto renascimento cristão é uma fábula” “O romance *soi disant* católico é sempre uma dissertação cheia de sensaborias insípidas como um caldo para doentes. *Não sabemos de exemplo algum dessa receita literária que provoque o apetite da gente que lê*”. Nosso é o grifo e sem comentários ainda pedimos vênias para mais uma citação: “Romances tais devem ser distribuídos gratuitamente como as bíblias protestantes para não apodrecerem nas livrarias...” (SERRANO, jun., 1932, p. 437).

Nesta disputa por um espaço na literatura para a juventude, no entendimento de Serrano, havia romances que eram nocivos à formação dos jovens e que deveriam ser censurados pelos pais, principalmente, os romances que valorizavam o ceticismo e a liberdade das paixões.

A produção intelectual e literária, dessa época, como explica Azevedo (1943, p. 409) era um sintoma vivo “do espírito dominante, crítico e demolidor, como também contribuía para desenvolvê-lo, aguçando a sua sensibilidade e acentuando as suas tendências”. Os “ensaios sociais e os romances, dolorosos e sombrios” eram predominantes, abrangiam “aspectos da paisagem social do Nordeste, a vida da pequena burguesia, o meio fabril e os

aspectos ligados à cultura da cana” era através da realidade exposta cruamente que se exacerbava a sensibilidade dos leitores para as paixões inclusive a revolucionária.

Na mesma linha de Azevedo, coloca-se a crônica de Serrano escrita para a revista *A Ordem* na qual ele faz uma análise crítica das obras de Jorge Amado (1934), principalmente *Cacau* e *Suor*. Serrano combate o realismo e o espírito panfletário desses romances, afirmando ser um erro quando em literatura se diz tudo, conta-se tudo, sem limite nenhum: “O realismo, quando desce a certas minúcias, e tenta fixar algumas relações ou momentos da psicologia humana, é incompatível com a genuína emoção artística. Certos assuntos só se expõem convenientemente, a frio, em termos técnicos, precisos, em livros de caráter científico”. Ele critica o fato de o autor mover no cenário personagens criadas à feição dos seus propósitos de propaganda, dando-lhes uma conotação panfletária, pregando a revolução proletária (SERRANO, 1935, p. 132-136). Estas características do romance moderno são rejeitadas por Serrano, deixando clara sua posição no romance *Ludovico*.

Verificando o texto de uma palestra proferida por Serrano, em 1915, observa-se que entre as questões sociais, ele apontava a falta de moralidade como a geradora de grandes conflitos, acusando-a mesmo de aumentar as estatísticas de suicídio em vários países. Entre os meios de comunicação que contribuíam para disseminação da falta de moralidade estava a literatura “imoral” que fazia parte “dos romances modernos” repletos “de trama de aventuras amorosas, em que se falseavam os sentimentos, próprios para excitar a ociosidade ou a dissipação”. Nestes romances era “o vício pintado com sedutor colorido, tornando-se atraente, ao passo que a virtude só aparece na sombra” (SERRANO, 1915, p. 08). Isto se tornava, segundo ele, mais grave ainda pelo fato de que qualquer pessoa poderia ter acesso a estas leituras que não sofriam nenhum tipo

de censura, nem mesmo por parte dos pais, os quais permitiam a leitura de autores como: “Zola ou d’Annunzio, Anatole France ou Eça de Queiroz” (SERRANO, 1915, p. 09).

No entanto, as restrições à literatura moderna já começavam a ser compartilhadas pelas “famílias protestantes e liberais, que em ponto de moralidade não querem ser menos delicadas que nós” (SERRANO, 1915, p. 18, 19), portanto, não só o grupo dos católicos procurava realizar uma campanha moralizadora; a eles se juntavam os liberais, principalmente quando ameaçados pela insatisfação da classe trabalhadora.

Embora essa insatisfação tivesse origem na dissolução e ou na organização das relações de produção, era transformada em um problema de ordem moral: de um lado, a falta do espírito cristão e, de outro, a falta de amor ao bem público eram os elementos que, quando unidos numa boa dosagem, constituíam a moral. Portanto, a ênfase na moralização da sociedade para alcançar a sua harmonização era comum às duas propostas de educação: a laica e a religiosa. Nas duas tendências não se explicitava que o problema real estava na relação objetiva do trabalho, no processo de produção. Era no monopólio do processo de produção e no crescimento do capital financeiro que se produzia a riqueza e a própria miséria social. Assim, o momento vivido era o das contradições sociais que a modernidade descortinava para os olhos da humanidade, pois

apesar de tantas maravilhosas conquistas da ciência e de inegáveis triunfos democráticos, o número dos descontentes é elevadíssimo e parece crescer cada vez mais. Não serei eu quem negue as reais dificuldades da vida para as classes inferiores, e até para as mais altas, e excetuados alguns privilegiados que tem do bom e do melhor no banquete da existência. O que digo é que o número dos descontentes e dos revoltados contra a vida é pavoroso (SERRANO, s.d., p.8).

Esta denúncia descritiva dos problemas sociais e, mais exatamente, das diferenças de classes punha em foco, também, o descontentamento da classe menos favorecida e o eminente perigo da sua revolta. É contra o crescimento da revolta e a favor da harmonização social que a

burguesia temerosa se une. Para combater a dissolução e retomar a moralização social, os liberais acabam por utilizar as mesmas estratégias que os católicos acreditavam necessárias.

Quanto a Serrano, ele não deixava de ponderar a contradição entre o progresso conseguido na ciência, na indústria, na literatura, na arte, na grandiosidade intelectual do homem e o retrocesso na ética e na moral:

esta depressão do nível moral é certo um dos fenômenos mais tristes da civilização contemporânea. Maravilhas da ciência, primores da arte, obras admiráveis da literatura, progresso inacreditável quase todo da indústria, tudo nos revela o poder grandioso dos homens do século XX na ordem intelectual. Mas na ordem ética, no que diz respeito aos costumes, às virtudes do indivíduo, à honestidade das famílias, à estabilidade social, que deplorável decadência (SERRANO, 1915, p. 12)!

Ele não deixava de ponderar que a diferença entre os que desfrutavam dos benefícios da sociedade e os que poderiam apenas desejá-los tinham como consequência a instabilidade social, “tornando patente a decadência do nível moral da sociedade” e a necessidade vital de se encontrar uma solução para diminuí-la. Esta situação deplorável abarcava a classe dos operários atingindo suas famílias, em especial as crianças e os jovens:

À primeira vista, dir-se-ia um exagero aquilo que se nos refere da infância infeliz e culpada; dessas pobres vítimas lançadas na voragem da sedução e enfim de todo perdidas. Desgraçadamente é verdade. Quem conhece esta nossa capital, não ignora a existência de número cada vez maior de moças e crianças, expostas a todos os perigos, já pelas miseráveis condições em que vivem, quase abandonadas, mendigando ou trabalhando num meio corrompido e corruptor, já muitíssimas vezes (e isto é o que há de mais pungente) sacrificadas pelos próprios responsáveis. (...) o que a *Gazeta* publicou é uma dolorosa verdade, o mal existe e aumenta: ficar indiferente, não tentar ao menos diminuir-lhes os funestos resultados é sem dúvida concorrer indiretamente para a dissolução social (SERRANO, 1915, p. 13).

Assim, os fatos assinalados por Serrano eram consequência também da ação dos indivíduos, pois generalizava-se um comportamento moral inadequado cujo motivo era a falta de uma convicção religiosa. Era esta a direção essencial, que deveria estabelecer a conexão entre o

indivíduo e a sociedade, mas que, de fato, estando excluída do processo social, não tinha como impedir a desintegração da conduta dos indivíduos.

De um lado, o nexó religioso entre os indivíduos e que poderia tecer os vínculos morais entre indivíduo e sociedade tinha se perdido no processo histórico. Por outro lado, o Estado, separado da Igreja, também não conseguia dar uma direção moral aos indivíduos de forma a harmonizar a sociedade. Nesse sentido, a luta de Serrano para estabelecer um elo religioso entre os indivíduos tinha uma razão de ser. A sociedade, como a reguladora dos costumes, através das leis que surgem da vida comum, deveria impor limites às paixões desordenadas. Porém, com o desenvolvimento de uma nova estrutura como a industrial e com a divisão do trabalho que a ela corresponde, ela tinha se tornado incapaz de ordenar os novos costumes e conduzir os indivíduos a um comportamento ético e moral que estivesse de acordo com essa relação.

É no estabelecimento de relações harmoniosas entre a sociedade industrial, o homem e o trabalho que se colocam os fins da educação moderna, às quais se interligam também os fins da razão filosófica. Em suma, na sociedade industrial, com seus limites, problemas e possibilidades, a escola pública encontra historicamente os seus fundamentos, se institui e se difunde. É nesse contexto, portanto, que as nuances contidas nas propostas práticas de concretização dos ideais filosóficos por parte de Serrano são compreendidas.

Assim, nesta complexidade histórica, como ensina Dilthey, para mencionar um pensador contemporâneo de Serrano, a filosofia tem

uma relação com o *mundo prático*, os seus ideais e as suas ordens de vida, pois é a reflexão sobre a vontade, as suas normas, finalidades e bens. Encontra a sua expressão nas ordens vitais de economia, do direito, do Estado e do domínio sobre a natureza e a moralidade. Por isso, só nessas ordens se pode mostrar a essência da atitude volitiva. A relação de determinação de fins, sujeição e regra passa por todos eles. Disto resulta o problema mais profundo da filosofia neste terreno: a grande questão de que toda a norma moral pode ser derivada dos fins (DILTHEY, 1984, p. 144,145).

Neste caso, a ciência, a filosofia, a religião e a educação se integram. As novas descobertas científicas que proporcionam ao homem um bem estar material, muitas vezes, produzem também, ao lado do deslumbramento, uma conduta social inapropriada, dando mostras de que a produção de riqueza em nível cada vez maior de facilidade tecnológica deve estar acompanhada da filosofia e da educação, seja ela religiosa ou laica.

Antes de concluir este capítulo, é interessante ainda citar os comentários feitos por Serrano sobre a criação do cinema. Segundo ele, ao tornar-se excessivamente popular, a desmesurada produção de filmes comprometia, desvirtuava e vulgarizava a qualidade do cinema em geral, revelando que a qualidade da demanda, em si mesma, não era maior do que o interesse lucrativo que se poderia obter através desta própria demanda.

O aspecto mercadológico da produção cinematográfica implicava um consumo exagerado que, segundo Serrano, refletia-se na “feitura apressada, febril, sem critério, de películas de toda ordem, desde a categoria do bom, restrita, excepcional, até a do péssimo, assas freqüente, ruim, sofrível” e, na maioria dos casos, até “idiota”. Essa massificação da cinematografia contribuía para que muitos educadores a olhassem com descrédito e se comportassem diante dessa inovação com verdadeira hostilidade ou desprezo. Embora esse sentimento de rejeição fosse explicável, Serrano não desconsiderava “essa prodigiosa invenção como um dos recursos, e dos mais eficientes (...) para a grande obra do ensino”. O cinema era o resultado do avanço científico, da conquista da ciência, e ele lutou para que as possibilidades infinitas desta tecnologia repercutissem na educação.

O cinema conquistou seu espaço, com vertiginosa rapidez, em menos de 40 anos: “fato verdadeiramente insólito nos anais humanos”, transformou-se na 3ª. indústria norte-americana a

dominar o mundo, atraindo “milhões de admiradores diariamente em 130.000 salas de projeção em todos os continentes” (SERRANO, 1932, p.191). Era uma “verdadeira maravilha” que deveria ser aproveitada pela educação. Azevedo (1943) considerava o cinema e o rádio como os “principais elementos de difusão e de conservação de cultura, os que mais concorreram, nestes últimos anos, para as transformações de mentalidade e de hábitos de vida”. Estes elementos trouxeram profundas mudanças e influências no povo brasileiro, abrindo “novos horizontes à arte e ao pensamento”, e constituíam

instrumentos educativos e culturais, de informação, de propaganda e de ensino, fatores de educação popular, de primeira ordem, pelo seu extraordinário poder de sugestão, desempenham um papel tão importante que a sua influência não só se pode comparar, mas já se considera superior à do jornal diário, sobretudo em países onde são ainda numerosos os iletrados (AZEVEDO, 1943, p.420).

No entanto, para que a arte da ciência cinematográfica fosse empregada como meio educativo, requeria-se o emprego de verbas especiais para sua implantação, para a aquisição de aparelhos e de películas e para a produção de fitas genuinamente nacionais. Este empreendimento, assegurava Serrano, seria investimento de capital produtivo “empresa remuneradora e capaz de tentar avultados capitais”, como comprovava a expansão colossal que já vinha ocorrendo nos outros países.

O cinema não era visto por ele apenas pelo prisma de sua utilização para a história. Já foi mencionado no primeiro capítulo o discurso que Serrano proferiu na Escola de Belas Artes sobre a eficiência do cinema para a educação integral e para a grande obra do ensino. Foi ele que, como subdiretor técnico da Instrução do Distrito Federal, tomou a iniciativa de organizar uma exposição com o objetivo de divulgar o poderoso efeito da ação cinematográfica, dando início ao primeiro movimento da Cinematografia Educativa no Brasil.

Nessa exposição, ele acentuava a importância social do cinema, o papel que ele poderia desempenhar na formação do caráter dos indivíduos em geral, atingindo a educação familiar e o meio social. E foi com base nessas possibilidades que Serrano foi presidente fundador do Secretariado de Cinema da Ação Católica e, em 1932, Membro da Comissão Nacional de Censura Cinematográfica.

É interessante nesse sentido que ele, considerado um conservador, tenha enfrentado, para defender o cinema, além da necessidade de recursos financeiros, a crítica da oposição. Esta arte que empolgava multidões dividia os críticos. Alguns eram completamente intolerantes. Sem indicar o nome, ele menciona alguém que escreveu para um “mensário” da capital sobre o “cine-falante”: “máquina infernalíssima, abominável, execrável, moinho de loucura e de estupidação universal”. Outros, porém, desmanchavam-se em elogios e a tudo queriam experimentar.

Posições como estas defrontavam-se e, contraditoriamente, conviviam; porém, Serrano não se encontrava em nenhuma delas. Sua posição favorável ao cinema educativo era embasada por uma análise crítica do seu conteúdo e relativizada por restrições que ele considerava necessárias para salvaguardar a moral e a organização social.

As restrições e as censuras que, segundo Serrano, deveriam cercar a utilização do cinema tinham as mesmas raízes das que ele apresentava nos artigos de crítica literária publicados na *Revista A Ordem*, principalmente quando se tratava de analisar obras que contrariavam a moral dos leitores. Sua análise crítica seguia a mesma argumentação de Guyau¹⁷ (1887), para quem “A obra literária é uma sugestão de poder tanto maior quanto mais se oculta sob a forma de simples espetáculo: e a sugestão pode ser para o mal como para o bem” (1932, p.190). O cinema, explica Serrano, como a literatura, poderia corromper as crianças, os jovens e os adultos, com a

¹⁷ Crítico literário francês, do século XIX.

diferença de que aquele teria muito mais força, era uma “potência sugestiva infinitamente maior e mais temerosa” do que qualquer outra no campo da comunicação.

A influência que o cinema exercia sobre o público, principalmente, nos adolescentes, era reconhecida pelos que se ocupavam “de assuntos psicológicos”, fosse qual fosse a “opinião filosófica ou religiosa”. A força cinematográfica constituía, portanto, um problema social, sendo objeto de investigações científicas no campo da psicologia e da sociologia. Atingia, com seu conteúdo, as famílias, as classes, as instituições políticas e até as relações internacionais, agindo em dois sentidos:

para a sugestão das idéias e (...) dos sentimentos que unem, permitem a cooperação fecunda e portanto facilitam a obra civilizadora; ou, pelo contrário, com a terrível fascinação das imagens animadas e coloridas, quase vivas, pouco a pouco vai solapando o terreno das convicções, insinuando soluções errôneas ou agravando as causas pretextos de antagonismos, ódios de classes ou perigosas incompreensões, dentro de cada país ou na ordem internacional (texto datilografado, s.d.).

Assim, ao invés de rejeitar ou aceitar totalmente essa força, que ora se apresentava como benéfica ora maléfica, Serrano comportava-se em relação ao cinema como se comportou diante de todas as questões sociais e educacionais que se lhe apresentaram durante sua vida. Sendo o cinema um espaço de luta, sua utilização na educação formal seria resultado também da participação nessa luta. Esta força precisava ser domada moralmente, segundo os princípios encontrados na Encíclica *Vigilanti Cura*, de Pio XI (SERRANO, texto datilografado, s.d.), transformando-se em obra formativa. Caberia ao Estado atenuar os efeitos desta poderosa máquina, que subvertia até mesmo os críticos e censores:

Compreende-se portanto que o Estado moderno intervenha pela Censura, a fim de impedir os abusos da produção cinematográfica sem critério. Eis o que escreve, em um livro recentíssimo, um amigo do Cinema: ‘... com a evolução da indústria e do comércio de fitas, as fábricas foram adotando, nos temas e

imagens, uma atitude exageradamente livre, desafiando os escrúpulos dos governantes. Daí a censura oficial. Mas (continua o mesmo autor) o Cinema é tão forte que já corrompeu – se é adequada a expressão – os próprios censores, modificando-os mais do que eles às fitas e adaptando-os, assim, às liberdades da tela’ (SERRANO, 1932, p.192).

Neste caso, ao colocar sua força produtiva a favor de um bem, em especial o de comunicação, a ciência, sob o domínio do homem, estaria expandindo conhecimentos que tanto poderiam beneficiar o homem quanto deturpar seus costumes. A ciência, comandada pelo interesse lucrativo do homem, distanciava-se completamente da função moral religiosa. Por isso, em forma de restrições, de regras, ela precisava ser controlada pelas instituições familiares, educacionais, jurídicas, políticas e religiosas.

Ao contrário da concepção liberal, precisariam ser consideradas as restrições que, enunciadas por críticas ou denúncias, procuravam frear as desmesuradas condutas. Um acordo moral, laico, garantiria a produção, mas a controlaria por meio de critérios e regras, protegendo, assim, o bem estar social, sem impedir o fluxo normal do desenvolvimento político-econômico. Em vista disto Serrano acrescenta,

Indústria, arte, meio de propaganda, agente educativo ou deseducativo! O Cinema exige de todos nós um esforço, para estimulá-lo, para facilitar-lhe o desenvolvimento, para aplicá-lo à obra integral da Educação, ou, pelo contrário, para combatê-lo, para criticá-lo sem reticências, para impedir que leve adiante os seus inegáveis malefícios, quando usado sem critério (1932, p.188).

O esforço para utilizar o cinema como recurso educativo culminou com a exposição sobre Cinema e Educação, sob a coordenação de Serrano. Nesta exposição foram ministrados vários cursos, cuja intenção era orientar o professorado e o “público em geral, para determinação exata do papel do cinema no ensino das várias disciplinas, na formação do caráter, na educação da

própria família e do meio social” (SERRANO, 1929, p. 02). Ele aliava, assim, a mais nova invenção da ciência à prática educativa e, ao mesmo tempo, não deixava de lado o aprimoramento do caráter, da moral individual e coletiva.

Em síntese, pode-se enfatizar a luta educativa de Serrano para adotar um bem científico quanto para evitar o mal social que ele poderia acarretar. A sociedade, modificada pelo desenvolvimento da modernidade, transformava os homens. Interferia em seus costumes, sua conduta, sua moral e tocava, até mesmo, na religiosidade de cada indivíduo. Ela levava o censor conservador a acompanhar o novo tempo, tornando-o um censor de espírito renovador.

Explica-se, assim, a convivência entre o espírito conservador e o espírito progressista de Serrano, cuja conciliação está presente nas idéias filosóficas e nas soluções que ele apresenta, seja para a educação escolar seja para a educação do todo social. Em sua busca por soluções educacionais e sociais, essas duas vertentes de seu pensamento se defrontam, dando encaminhamento a uma tendência educacional que se distingue das demais.

CONCLUSÃO

O objetivo principal neste trabalho foi acompanhar a trajetória de Jonathas Serrano no sentido de identificar a construção dos seus ideais educacionais, os quais lhe deram a base teórica para sua participação nas reformas que marcaram as primeiras três décadas do século XX. Durante aquele período de grande agitação política, intelectuais de diferentes correntes filosóficas defrontaram-se no cenário nacional procurando formular propostas de reformas para a educação.

Católico convicto, Serrano enfrentou as controvérsias e deixou nas propostas de reforma educacional uma marca diferente das que deixaram os educadores mais conhecidos daquele período. Ele foi considerado conservador pelo foco religioso que deu à sua participação, mas a análise mais detida de seus textos e de suas propostas revela que ele não se posicionou unilateralmente diante dos acontecimentos, permitindo-se uma maleabilidade que não é comum nos momentos de grande agitação.

Em momentos críticos como o enfrentado pela sociedade na década de 1930, as discussões, em geral, enchem os espíritos de paixões. O ardor da luta separa os homens em posições radicais e extremistas.

No entanto, este não foi o caso de Serrano. Apesar de sua convicção católica, dos aspectos conservadores que caracterizavam seus textos sobre a sociedade, sobre a ciência e sobre a educação, ele deu mostras de sensibilidade para acolher os novos processos que a sociedade exigia para a sua modernização. O conservador não se transformou em um progressista, ele fez mais do que se deixar dominar por novas paixões: ponderadamente, soube discernir, naquele momento contraditório, em que Igreja e Estado buscavam concretizar a sua preponderância sobre o sistema educacional, a tendência que mais correspondia às necessidades da sociedade brasileira em seu processo de modernização.

Reconhecidamente cauteloso e competente em todas as instituições pelas quais passou, soube administrar uma atitude conciliatória entre as tendências que pareciam contraditórias. Esta atitude foi se desenvolvendo no percurso de toda a sua vida, em seu trabalho educacional, como docente ou administrador, em sua produção intelectual, em seus escritos e observações sobre a própria vida e a vida dos homens. Esta foi a perspectiva com a qual ele reforçou o seu encaminhamento pedagógico e prescreveu orientações para os professores, para os discentes da Escola Normal, para os ouvintes de numerosas palestras, para os jornais e revistas.

Por meio da análise de seus escritos e de outros autores contemporâneos, foi possível confirmar a hipótese de que o educador católico Jonathas Serrano construiu, durante seu trajeto de vida, uma atitude de conciliação entre as duas correntes, tradicional e progressista e que foi esta a perspectiva que o projetou profissionalmente nos vários campos de luta: a História, a Filosofia, o Direito, a Religião, a Pedagogia. Durante todo o tempo ele se manteve fiel a essa

atitude conciliatória, não dispersou seus princípios e não assumiu princípios que eram contraditórios à sua crença, mas também procurou retirar das inovações científicas toda a força educativa que delas pudesse derivar.

Desta constatação retiram-se algumas conclusões que se considera importantes para uma reflexão sobre as questões educacionais. Uma delas é a de que, na luta para a implantação de um ensino mais dinâmico, mais de acordo com uma sociedade que também entrava em uma nova dinâmica, foi se disseminando uma nova maneira de compreender a educação. Várias propostas, várias concepções foram formuladas no interior dessa luta e se materializaram na prática docente.

As que mais se destacaram foram: a tradicional, cujas reformulações incidiam apenas sobre alguns elementos do ensino, nada se alterando na sua essência e rejeitando qualquer alteração na estruturação do trabalho didático; e a progressista, envolvendo novos métodos e processos e o estabelecimento de uma nova finalidade educativa. Entre essas duas produziu-se a que expressou Serrano: uma educação conciliatória que se remodelou na estrutura e na essência. Na estrutura, pelos métodos e processos contidos nos princípios da Escola Nova; na essência, pela associação do individualismo ao socialismo, definida como pedagogia social cristã ou moderada.

Dentre estas três concepções, a última tendência foi a que melhor se adaptou às peculiaridades da nação: nem individualista, nem socialista, mas o meio termo e nela a moral cristã. Ou, formulando de outra maneira, diante de forças sociais distintas, com finalidades distintas no que diz respeito ao encaminhamento do homem na sociedade, a que prevaleceu foi a que melhor expressou os interesses daquelas relações sociais, das relações de produção, da manutenção da existência e das perspectivas que caminhavam para além do imediato.

Pode-se, ainda, nesta conclusão, para confirmar o demonstrado, complementar que a tendência conciliatória de que Serrano foi a expressão anunciada pode ter sido a síntese mencionada pelo articulador da reforma do Distrito Federal, Fernando de Azevedo, na sua consagrada obra *A cultura brasileira* (1943). Segundo ele, as tendências que se desenvolveram como desdobramento do movimento da Escola Nova poderiam confluir para uma mesma direção:

se quisermos restituir a essa expressão confusa e deturpada, de conteúdo variável e contraditório, as suas significações mais honestas, temos de distinguir ao menos duas formas de educação nova: uma, inspirada pelas novas idéias bio-psicológicas da criança e nas concepções funcionais da educação e a outra, ligada à evolução dos conhecimentos e das idéias sociais e sugerida por uma concepção mais nítida do papel da escola como instituição social, e uma consciência mais viva da necessidade de articular a escola com o meio e de adaptá-la às condições de uma nova civilização. Aquela, de tendências individualistas, tomando como ponto de partida o indivíduo para organização da escola; esta, de orientação social e às vezes mesmo socialista, partindo da comunidade para a formação do indivíduo; uma, visando antes a dinâmica do ensino, isto é, os processos de aprendizagem e os métodos do trabalho escolar; e a outra, dirigindo-se sobretudo à estrutura da escola para melhor adaptação ao seu meio social. Concepções, de origens e bases diversas, susceptíveis de conduzir a tendências divergentes, mas que em certo sentido se completam e, em todo o caso, não são opostas por natureza.

No início deste trabalho, não desconhecendo que nas tendências filosóficas subjazem diferentes rumos e resultados para o campo educacional, foram feitas algumas indagações que tinham como base a hipótese de que Serrano não deveria ser classificado como conservador, pois

defendia métodos e propostas inovadoras no contexto do movimento renovador, tendo sido elogiado inclusive pelos intelectuais considerados os mais progressistas do movimento. Esta ambigüidade de posicionamento parecia contraditória e não correspondia à classificação. Pretendia-se, no decorrer do trabalho, responder às seguintes perguntas. Era possível transitar sobre as coordenadas de distintas concepções, a tradicional e a liberal? Como eram traçadas as diretrizes para esse encaminhamento? Quais os princípios ou fundamentos que lhe serviam de base? Como a Escola Nova foi sendo estruturada em meio ao movimento destas duas concepções?

Durante todo o estudo, gradativamente, foi-se confirmando a hipótese de que a forma conciliadora, que caracterizou a participação de Serrano no movimento educacional das primeiras décadas do século XX, foi construída em seu processo de vida e foi sua própria luta de vida. Ela foi tomando forma desde os primeiros momentos de sua formação e foi se esclarecendo nos estudos que ele publicou sobre os clássicos da filosofia católica, na forma como ele se desempenhou em sua carreira docente, na sua participação em movimentos mais amplos, e se tornou uma atitude de enfrentamento em relação à radicalização que ameaçava a própria existência da sociedade capitalista. A análise de sua participação no cenário nacional esclareceu as bases sobre as quais, de fato, foi se configurando a tendência educacional brasileira.

Serrano manifesta na conclusão do seu livro *A Escola Nova* o desejo de que

o movimento renovador da escola, a cruzada pela Escola Nova, pode e deve continuar (*continuar e não começar*, pois foi brilhantemente iniciado faz já algum tempo), e com a colaboração de todas as forças vivas do nosso meio. Destas, a maioria, a grande maioria quase totalidade, quer no magistério, quer no recesso dos lares, é de elementos católicos, de tradição, de formação e de convicção, também. Esta é a realidade brasileira (SERRANO, 1932, p. 144).
(grifos do autor)

Considerando a filosofia social radical como um movimento que estava na moda, ele lançou a seguinte pergunta: “Daqui a 50 anos, que terá ficado de muitos destes exageros de agora?” Os caminhos tomados pela educação depois do movimento da escola nova parecem nos mostrar que, de fato, Serrano expressou a tendência que prevaleceu. Embora, no decorrer do trabalho, se tenha feito várias vezes menção a esta hipótese, seu desenvolvimento ultrapassa o universo de análise aqui proposto. Por este motivo, encerra-se este trabalho com o desafio desta nova pergunta: seria o universo dos educadores o espaço da conciliação?

BIBLIOGRAFIA DO AUTOR

- SERRANO, Jonathas. A camisa do Camponez. *Ilustração Fluminense*. Rio de Janeiro, s/d.
- _____. *A escola nova*. Rio de Janeiro: Schmidt. 1932. 198 p.
- _____. Brunetière. *Ilustração Fluminense*. Rio de Janeiro, s/d.
- _____. *Como se ensina história*. São Paulo: Melhoramentos, 1935. 159 p. (Biblioteca de Educação. Organizada pelo Dr. Lourenço Filho.) v. XXV.
- _____. Crônica Literária: letras católicas. D. João Becker. *Revista A Ordem*. C.D.V, Rio de Janeiro, ano XII (Nova série), n. 33, p. 366-368, nov., 1932.
- _____. Discurso de posse da cadeira da Academia Carioca de Letras. Rio de Janeiro, 26 de agosto de 1941. In: *Separata das "Vozes de Petrópolis"*, Rio de Janeiro, out., 1941.
- _____. Educação e trabalho. *Revista Excelsior*. Rio de Janeiro, jan., 1929.
- _____. Esperar e amar. *Ilustração Fluminense*. Rio de Janeiro, s/d.
- _____. *Escola normal – centro de pesquisas pedagógicas e de irradiação educativa*. Rio de Janeiro: Schmidt. 1932.
- _____. *Epítome de História Universal*. 20.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1943. 438 p.
- _____. *História da Filosofia: o pensamento filosófico através dos séculos*. Rio de Janeiro: Zélio Valverde, 1944. 240 p.
- _____. *Homens e idéias*. Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1930. 238 p.
- _____. Letras católicas: Abelardo Lobo. *Revista A Ordem*. C.D.V, Rio de Janeiro, ano XII (Nova série), n. 27, p.354-357, mai. 1932.
- _____. Letras Católicas: Durval de Moraes. *Revista A Ordem*. C.D.V, Rio de Janeiro, ano XIII (Nova série), n. 23, p. 49-57, jan. 1932.
- _____. Letras católicas: G. K. Chesterton. *Revista A Ordem*. C.D.V, Rio de Janeiro, ano XIV (Nova série), n. 55, 212-216, set. 1934.

- _____. Letras Católicas: Jackson de Figueiredo. *Revista A Ordem*. C.D.V, Rio de Janeiro, ano XII (Nova série), n. 28 : 437-441, jun. 1932.
- _____. Letras contemporâneas: Jorge Amado. *Revista A Ordem*.C.D.V, Rio de Janeiro, ano XV (Nova série), n.60:132-135, fev. 1935.
- _____. Letras católicas:Jorge de Lima. *Revista A Ordem*.C.D.V, Rio de Janeiro. ano XIV (Nova série), n. 56, 306-312, out.1934.
- _____. Letras católicas: José Maris de Moraes. *Revista A Ordem*.C.D.V, Rio de Janeiro, ano XIV (Nova série), n. 51, 397-401, mai.1934.
- _____. Letras católicas: Juvenal Brasil. *Revista A Ordem*.C.D.V, Rio de Janeiro. ano XIV (Nova série), n. 58, 465-468, dez.1934.
- _____. Letras católicas: M. Reynés Monlaur.*Revista A Ordem*.C.D.V, Rio de Janeiro, ano XIV (Nova série), n. 54, 137-141, ago.1934.
- _____. Letras Católicas: P. Leonel Franca. *Revista A Ordem*. C.D.V. Rio de Janeiro, ano XIII (Nova série), n. 23 : 123-128, fev. 1932.
- _____. Letras católicas:P. Leonel Franca. Psicologia da Fé. *Revista A Ordem*.C.D.V, Rio de Janeiro, ano XIV (Nova série), n. 52, 485-490, jun.1934.
- _____. Letras católicas: Per Skansen *Revista A Ordem*.C.D.V, Rio de Janeiro, ano XIV (Nova série), n. 57, 391-395, nov.1934.
- _____. Letras católicas: Veiga Miranda. *Revista A Ordem*.C.D.V, Rio de Janeiro, ano XIV (Nova série), n. 53, 51-55, jul.1934.
- _____. Letras católicas: Vilhena de Moraes. *Revista A Ordem*.C.D.V, Rio de Janeiro, ano XIII (Nova série), n. 39; 40, 435-438, mai/jun.,1933.
- _____. Letras católicas: Vinicius de Moraes. *Revista A Ordem*.C.D.V, Rio de Janeiro, ano XIII (Nova série),n. 45/46, 873-877, nov/dez.1933.
- _____. Letras contemporâneas: Augusto Frederico Schmidt. *Revista A Ordem*.C.D.V, Rio de Janeiro, ano XV (Nova série),n.59, p.63-68, jan. 1935.
- _____.Letras contemporâneas: Everardo Backheuser. *Revista A Ordem*.C.D.V, Rio de Janeiro, ano XV (Nova série),n.64: 488-491, jun.1935.
- _____. Letras contemporâneas:Helio Lobo. *Revista A Ordem*.C.D.V, Rio de Janeiro, ano XV (Nova série),n.61:241-243, mar.1935.
- _____. Letras contemporâneas: Gustave Schnurer. *Revista A Ordem*.C.D.V, Rio de Janeiro, ano XV (Nova série),n.63: 404-408, mai.1935.
- _____. Letras contemporâneas:Joseph Jolinon. *Revista A Ordem*.C.D.V, Rio de Janeiro, ano XV (Nova série),n.62: 318-321, abr.1935.
- _____. *Ludovico*. Petrópolis RJ: Vozes. s/d. 179 p.
- _____. *Metodologia da História*. Rio de Janeiro : Francisco Alves. 1917.
- _____. *O Brasil e a Religião*. Conferência realizada no Mosteiro de São Bento, no dia 19 de Janeiro de 1941, por ocasião do Curso de Férias da A.B. E. In.: *Jornal Educação*, pág. 11 a 14.

_____. *O valor social da castidade*. Edição do Círculo Católico de Fortaleza. Ceará : Typ. Minerva, 1915.

_____. Pensamento e Ação. *Revista A Ordem*. C.D.V, Rio de Janeiro, ano XII (Nova série), n. 13, p. 136-141, mar. 1931.

_____. *Philosophia do direito*. Rio de Janeiro, Drummond, 1920. 221 p.

_____. Saudação de paranympo. In. *Ilustração Fluminense*. Rio de Janeiro, s/d.

_____. *Um curso de História da América no Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: Tipografia Carmo, s.d., 25p.

BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, Louis. *Aparelho ideológico de estado*: Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983. 128 p.

ALVES, M. Moreira. *A igreja e a política no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1979. 268 p.

AMARAL, Ma. Nazaré de C. P. *Dilthey: um conceito de vida e uma pedagogia*. São Paulo: EDUSP, 1987. 168 p.

_____. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: EDUSP, 1990. 138 p.

_____. *Período clássico da hermenêutica filosófica na Alemanha*. São Paulo: EDUSP, 1994. 92 p.

AMARAL, Ignácio M. Azevedo. *O professor e o aluno*. A.B.E. Educação, vol. III, nº 3, p. 292-301. abr./jun. 1928.

ANDERY, M. Amália et al. *Para compreender a Ciência*. 3.ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988. 446 p.

ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de. *Histórico do Colégio Pedro II*. NUDOM, Rio de Janeiro, 1998. p. 169-176.

ANGIULLI, André. *A pedagogia, o estado e a família*. Trad. Arlindo Varella. Lisboa: Guimarães, 1911. 134 p.

ANISIO, Mons. Pedro. A quem pertence a educação. *Revista A Ordem*. C.D.V, Rio de Janeiro, ano XIII (Nova série), n. 45/46, 811-820, nov/dez. 1933.

ANUÁRIO DO COLÉGIO PEDRO II . v.VII, 1926-1927, Rio de Janeiro: Typografia d A / Encadernadora.

ANUÁRIO DO COLÉGIO PEDRO II. v.XIII, 1945-1946, Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional do Rio de Janeiro.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos, USP, 1971.

_____. *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro: I.B.G.E, 1943. 535 p.

_____. *A educação e seus problemas*. 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, s/d. Obras Completas, v.VIII. 268 p.

AZZI, Riolando. *História da educação católica no Brasil - Contribuição dos irmãos maristas: A consolidação da obra de Champagnat no Brasil (1922-1947)*. v.2. São Paulo: Simar, 1997.

BACKHEUSER, Everardo. Escola Única. *Revista A Ordem*. C.D.V, Rio de Janeiro, ano XIII (Nova série), n. 41/42, p. 527-539, jul/ago. 1933.

BACKHEUSER, Everardo. *Técnica da Pedagogia Moderna (Teoria e prática da Escola Nova)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934.

BARROS, Roque Maciel Spencer de . *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: Gráfica da FFUSP, 1959.

BENIMELI, J. A F.; CAPRILE, G.; ALBERTON, V. *Maçonaria e igreja católica. Ontem, hoje e amanhã*. 2.ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1983. 390 p.

BEOZZO, José Oscar. *A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a redemocratização*. In: Boris Fausto. *O Brasil Republicano*. Vol. 4- Economia e Cultura (1930- 1964), Tomo III da História Geral da Civilização Brasileira. p.271-341.

BERGSON, Henri. *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Trad. João da Silva Gama. Lisboa: Edições 70, 1988. 168 p.

BEVILAQUA, Clovis. *Preâmbulo: Epítome de História Universal*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920

BEZERRA, Andrade. *Prefácio: Filosofia do direito*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1920. p. XXIII.

BOCHENSKI, J. M. *Diretrizes do pensamento Filosófico*. Trad. Alfred Simon. 5. ed. São Paulo: E.P.U., 1973. 119 p.

BORNHEIM, Gerd. *Metafísica e finitude*. São Paulo: Perspectiva, 2001. 231 p.

BRAGA, Erasmo. Finalidade do ensino secundário. *Revista Educação*. São Paulo, out. 1929. p. 84-93.

BRANDÃO, C. Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. *A questão política da educação popular*. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Zaia. *A crise dos paradigmas e a educação*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002. 104 p.

BRITO, Farias. *Inéditos e dispersos*. Notas e variações sobre assuntos diversos. Compilação de Carlos Lopes de Mattos. São Paulo: Grijalbo, 1966. 550 p.

_____. *Finalidade do mundo*. Estudos de filosofia e teleologia naturalista. Instituto Nacional do Livro. 2. ed. Rio de Janeiro, 1957. vol V. 351 p.

BUÉRE, Júlio César. Estado de classes sociais na década de 30. In: *Cadernos de Filosofia e Ciências Humanas*. Ano IV, n. 6, abr., 1996.

BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. 130 p.

CAMARGO, Cândido Procópio F. de. *Católicos, protestantes, espíritas*. Rio de Janeiro: Vozes,

1973. 184 p.

CAMPOS, Fernando Arruda. *Tomismo no Brasil*. São Paulo: Paulus, 1998. 239 p.

CANNABRAVA, Euryalo V. Será a psicologia ciência natural ou cultural? *Revista A Ordem*. C.D.V, Rio de Janeiro, ano XIII (Nova série), n. 45/46, 821-837. nov/dez.1933.

LEÃO, A. Carneiro. A educação para o após-guerra. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. I, n. 1;2, jul./ago., 1944.

CARREIRO, Carlos Porto. *Prefácio: Filosofia do Direito*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1920. p.XVII-XXII.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica: Higiene , moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. São Paulo: USF, 1998.

_____. *O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30*. In: Marcos Cezar de Freitas (org.). *Memória intelectual da Educação brasileira*. Bragança Paulista : EDUSF, 1999.

_____; VIDAL, D. G. (orgs.) *Biblioteca e formação docente: percursos de leitura (1902-1935)*. Belo Horizonte – São Paulo: Autêntica – Centro de Memória da Educação – FEUSP, FINEP, 2000. 96 p.

CASASANTA, Mario. Dom Bosco, Educador. *A Ordem*. C.D.V, Rio de Janeiro, ano XIII (Nova série), n. 43/44, 675-701, set/out.1933.

CAUVILLA, Waldir. *Alceu Amoroso Lima e a democracia: em busca da proporção*. 2000. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo. 184 p.

CAVALI, Alípio. *Elite intelectual e restauração da Igreja*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CELSO, Afonso. *Prefácio: Filosofia do direito*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1920. p.IX-XII.

CHARTIER, Roger. *O mundo como representação*. In: *Revista Estudos Avançados*. Jan/ Abr/ 1991, n.o 11, v.5.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 6. ed. São Paulo : Brasiliense, 1981.

CHAUÍ, Marilena. Notas sobre o pensamento conservador nos anos 30: Plínio Salgado.

In: MORAES, Reginaldo & ANTUNES, Ricardo & FERRANTE, Vera B. Ferrante (orgs.) *Inteligência brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CIRIGLIANO, G. F. J. *Filosofia de la educación*. Buenos Aires: Humanitas. 1973. 288 p.

CLAPARÈDE, E. *Conceito funcional da educação*. In: *A escola e a Psychologia Experimental*, v.II, Biblioteca de Educação, São Paulo: Cia Melhoramentos s/d.

CORBISIER. R. *Filosofia política e liberalidade*. Prefácio de Alceu de Amoroso Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. 198 p.

CORRÊA, Alexandre. Filosofia da Escola Nova. *Revista A Ordem*. C.D.V., Rio de Janeiro, Ano XI (Nova Série), n. 14, p.203-15, abr.1931.

CORRÊA, Vera. *Globalização e neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

CORTÉS. M.C. H. *Educação, sociedade e idéias pedagógicas na Colômbia durante a república*

- liberal (1930-1946): a hegemonia da escola nova*. 1997, 237 p. Tese (Doutorado em Educação) UNICAMP. Campinas.
- COSTA, Emília Viotti da. Introdução ao estudo da emancipação política do Brasil. In: MOTA, Carlos Guilherme (org). *Brasil em perspectiva*. 7.ed. São Paulo: DIFEL, 1976.
- COUSINET, Roger. *Educação Nova*. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1959. 150 p.
- CRUZ COSTA, João. *Contribuição à história das idéias no Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1956.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: Católicos e liberais*. São Paulo : Cortez e Moraes, 1978. 201 p.
- DANTAS, Pedro. Crônica literária: José Geraldo Vieira. *Revista A Ordem*. C.D.V, Rio de Janeiro, ano XIII (Nova série), n. 25, p. 207, mar. 1932.
- DILTHEY, Wilhelm. *Essência da filosofia*. Trad. Manuel Frazão. 3. ed. Lisboa: Presença, 1984. 157 p.
- DEWEY, J. *Como pensamos*. Trad. Godofredo Rancel. São Paulo: Nacional, 1933. 275 p.
- _____. *Essência da filosofia*. 3.ed. Presença, 1984.
- _____. *Vida e educação*. Trad. Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1954. 85 p.
- _____. *Las escuelas de mañana*. Trad. Lorenzo Luzuriaga Buenos Aires: Losada, 1950. 177 p.
- d'OLIVEIRA, Ernesto Luiz. O ensino Público. Através de revistas e jornais. *Educação*. Rio de Janeiro, ano II, v.VIII, n. 3, set.1929.
- DÓRIA, Escragno. *Prefácio do Epítome de História Universal*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1912. p. 5-11.
- DUARTE, Rosálea. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 126 p.
- DURAND, Suzanne Marie. *Pour ou contre l'éducation nouvelle?* 2.ed. Paris: Desclée de Brouwer, 1951. 205 p.
- DURANT, Will. *Filósofos europeus contemporâneos: Bergson, Croce, Russel*. Trad. M. T. Miranda. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1964. 106 p.
- DURKHEIM, Emile. *A divisão do trabalho social*. v.1. Portugal: Editorial Presença, 1977.
- ESCOLANO, Agustín. *Os professores na história*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999.
- ESTRUGO, José M. *A instrução pública nos Estados Unidos*. Diário da Noite de São Paulo. In: ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAES. EDUCAÇÃO, vol. III, n. 3, p.92-94, abr/jun., 1928.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes & RODRIGUES, José Roberto Gomes. A história da educação programada. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. n.1, São Paulo: Autores Associados, 2001.
- FAUSTO, Boris. *A revolução de 1930*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. 119 p.

- FAVARO, N. A. L. G. *Sampaio Doria e a escola nova: um educador no debate de seu tempo*, 2000. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) UEM. Maringá.
- FERREIRA, G. Mucio. *O caráter universal da discussão sobre a escola pública no Brasil no século XIX*, 2000. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação) UEM. Maringá.
- FERRIÈRE, A. *La escuela sobre medida, a la medida del maestro*. 3. ed. Buenos Aires: Kapelusz, S. A. 1959. 143 p.
- FLEURY, Luiz Gonzaga. *Noções sobre a pedagogia de Decroly*. Educação, Rio de Janeiro, ano III, v. X, n. 1, jan.
- FORJAZ, Maria Cecília Spina. *Tenentismo e aliança liberal*. (1927-1930). São Paulo: Polis, 1978. 111 p.
- FOULQUIÉ, Paul. *As escolas novas*. Trad. Luiz Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1952. 154 p.
- FREITAS, Marcos Cezar de & KUHLMANN JR, Moisés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FRÖHLICH, Roland. *História da Igreja*. 3. ed. Trad. Alberto Antoniazzi. São Paulo: Paulus, 1987. 174 p.
- FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA. Centro de Estudos Históricos. *Processo de modernização do Brasil, 1850-1930*. Economia e sociedade, uma bibliografia. Elaboração de Ângela Porto, Lílían de A. Fritsch e Sylvia F. Padilha. Rio de Janeiro, 1985. 364 p.
- FURTER, Pierre. *Educação e reflexão*. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1970. 91 p.
- GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Anísio Teixeira: limites da pedagogia liberal. In: MORAES, Reginaldo & ANTUNES, Ricardo & FERRANTE, Vera B. Ferrante (orgs.) *Inteligência brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GARCIA, Marco Aurélio. Contribuições para uma história da esquerda brasileira. In: MORAES, Reginaldo & ANTUNES, Ricardo & FERRANTE, Vera B. (orgs.) *Inteligência brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GAL, Roger. *História da educação*. São Paulo : Martins Fontes, 1989. (Universidade hoje).
- GAY, João Pedro. *A bula "Ineffabilis Deus" do S .P. Pio IX*. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes, 1958.
- GHIRALDELLI JR, Paulo (org.). *O que é filosofia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 328 p.
- GILES, Thomas Ramsom. *Crítica fenomenológica da psicologia experimental em Merleau-Ponty*. Petrópolis: Vozes, 1979. 424 p.
- _____. *Filosofia da educação*. São Paulo: E.P.U., 1983. 114 p.
- _____. *História da educação*. São Paulo: E.P.U., 1987. 304 p.
- _____. *Introdução à filosofia*. São Paulo: E.P.U., EDUSP, 1979. 314 P.
- GIORDANI, Igino. Prefácio: *Rerum Novarum*. Trad. Manuel Alves da Silva, S. J. 13.ed. São Paulo: Paulinas, 2002. 60 p

- HARNECKER, Marta. *Conceitos elementares do materialismo histórico*. Santiago: s.ed., 1971. 317 p.
- HEGEL, G. W. Friedrich. *Introdução à história da filosofia*. Trad. Euclidy Carneiro da Silva. São Paulo: Hemus, 1976. 264 p.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores).
- HOORNAERT, Eduardo. *Formação do catolicismo brasileiro. 1550-1800*. Petrópolis: Vozes, 1974. 141 p.
- HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: Regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. 312 p.
- HOVRE, Fr de. *Ensayo de filosofia pedagógica*. Trad. J. M. Bernaldez. Buenos Aires: Geónimo, 1947. 430 p.
- HUBERT, René. *Historia da la Pedagogia. Realizaciones y doctrinas*. Buenos Aires: Kapelusz, 1952. 332 p.
- ISAIA, Artur César. *Catolicismo e autoritarismo no Rio Grande do Sul*. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 1998. 232 p.
- JAMES, William. *Pragmatismo e outros textos*. Trad. Jorge Caetano da Silva e Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Abril S. A. Cultural, 1985. 233 p. (Os Pensadores)
- JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. 296 p.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Trad. Valério Rohden e Udo B. Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1999. 512 p. (Os Pensadores).
- _____. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. Trad. Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2003. 152 p.
- KILPATRICK, W. H. *Educação para uma civilização em mudança*. Trad. Noemy S. Rudolfer. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, s.d. 80 p.
- KNELLER, George F. *Introdução à Filosofia da Educação*. Trad. Álvaro Cabral. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 168 p.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 250 p.
- KRISCHKE, Paulo José. *A Igreja e as crises políticas no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1982. 257 p.
- LACOMBE, Laura Jacobina. *Revista A Ordem*. C.D.V, Rio de Janeiro, ano XIII (Nova Série), n. 25, p. 189-192, mar. 1932.
- LEÃO XIII. *Rerum Novarum*. Trad. Manuel Alves da Silva, S. J. 13.ed. São Paulo: Paulinas, 2002. 60 p.
- LEIBNIZ, Gottfried W. *Novos Ensaios sobre o entendimento Humano*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores)

- LEME, Marisa Saenz. *A ideologia dos industriais brasileiros-1919-1945*. Petrópolis: Vozes, 1978. 188 p. (Coleção História Brasileira; 2).
- LEMME, Paschoal. *Memórias 4*. O manifesto dos Pioneiros. Anexo 1. Brasília: INEP, s.d.
- LESSA, Gustavo. *Em busca da claridade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura S. A. 302 p.
- LIMA, Alceu Amoroso. *Da inteligência à palavra*. Rio de Janeiro: Agir, 1962.
- _____. *Da tribuna e da imprensa*. Petrópolis: Vozes, 1935.
- _____. *Debates pedagógicos*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1931.
- _____. *Em busca da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1974.
- _____. *Humanismo pedagógico*. Estudos de Filosofia da Educação. Rio de Janeiro: Stella Editora, 1943.
- _____. *Revolução, reação ou reforma?* 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. 350 p.
- LIMA, Heitor Ferreira. *Do imperialismo à libertação colonial*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965. 168 p.
- LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Trad. Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999. 319 p. (Os Pensadores)
- LOURENÇO Filho. A Escola Nova. *Revista Educação*. São Paulo, v. VII, n.2, p. 293-301, jun. 1929.
- _____. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1930. 228 p. (Bibliotheca de Educação organizada pelo Dr. Lourenço Filho – vol. XI).
- _____. *Introdução ao Estudo da Escola Nova: Bases, sistemas, e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002. 392 p.
- _____. *Tendências da educação Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1940. 49p. (Biblioteca de Educação – v. 29).
- _____. *A pedagogia de Rui Barbosa*. 2.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1956. 131 p.
- _____. Prefácio: O ensino renovado e a História. In: SERRANO, Jonathas. *Como se ensina História*. São Paulo: Melhoramentos, 1935. 159 p. (Biblioteca de Educação. Organizada pelo Dr. Lourenço Filho.) v. XXV.
- LUSTOSA, Isabel. *A descoberta da América: O lugar dos EUA no modernismo brasileiro*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1995. 29 p.
- LUSTOSA, Oscar de Figueiredo. *Igreja e política no Brasil do partido católico à LEC (1874-1945)*. São Paulo: Edições Loyola – CEPEHIB, 1983. (Coleção cadernos de História da Igreja no Brasil v.3).
- LUZ, Nícia Vilela. *A luta pela industrialização do Brasil (1808 a 1930)*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1961. 217 p.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1975. 292 p. (Atualidades pedagógicas, v. 59)
- MACHADO, M. C. T. *Lima Barreto: um pensador social na Primeira República*. Goiânia: UFG;

São Paulo: Edusp, 2002. 216 p.

MAGALDI, A. M. B. de M. *A quem cabe educar?* Notas sobre as relações entre a esfera pública e privada nos debates educacionais dos anos de 1920-1930. *Revista Brasileira de História da Educação*. SBHE. Campinas SP. n.5, p. 213-231, jan/jul. 2003.

MANACORDA, M. A. Marx e a pedagogia moderna. Trad. Newton R. de Oliveira. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 199 p.

MARITAIN, Jacques. *Introdução Geral à Filosofia*. Rio de Janeiro: José Olympio, s/d. 155 p.

_____. *L'éducation a la croisée des chemins*. Paris: L.U.F., 1947. 240 p.

_____. *Os direitos do homem*. 3.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1953. 186 p.

MARQUES JUNIOR, Rivadavia. *Política educacional republicana: o ciclo da desoficialização do ensino*. 1967. 345 p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara.

MARX, K. *O capital*. Crítica da economia política. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A., 1989. v. I, 579 p.

_____. *O capital*. Crítica da economia política. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A., 1989. v. II, 354 p.

_____. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

_____. e ENGELS. *Críticas do ensino burguês*. s/l, s/e, s/d.

_____. e _____. *Obras escolhidas*. Lisboa e São Paulo: Alfa-Omega, Ltda, s/d. 354 p.

MELO, C. V. *Pio XII*. São Paulo: Ed. Três, 1974. 185 p. (Biblioteca de História – Grandes personagens de todos os tempos).

MELLO, Guiomar N. et al. *Educação e transição democrática*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

MENDES, Oscar. O liberalismo no Brasil sob o ponto de vista católico. *Revista A Ordem*. C.D.V, Rio de Janeiro, ano XIII (Nova série), n. 23, p.31-45, jan., 1932.

MENEZES, Carlos Alberto. *Ação social católica no Brasil: corporativismo e sindicalismo*. São Paulo: Loyola, 1986. 152 p.

MENNUCCI, Sud. Conferência na Associação de Educação de Bauru. *Revista Educação*, Rio de Janeiro, v.VIII, Ano II, 24ª fase, n. 3, set. 1929.

MICELI, Sérgio. *A elite eclesiástica brasileira*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1988. 184 p.

MILAN, Y. M. M. N. *O reacionarismo católico e a educação como ação*. 1986. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) UNICAMP. Campinas.

MIRANDOLA, G. Pico della. *Discurso sobre a dignidade do homem*. Trad. Maria de Lourdes S. Ganho. Lisboa: Edições 70, 1989. 104 p.

MONTENEGRO, João Alfredo de Sousa. *Evolução do catolicismo no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1972.b. 186 p.

MOOG, Vianna. *Bandeirantes e pioneiros: paralelo entre duas culturas*. PortoAlegre: Globo, 1954. 413 p.

MORAES, Reginaldo; ANTUNES, Ricardo; FERRANTE, Vera B. (orgs). *Inteligência brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1986. 308 p.

MORAIS, E. Vilhena de. *O patriotismo e o clero no Brasil*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1930, p.36.

MOTA, C. Guilherme (org). *Brasil em perspectiva*. 7 ed. São Paulo: Difel, 1976. 367 p.

_____. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974): pontos de partida para uma revisão histórica*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1977. 360 p.

MOURA, Odilão. *Idéias Católicas no Brasil*. Direções do pensamento católico do Brasil no século XX. São Paulo: Convívio, 1978. 255 p.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: E.P.U., 1976. 400 p.

_____. *Introdução da escola nova no Brasil (Antecedentes)*. Boletim da Cadeira de Teoria Geral da Educação. Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras de Araraquara. São Paulo. Ano I, Vol. II, p. 81-108. 1964.

NOGUEIRA, F. M. G. et al. *Estados e políticas sociais no Brasil*. Cascavel: Edunioeste, 2001.

NOGUEIRA, Hamilton. Educação eugênica. *Revista A Ordem*. C.D.V, Rio de Janeiro, ano XII (Nova série), n. 28, p. 409-411, jun. 1932.

NUNES, Clarice. *O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula*. Revista Brasileira de História da Educação. SBHE. Campinas SP. n.6, p. 115-158, jul./dez. 2003.

OLIVEIRA, C. A. Barbosa. A pedagogia católica e o ensino do catecismo. *Revista A Ordem*. C.D.V, Rio de Janeiro, ano XII (Nova série), n. 34, p.424, dez. 1932.

_____. A orientação escolar e as vocações profissionais. *Revista Educação*. São Paulo, out. 1929. p. 94-106.

OLIVEIRA, Plínio Corrêa de. A Igreja e a República. *Revista A Ordem*. C.D.V, Rio de Janeiro, ano XIII (Nova série), n. 25, p. 182-188, mar. 1932.

OTTONI JUNIOR. A base ética da pedagogia socialista. *Revista A Ordem*. C.D.V, Rio de Janeiro, ano XV (Nova série), n.62: 291-314, abr. 1935.

PEIXOTO, Afrânio. Preâmbulo: Metodologia da História na aula primária. In: SERRANO, Jonathas. *Epítome de História Universal*. 20.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1943. 438 p.

PENNA, J.B. Damasco. *Claparède*. São Paulo: Nacional, 1947. 333 p.

PEREIRA, Lucia Miguel. Crônica Feminina: o perigo do feminismo. *Revista A Ordem*. C.D.V, Rio de Janeiro, ano XII (Nova série), n. 34, p. 449, dez. 1932.

_____. Crônica Feminina. *Revista A Ordem*. C.D.V, Rio de Janeiro, ano XIII (Nova série), n. 43/44, 760-763, set/out. 1933.

PIMENTEL, Mesquita. A Condenação do Modernismo. Petrópolis, R. J.s.d.

PINHEIRO, Paulo Sérgio et al . O Brasil republicano: sociedade e instituições (1989-1930). 5ª. ed. V.2. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. p 329.

- PINTO, Fátima Cunha Ferreira. *Filosofia da escola nova: do ato político ao ato pedagógico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: Universidade Federal Fluminense/EDUFF/PROED, 1986. 134 p.
- PIO XI. *Divini Redemptoris*. 2.ed. São Paulo: Paulinas, 2001. 72 p.
- REDDEN, John D. e RYAN, Francis A. *Filosofia da Educação*. Trad. Nair F. Abu-Merhy. 5.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1973. 533 p.
- REMÉDIOS, Maria José. O jornal católico novidades. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. n.1, São Paulo: Autores Associados, 2001.
- RIBEIRO JR., João. *O que é positivismo*. 9.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. 79 p.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 5.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1984. 268 p.
- ROSSEAU, Jean-Jacques. *As Confissões*. São Paulo: Tecnoprint, s/d.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. Trad. Lourdes S. Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999. v. I, p.27- 243.
- _____. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade dos homens*. Trad. Lourdes S. Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999. v.II, p. 5-163.
- RUDE, Adolf. *La escuela nueva y sus procedimientos didácticos*. Buenos Aires: Editorial Labor, 1939. 374p.
- RUSSELL, Bertrand. *História da filosofia ocidental*. Trad. Brenno Silveira. São Paulo: Nacional, 1969. v. III, 216 p.
- _____. *História da filosofia ocidental*. Trad. Brenno Silveira. São Paulo: Nacional, 1969. v. IV, 406 p.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira; estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1973.
- SCHMIDT, Maria Junqueira. *Educar para a responsabilidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1963. 297 p.
- SEGISMUNDO, Fernando. *Excelências do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: Gráfica do Colégio Pedro II, 1993. p.34
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 255 p.
- _____. *Educação, ideologia e contra ideologia*. São Paulo: E.P.U., 1986. 106 p. (Temas básicos de educação e ensino).
- _____. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001. 171 p.
- SCHELLING, Friedrich Von. *Obras escolhidas*. Seleção, trad e notas Rubens R. Torres Filho. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. 179 p. (Os pensadores; 14).
- SGARBI, A. D. *Bibliotecas pedagógicas católicas: Estratégias para construir uma “civilização cristã” e conformar o campo pedagógico através do impresso (1929-1938)*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) PUC. São Paulo.
- SHOOK, John R. *Os pioneiros do pragmatismo americano*. Trad. Fábio M. Said. Rio de Janeiro:

DP&A, 2002. 215 p.

SILVA, Hélio e CARNEIRO, M. C. R. *O Estado Novo*. São Paulo: Ed. Três. 1975. 154 p. (História da República Brasileira).

SILVA, Geraldo Bastos. Educação e desenvolvimento nacional. *Revista Brasileira de História da Educação*. n.1, São Paulo: Autores Associados, 2001.

SILVA, Vivian B. *Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971)*. Revista Brasileira de História da Educação. SBHE. Campinas SP. n.6, p. 29-57, jul./dez. 2003.

SCHMIDT, Augusto Frederico. *Canto da noite*. São Paulo: Comp. Editora Nacional, 1934

SOUZA, D. Bello de et al. *Pedagogo ou professor ? O processo de reestruturação dos cursos de educação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet.1999.

SPENCER, Herbert. *Educação intelectual, moral e física*. São Paulo: Cultura Moderna, s/d. 261 p.

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: Pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. Trad. Liliana Soeiro. Lisboa, Horizonte, 1978. 126 p.

SUCUPIRA, Luis. Alguns pontos de Doutrina Social Católica. *Revista A Ordem*.C.D.V, Rio de Janeiro, ano XII (Nova série), n. 33/34, p. 355-365; 413-424, nov./dez. 1932.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. São Paulo: Nacional, 1968. 221 p.

_____. *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976. 385 P.

_____. *Educação não é privilégio*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. 256 p.

TELES, Antonio Xavier. *Introdução ao estudo de filosofia*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1969. 151 p.

_____. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. 262 p.

THOMSON, David. *Pequena história do mundo contemporâneo (1914-1961)*. Trad J. C. Teixeira Rocha. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. 197 p.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *A democracia na América*. Belo Horizonte-São Paulo: Itatiaia-EDUSP, 1987. 598 p. (Biblioteca de Cultura Humanista, 4).

TOYNBEE. *A História e a religião*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1960.

TOMMASI, Livia de (org.). *O banco mundial e as políticas educacionais*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TONELLARE. J.F. *Notas Dominicais tomadas durante uma residência em Portugal e no Brasil nos anos de 1816,1817 e 1818*. Tradução de Alfredo de Carvalho. Parte relativa a Pernambuco. Recife, 1905, p. 120-186. Cf. COSTA, Emília Viotti da. Introdução ao estudo da emancipação política do Brasil. In: MOTA, Carlos Guilherme (org). *Brasil em perspectiva*. 7.ed. São Paulo: DIFEL, 1976.

TORREND, Pe. Camilo. S. J. A crise atual. *Revista A Ordem*.C.D.V, Rio de Janeiro, ano XIII (Nova série), n. 23, p. 9-30, jan. 1932.

TORRES, Alberto. *O problema nacional brasileiro*. 4.ed. São Paulo: Nacional, 1982.

TORRES, João Camilo de Oliveira. *História das Idéias religiosas no Brasil*. São Paulo : Editora Grijalbo e Editora da USP, 1968.

TORRES, José. Idéias transformistas. *Revista A Ordem*.C.D.V, Rio de Janeiro, ano XIII (Nova série), n. 43/44, 705-721, set/out.1933.

VAN ACKER, Leonardo. A lição da moderna pedagogia russa. *Revista A Ordem*.C.D.V, Rio de Janeiro, ano XIII (Nova série), n. 43/44, 722-739, set/out.1933.

_____.Crônica pedagógica: Inimigos e reconstrutores. *A Ordem*. Rio de Janeiro, Ano XIV (Nova Série), n. 47, p.20-25, mar.1934.

_____. Crônica pedagógica: Uma história monumental da pedagogia moderna. *Revista A Ordem*. C.D.V, Rio de Janeiro, ano XIII (Nova série),n. 41/42, p.611-614, jul./ago. 1933.

VENÂNCIO FIHO, F. Jonathas Serrano, Educador . *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.Rio de Janeiro : C.C.B.E., v.2, n. 5/6, p.396-400, nov./dez. 1944.

VIANNA, Hélio. Formação Americana. *Revista A Ordem*. C.D.V, Rio de Janeiro, ano XIII (Nova série),n. 24, p. 111-116, fev. 1932.

VIANNA, Oliveira. *História social da economia capitalista no Brasil*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1987. v.1, 2.

VIANNA, Sá. *Prefácio* : Filosofia do direito. Rio de Janeiro : 1920. p.XIII-XV.

VIDAL, D. G. e SOUZA, M. C. C. C. de. (orgs.) *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 160 p.

VILELA, Marize Carvalho. *Discursos, cursos e recursos: Autores da Revista Educação*. 1927-1961. 2000. Tese (doutorado). PUC, São Paulo.

VILLAÇA, Antônio Carlos. *O pensamento católico no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 205 p. (Panorama cultural brasileiro).

VOLTAIRE. *Cartas inglesas*. *Dicionário filosófico*.Trad. Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores)

_____. *O filósofo ignorante*. Trad. Antonio de P. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 202 p.

WARDE, Mirian Jorge. *Liberalismo e educação*. 1984. 161 p. Tese (doutorado). PUC. São Paulo.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Trad. M. Irene de Q. F. Szmrecsányi, Tamás J. M. K. Szmrecsányi. 2. ed. rev. São Paulo: Pioneira, 2001. 187 p.

Periódicos

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. 1945. v. 5,6, set/out.

REVISTA A ORDEM.Rio de Janeiro: CDV, 1928-1938.

REVISTA ILUSTRAÇÃO FLUMINENSE. Rio de Janeiro, 1929.

REVISTA A ESCOLA PRIMÁRIA. Rio de Janeiro: APC.

REVISTA EDUCAÇÃO. São Paulo: Irmãos Ferraz, 1928-1932. Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educadores de São Paulo.

Instituições públicas

ARQUIVO NACIONAL, Caixa particular n.55, Jonathas Serrano

COLÉGIO PEDRO II. *Núcleo de documentação e memória*. NUDOM. Unidade Centro. Rio de Janeiro.