

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE/UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO/PROPEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MAURO SÉRGIO FERREIRA DA CRUZ

**O ENSINO RELIGIOSO COMO COMPONENTE CURRICULAR E A SUA
IDENTIDADE EPISTEMOLÓGICA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS CATECISMOS CATÓLICOS**

Rio Branco - AC
2016

MAURO SÉRGIO FERREIRA DA CRUZ

**O ENSINO RELIGIOSO COMO COMPONENTE CURRICULAR E A SUA
IDENTIDADE EPISTEMOLÓGICA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS CATECISMOS CATÓLICOS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Mestrado Acadêmico em Educação – MED, na linha de pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente, pela Universidade Federal do Acre.

Orientadora: Professora Doutora Elizabeth Miranda de Lima

Rio Branco - AC
2016

MAURO SÉRGIO FERREIRA DA CRUZ

**O ENSINO RELIGIOSO COMO COMPONENTE CURRICULAR E A SUA
IDENTIDADE EPISTEMOLÓGICA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS CATECISMOS CATÓLICOS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Mestrado Acadêmico em Educação – MED, na linha de pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente, pela Universidade Federal do Acre.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente

Orientadora: Professora Doutora Elizabeth Miranda de Lima

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Elizabeth Miranda de Lima
Orientadora – Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof^a. Dra. Ester Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento (Membro)
Membro Avaliador Externo – Universidade Tiradentes – UNIT

Prof^a. Dra. Tânia Mara Rezende Machado (Membro)
Membro Avaliador Interno – Universidade Federal do Acre – UFAC

À minha esposa, Ana Luce, e aos meus filhos, Ana Vitória e Arthur Vinicius, pelo amor, incentivo e compreensão.... Meus amores e companheiros de todas as horas...

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e inspiração na busca do conhecimento.

À minha esposa, Ana Luce, pelo seu amor transfigurado em incentivo, apoio e companheirismo durante todas as etapas deste trabalho.

Aos meus filhos, Ana Vitória e Arthur Vinícius, pela paciência e compreensão dos passeios e do lazer não realizados em família.

À Professora Doutora Elizabeth Miranda de Lima, pela responsabilidade, competência, ensinamentos, confiança e sabedoria. Agradeço de coração pela orientação respeitosa e segura, com intervenções claras e precisas durante o planejamento, execução e organização deste trabalho. Sou grato por tudo, sobretudo, pelo aprendizado e pelos conhecimentos e experiências compartilhados.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico – da Universidade Federal do Acre. Aos professores e professoras por suas significativas contribuições para a minha formação acadêmica. Em especial, agradeço aos professores doutores Mark Clark Assem, Andréa Maria Lopes Dantas, Aline Nicole, Ednacelí Abreu Damasceno, Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria e Lúcia de Fátima Melo pelos valiosos ensinamentos.

Aos alunos, companheiros e amigos da primeira turma de mestrado da Universidade Federal do Acre, pois o estudo e os assuntos compartilhados resultaram no encorajamento e estímulo para continuarmos adiante.

Ao Bispo Diocesano Dom Joaquín Pertíñez, Diretor da Faculdade Diocesana São José – FADISI, ao Professor Doutor Carlos de Paula Moraes e à professora Kelly Cristina Costa de Albuquerque pelo apoio, incentivo e amizade.

Às professoras Ester Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, da Universidade Tiradentes, e Tânia Mara Rezende, da Universidade Federal do Acre, pela participação no exame de qualificação e na defesa desta dissertação, obrigado pela leitura atenta e pelos caminhos apontados para a melhoria desta pesquisa.

À professora e amiga Gleiciane Souza pelo trabalho realizado na correção e na revisão do texto desta dissertação.

A todos, minha gratidão e respeito.

RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo analisar o Ensino Religioso como componente curricular e a sua identidade epistemológica a partir dos catecismos católicos. O estudo configura-se como pesquisa documental e, por isso, a escolha das fontes priorizou os manuais catecismos católicos que circularam no país na primeira metade do século XX, com o intuito de analisar como os saberes presentes nesses impressos foram sendo incorporados ao Ensino Religioso através das orientações direcionadas para o ensino da doutrina cristã e do seu processo de didatização no interior das escolas brasileiras. No desenvolvimento do tema proposto, o diálogo com o referencial teórico no campo da História das Disciplinas Escolares a partir dos estudos desenvolvidos por André Chervel (1990), Circe Bittencourt (1993 e 2008), Ivor Goodson (1990; 1997; 2007; 2012), Jean Claude Forquin (1992; 1993) e Nereide Saviani (2010), possibilitou uma incursão necessária nos estudos do currículo e na estruturação das disciplinas escolares. Destarte, espera-se que esta dissertação contribua com a reflexão acerca da disciplina escolar Ensino Religioso no interior das escolas públicas brasileiras, como campo privilegiado de estudos e de investigações, em particular, sobre a construção da sua identidade epistemológica como uma necessidade crucial que legitime a sua presença no currículo escolar nacional.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Catecismos Católicos. Identidade Epistemológica.

ABSTRACT

This work aimed to analyze the religious education as a curriculum component and its epistemological identity from Catholic catechisms. The study is configured as a documentary research and, therefore, the choice of sources prioritized manual Catholic catechisms who circulated in the country on the first half of the twentieth century in order to analyze how the current knowledge on these leaflets have been incorporated into the Religious Education through the guidelines directed to the teaching of Christian doctrine and its pedagogical process within Brazilian schools. On the theme of the proposal, the dialogue with the theoretical framework in the field of History of School Subjects from the studies developed by André Chervel (1990), Circe Bittencourt (1993 and 2008), Ivor Goodson (1990; 1997; 2007; 2012), Jean Claude Forquin (1992; 1993) and Nereide Saviani (2010), allowed a necessary incursion into the curriculum studies and structuring of school subjects. By all these means, it is expected this dissertation contributes to the reflection on the school subject Religious Education within the Brazilian public schools as a privileged field of study and research, specifically on the construction of its epistemological identity as a critical need that legitimizes its presence in the national school curriculum.

Keywords: Religious Education. Catholic Catechisms. Epistemological Identity

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do Primeiro Catecismo da Doutrina Christan (1916).....	68
Figura 2 – Capa do Primeiro Catecismo da Dourina Cristã (1932).....	69
Figura 3 – Folha de rosto do Catecismo da Doutrina Christan (1916).....	70
Figuras 4 e 5 – Folha de rosto do Catecismo da Doutrina Christan (1932).....	71
Figuras 6 e 7 – Índice do Catecismo da Doutrina Christan (1916).....	72
Figuras 8 e 9 – Ilustrações do Catecismo da Doutrina Christan (1916).....	72 e 73
Figura 10 – Ilustrações do Catecismo da Doutrina Christan (1916).....	79
Figuras 11 e 12 – Ilustrações do Catecismo da Doutrina Christan (1916).....	80
Figura 13 – Capa do Catecismo O Caminho da Vida (1953).....	82
Figura 14 – Folha de rosto do Catecismo O Caminho da Vida (1953).....	83
Figuras 15 e 16 – Índice do Catecismo O Caminho da Vida (1953).....	84
Figura 17 – Contracapa do Catecismo O Caminho da Vida (1953).....	88
Figura 18 – Capa do Catecismo A Doutrina Viva (1939).....	97
Figura 19 – Folha de rosto do Catecismo A Dourina Viva (1939).....	98
Figura 20 – Nihil Obstat e Imprimatur do Catecismo A Doutrina Viva (1939).....	99
Figura 21 – Ilustrações do Catecismo A Doutrina Viva (1939).....	100
Figuras 22 e 23 – Ilustrações do Catecismo A Doutrina Viva (1939).....	101
Figuras 24 e 25 – Ilustrações do Catecismo A Doutrina Viva (1939).....	102
Figura 26 – Índice do Catecismo A Doutrina Viva (1939).....	103
Figuras 27 e 28 – Índice do Catecismo A Doutrina Vida (1939).....	104

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CF	Constituição Federal do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
ER	Ensino Religioso
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
OFM	Ordem dos Frades Menores
OSM	Ordem dos Servos de Maria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – O Processo Histórico de Conversão do Ensino Religioso em Disciplina Escolar	25
1.1 A Identidade Epistemológica da Disciplina Escolar Ensino Religioso.....	37
CAPÍTULO II – Os Catecismos Católicos e a Educação no Brasil na Primeira Metade do Século XX	43
2.1 Os Impressos como Fontes de Pesquisa para a História da Educação.....	44
2.2 Os Impressos Católicos na Educação Brasileira	46
2.3 Análise Material e de Conteúdo de Alguns Manuais de Catecismos Católicos que Circularam no Brasil na Primeira Metade do Século XX	66
CAPÍTULO III – As Orientações Episcopais e o Processo de Didatização dos Catecismos Católicos	110
3.1 As Orientações Episcopais para o Ensino Religioso através dos Manuais de Catecismos	113
3.2 O Ensino Religioso e o Processo de Didatização dos Saberes Presentes nos Manuais de Catecismos Católicos	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	143

INTRODUÇÃO

Não se pode negar que, nos últimos anos, “tem se manifestado uma tendência, entre os docentes, em favor de uma história de sua própria disciplina” (CHERVEL, 1990, p. 177). Ao estudar a origem e a história das suas disciplinas escolares, esses professores/pesquisadores procuram entender como se desenvolveu o processo que as constituíram, bem como identificar as finalidades que legitimaram os seus saberes, das quais são portadoras, dentro no currículo das escolas.

Esses estudos têm provocado reflexões e questionamentos sobre a presença “natural” e “inocente” das disciplinas no currículo escolar, bem como o fato de que “acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que é mais conveniente ensinar às crianças e aos jovens” (SILVA *apud* GOODSON, 2012, p. 8).

Por isso, é imprescindível examinar o processo histórico de criação das disciplinas escolares a fim de questionar, como assinala Goodson (1990, p. 234), “a visão de consenso de que as matérias escolares derivam das ‘disciplinas’ intelectuais ou ‘formas de conhecimentos’”, bem como desconstruir a ideia quanto à neutralidade da sua presença no currículo das escolas.

Como alerta Saviani (2010, p.42), o processo histórico de construção das disciplinas escolares enquanto diferentes áreas do conhecimento que compõe o currículo escolar não é linear e não acontece naturalmente, pelo contrário, é resultado de uma série de interesses, disputas e conflitos que podem acontecer dentro ou fora dos sistemas escolares, implicando controle, negociações políticas e alianças ideológicas.

Sobre isso, Goodson afirma:

As disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar (GOODSON, 2007, p. 244).

Um exemplo que ilustra muito essa análise descrita por Goodson (2012) se refere à história da reintrodução da disciplina escolar Ensino Religioso, em caráter facultativo, nas escolas públicas oficiais a partir da década de 30, ocasião em que os

interesses políticos, religiosos e ideológicos, e não os epistemológicos e científicos, foram suficientes para legitimar a sua presença no currículo escolar. Para este autor

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. A fabricação do currículo é nunca apenas resultado de propósitos “puros” de conhecimento, se é que se pode utilizar tal expressão depois de Foucault. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos (SILVA *apud* GOODSON, 2012, p. 8).

Nesse sentido, é fundamental, como destaca Chervel (1990, p. 191), compreender a história das disciplinas escolares e o papel que a escola exerce em cada momento histórico a fim de entender as forças sociais, os interesses políticos e as finalidades que determinam a sua constituição e a sua permanência dentro do currículo.

Como bem assinala Chervel:

A identificação, a classificação e a organização desses objetivos ou dessas finalidades são uma das tarefas da história das disciplinas escolares. Em diferentes épocas veem-se aparecer finalidades de todas as ordens, que ainda que não ocupem o mesmo nível nas prioridades da sociedade, são todas igualmente imperativas. Há, em primeiro lugar, as finalidades religiosas, fundamentais sob o Antigo Regime e, até 1882, na escola pública. Assim, o regulamento modelo das escolas primárias de 17 de agosto de 1851 estipula, em seu artigo 1º: “O primeiro dever do mestre é de dar às crianças uma educação religiosa, e de gravar profundamente em sua alma o sentimento de seus deveres para com Deus, para com seus pais, e para com os outros homens e para com eles mesmos”. As finalidades sócio-políticas vêm a seguir. Os grandes objetivos da sociedade, que podem ser, segundo as épocas, a restauração da antiga ordem, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, o desenvolvimento do espírito patriótico e etc., não deixam de determinar os conteúdos do ensino tanto quanto as grandes orientações estruturais (CHERVEL, 1990, p. 187).

Segundo a perspectiva de Chervel (1990, p. 187) é fundamental estudar os conteúdos do ensino dessas disciplinas escolares, pois são seus elementos centrais e suportes “ao redor do qual elas se constituem”. Todavia, é preciso ir mais além e procurar entender “as finalidades às quais eles estão designados e com os resultados que eles produzem”.

Assim, para perceber essas finalidades os pesquisadores das disciplinas escolares devem ter em mente este questionamento: “por que a escola ensina o que ensina?” (CHERVEL, 1990, p. 190). E, a partir daí, aprofundar por meio dos seus estudos e análises o que cada época produziu sobre a sua cultura escolar, tendo como referências as seguintes fontes documentais,

[...] relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais de didática, prefácios de manuais, polêmicas diversas, relatórios de presidentes de bancas, debates parlamentares, etc. É essa literatura que, ao menos tanto quanto os programas oficiais, esclarecia os mestres sobre sua função e que dá hoje a chave do problema (CHERVEL, 1990, p. 191).

É por isso que este autor defende que as disciplinas escolares devem ser estudadas conectadas à história considerando o papel que a escola exerceu em cada época, bem como os saberes por ela produzidos no interior da cultura escolar. É dentro desta história e inserida no seio da cultura escolar que as disciplinas escolares são produzidas, “tendo objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis aos das ciências de referência” (BITTENCCOURT, 2008, p. 38).

Ao sustentar a autonomia das disciplinas escolares, Chervel (1990) considera a escola como um espaço privilegiado de produção de um saber que lhe é peculiar, que independe, na maioria das vezes, das ciências de referência. Tal perspectiva de análise é também compartilhada por Viñao (2008), ao afirmar que “a instituição escolar não se limita, pois, a reproduzir o que está fora dela, mas sim, o adapta, o transforma e cria um saber e uma cultura própria” (p. 189).

Assim sendo, as disciplinas não devem ser vistas como meras “metodologias”, “vulgarizações” ou “adaptações” dos conhecimentos tidos como científicos (CHERVEL, 1990, p. 181-182), mas como parte integrante da cultura escolar, em que diversos saberes, não apenas os científicos, constituem-se também em suas referências epistemológicas.

Nessa perspectiva, insere-se também o argumento desenvolvido por Goodson no texto: “Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução” (1990) e citado abaixo por Bittencourt:

Muito do que se trabalha na escola nem tem uma disciplina-base ou ciência de referência, constituindo uma comunidade autônoma que recebe múltiplas interferências, como a dos professores e de toda uma série de pessoas ligadas ao poder da administração escolar, além das demandas da sociedade (BITTENCOURT, 2008, p. 45).

É a partir de tais reflexões que a disciplina escolar Ensino Religioso pode ser concebida, pois mesmo fazendo parte da cultura escolar e inserida desde os anos 30 no currículo das escolas públicas brasileiras, essa disciplina foi se configurando como matéria escolar, sem uma ciência de referência, tendo apenas como parâmetro a cultura religiosa do povo brasileiro, sobretudo, do catolicismo, que sempre teve uma influência marcante na história e na tradição escolar do país.

Apesar dos esforços dos grupos que atuam em sua defesa, como é o caso do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER, o ensino religioso, pode-se reconhecer que até o momento presente, não está consolidado como disciplina escolar, pois ainda carece, como destaca Goodson (1990, p. 235), “de uma base universitária” para formar seus docentes e de uma base epistemológica, indispensável para a organização do seu currículo.

Portanto, ante o narrado, pode-se dizer que este trabalho tem a sua gênese nessas pesquisas e reflexões, buscando inspirar-se nelas para investigar o seguinte objeto de estudo: o processo histórico de construção da disciplina escolar Ensino Religioso como componente curricular, particularmente no que se refere à sua identidade epistemológica. Na definição do foco desta investigação, além do exame das determinações que pesam sobre a configuração do conhecimento religioso como conhecimento escolar, também foi examinada a complexa relação entre escola laica, estado laico e a permanência do ensino religioso como componente formativo para as novas gerações.

Para conseguir uma aproximação rigorosa com essa problemática foram elaboradas as seguintes questões de estudo:

- a) É possível uma disciplina constituir-se enquanto tal sem uma ciência de referência para configurar e/ou legitimar o seu saber?
- b) Como os catecismos católicos contribuíram para a conformação do campo (científico e/ou doutrinário) da pedagogia católica e passaram de aparato religioso a objeto da cultura escolar na primeira metade do século XX?

c) Como se efetuou a construção da identidade epistemológica da Disciplina Escolar Ensino Religioso por meio do processo de didatização dos saberes presentes nesses manuais de catecismos?

Em conformidade com tais questões, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o Ensino Religioso como componente curricular e a sua identidade epistemológica a partir dos saberes presentes nos antigos manuais de catecismos católicos. A esse propósito se integram os seguintes objetivos específicos, a saber:

- Descrever o processo histórico de conversão do Ensino Religioso em disciplina escolar;
- Caracterizar a importância dos catecismos católicos para a educação no Brasil na primeira metade do século XX;
- Analisar as orientações quanto à difusão da doutrina cristã e o processo de didatização dos catecismos católicos no interior das escolas brasileiras.

A partir do problema e das questões de estudo priorizadas foram delineadas algumas hipóteses de trabalho, como ponto de partida:

a) uma disciplina escolar pode se constituir como tal independentemente de estar ou não ligada a campos científicos e disciplinares de referências. Neste caso, ela se justifica fundamentalmente pela utilidade de seus saberes na formação dos indivíduos¹.

b) os catecismos católicos - impressos de destinação pedagógica para a difusão da fé e da doutrina da Igreja - exerceram uma grande influência nas práticas educativas de toda a sociedade brasileira.

c) os catecismos católicos tiveram forte influência na forma e na estruturação dos conteúdos explícitos da disciplina escolar Ensino Religioso, sendo assumidos, assim, como fontes singulares para entender o processo de construção da identidade epistemológica deste componente curricular.

Na escolha das fontes foram priorizados os manuais catecismos católicos que circularam no país na primeira metade do século XX, como fonte documental primária

¹A formulação dessa hipótese se apoia nos estudos de André Chervel (1990); Circe Bittencourt (1993 e 2008); Ivor Goodson (1990, 1997, 2007, 2012); Jean Claude Forquin (1992 e 1993) e Nereide Saviani (2010) sobre a história das disciplinas escolares.

e privilegiada para dar configuração à identidade epistemológica do ensino religioso, examinando-se como os conteúdos presentes nesses manuais impressos foram sendo incorporados ao Ensino Religioso através das orientações eclesiais direcionadas para o ensino da doutrina cristã e do seu processo de didatização no interior das escolas brasileiras.

Foram analisados os catecismos – O Primeiro Catecismo da Doutrina Cristã para Uso das Dioceses e das Províncias Eclesiástica (1916), O Primeiro Catecismo da Doutrina Cristã (1932), O Caminho da Vida do Padre Álvaro Negromonte (1937 – Ed.11ª de 1953), A Doutrina Viva do Padre Álvaro Negromonte (1939 – 1ª Edição) e o Parecer de 1932 de Dom Próspero Bernardi sobre a instrução religiosa no Território do Acre.

No desenvolvimento e estudo do tema proposto o diálogo com o referencial teórico no campo da História das Disciplinas Escolares a partir das análises desenvolvidas por André Chervel (1990), Circe Bittencourt (1993 e 2008), Ivor Goodson (1990; 1997; 2007; 2012), Jean Claude Forquin (1992; 1993) e Nereide Saviani (2010), possibilitou uma incursão necessária nos estudos do currículo e na estruturação das disciplinas escolares.

O primeiro autor, André Chervel, em seu estudo publicado na obra História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa (1990), afirma que as disciplinas escolares “são criações espontâneas e originais do sistema escolar” e manifestam seu “caráter eminentemente criativo” e sua dupla função: o de formar indivíduos ao mesmo tempo em que forma uma cultura (CHEVEL, 1990, p.184). Por isso, os estudos sobre as disciplinas escolares devem considerá-las como parte da *cultura escolar*, já que elas são produzidas no interior dessa cultura em um determinado momento histórico, transformando conteúdos culturais em um tipo peculiar de saber, o saber escolar, capaz de intervir “na história da cultura da sociedade” (CHERVEL, 1990, p. 220).

Conforme o autor, esse saber escolar não está necessariamente ligado ao saber de uma determinada ciência de referência. Por exemplo: “a ‘teoria’ gramatical ensinada na escola não é expressão das ciências ditas, ou presumidas de ‘referência’,

mas que ela foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola” (CHERVEL, 1990, p. 182).

Isto não significa, segundo Chervel, que o saber escolar represente uma vulgarização dos saberes científicos, isto é, uma forma de conhecimento inferior, pelo contrário. De acordo com a sua argumentação:

Os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história (CHERVEL, 1990, p. 180).

Assim, pode-se dizer que as disciplinas escolares não são vulgarização ou adaptação pura e simplesmente das ciências de referência, ou seja, a escola não “vulgariza” as ciências adaptando-as aos alunos. Na verdade, “a escola é o lugar privilegiado de criação que encarna os conteúdos culturais, transformando-os em saberes próprios das disciplinas escolares” (BITTENCOURT, 2008, p. 37-38).

Daí a necessidade de estudar e de pesquisar os conteúdos dessas disciplinas, pois este é o seu “componente central e o pivô ao redor do qual elas se constituem” (CHERVEL, 1990, p. 187). Para tanto, é fundamental compreender as finalidades do ensino em uma determinada época e os resultados por eles alcançados, considerando, sobretudo, como assinala Chervel (1990, p. 191), “os relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos, ou manuais de didática, prefácios de manuais, polêmicas, debates e etc.”.

Por sua vez, Bittencourt, descreve:

A constituição e permanência das disciplinas escolares nos diversos currículos tem sido marcada por uma história de tensões entre grupos próximos às esferas do poder educacional. Tais confrontos tornam-se inevitáveis pelo poder que as disciplinas exercem na legitimação de determinados conhecimentos que são difundidos para amplos setores da sociedade (BITTENCOURT, 1993, p. 193-194).

Dessa maneira, faz-se necessário desconstruir a ideia de que as disciplinas escolares são concebidas a partir de conhecimentos elaborados por especialistas de forma pacífica e natural.

Além disso, a autora enfatiza que o estudo das disciplinas escolares “tem-se mostrado necessário para a compreensão do papel da escola na divisão de classes e na manutenção de privilégios de determinados setores da sociedade” (BITTENCOURT, 2008, p. 38).

Goodson (1990), por sua vez, parte do princípio que é importante questionar a “visão de consenso de que as matérias escolares derivam das ‘disciplinas’ intelectuais ou ‘formas de conhecimento’” (p. 234). Dessa maneira, é fundamental pesquisar o processo histórico pelo qual elas foram criadas.

Sobre isso o autor esclarece:

Longe de serem derivadas de disciplinas acadêmicas, muitas matérias escolares precedem cronologicamente suas disciplinas-mãe: nessas circunstâncias a matéria escolar em desenvolvimento realmente causa a criação de uma base universitária para a ‘disciplina’ de forma que professores secundários das matérias escolares possam ser treinados (GOODSON, 1990, p. 235).

Essa questão levantada por Goodson será aprofundada no decorrer da pesquisa, pois, no que se refere à história do Ensino Religioso, mesmo fazendo parte do currículo escolar, essa disciplina ainda carece de uma “base-universitária” para formar os seus docentes.

Goodson, afirma ainda que as disciplinas escolares não se inserem no currículo escolar pacificamente. “Este processo é resultado de disputas e de conflitos que podem ocorrer dentro ou fora da escola, envolvendo os interesses de grupos distintos” (GOODSON, 2007, p. 244).

Forquin (1992, p. 28), defende que o currículo escolar é uma “forma institucionalizada de estruturação e de programação de conteúdos de ensino e, por isso, deveria estar no centro de toda reflexão sociológica sobre a educação”. Para ele, a escola é mais do que um lugar de interação social e de disputa de poder, é um espaço privilegiado de transmissão de saberes e de símbolos. Desse modo, é fundamental o estudo sobre a seleção dos conteúdos a fim de compreender que as determinações sociais e culturais estão intimamente relacionadas com a construção do currículo escolar.

Saviani (2010), seguindo as linhas de Chervel, Goodson e Forquin, afirma que a elaboração do currículo e a constituição das disciplinas escolares, “não se dão de forma linear, nem se estabelecem por consenso”, ou seja, a sua “própria elaboração se dá por meio de contradições e conflitos, que redundam em soluções negociadas” (p. 42).

No que se refere à relação entre as ciências e as disciplinas escolares, a autora observa que existem duas tendências: uma delas afirma que as disciplinas encontram ou devem encontrar as suas bases epistemológicas em uma ou mais disciplinas científicas e outra que defende apenas uma *aproximação* das disciplinas com as ciências de referências, isto é, uma correspondência relativa entre estas áreas (SAVIANI, 2010, p. 139-141).

Além disso, Saviani (2010) acrescenta: “No meu entender, a fundamentação da necessidade de estabelecer-se a correspondência disciplinas escolares/ciências de referência [...], constitui relevante contribuição para que a escola atinja seus propósitos” (p. 172).

O referencial teórico também se fundamentou nas análises sobre a História da escolarização no Brasil, merecendo especial destaque os trabalhos realizados por Carvalho (1999); Nascimento (2006 e 2013); Orlando (2007, 2008, 2013 e 2014); Souza (2000 e 2008) e Vilella (2011).

Carvalho (1999) descreve os confrontos que envolveram os “católicos” e os “pioneiros” em relação às disputas pelo controle técnico e doutrinário das escolas públicas brasileiras na década de 30 (p. 17). As análises de Carvalho são importantes para este trabalho de pesquisa porque mostram as principais ideias defendidas por esses grupos quanto aos princípios que deveriam nortear a educação no país naquela época.

Nascimento, nas suas obras “A pedagogia dos catecismos protestantes no Brasil católico” (2006) e “Fontes para a história da educação brasileira: considerações acerca dos catecismos protestantes” (2013), destaca a importância dos antigos manuais de catecismos como fontes privilegiadas para as pesquisas sobre a história da educação brasileira (NASCIMENTO, 2013, p. 89). O trabalho desenvolvido por esta autora, a partir das análises de diversos catecismos protestantes, é para esta pesquisa

uma fonte de inspiração na investigação que se pretendeu realizar acerca dos manuais de catecismos católicos que circularam no país na primeira metade do século XX.

Orlando (2008), em sua dissertação de mestrado intitulada “Por uma civilização cristã: a coleção de Álvaro Negromonte de ensino e a pedagogia do catecismo de 1935-1964”, mostra o esforço deste religioso para renovação dos catecismos católicos. Influenciado pelas novas abordagens metodológicas e didáticas da pedagogia moderna que ganhava força no país nos anos 30, Negromonte foi aos poucos introduzindo mudanças substanciais nas aulas de Ensino Religioso por meio da reformulação dos antigos textos de catecismos adaptando-os à realidade escolar (p. 17-18).

Assim, a partir desse movimento renovador dos catecismos católicos, destaca Orlando (2012, p. 7), “a cultura católica foi se fazendo presente na História da Educação ao mesmo tempo em que ao se apropriar das contribuições das ciências educacionais modernas ia reconfigurando as práticas educativas católicas”.

Já em seu artigo “Os manuais de catecismo nas trilhas da educação” (2013), Orlando assinala a contribuição desses impressos como ferramentas didáticas e pedagógicas para o desenvolvimento da educação brasileira. Segundo a autora, esses manuais colaboraram intensamente com “o desenvolvimento da educação no país e possibilitaram a circulação de ideias religiosas e estimularam a leitura e a escrita de diferentes grupos sociais” (ORLANDO, 2013, p. 161).

Souza (2008) evidencia que a organização do trabalho escolar e do currículo no século XX tem suas raízes nas mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas no país na segunda metade do século XIX, impulsionadas pelo avanço da modernidade e pelas ideias liberais e positivistas.

Na ocasião, políticos e intelectuais intensificaram suas críticas ao regime imperial e exigiram mudanças de rotas a fim de modernizar o país. Para tanto, era necessário renovar a educação nacional. “O que ensinar ao povo passou a fazer parte dos debates políticos acerca da educação popular” (p. 22). A partir de então, novas disciplinas foram introduzidas no currículo escolar e o Ensino Religioso excluído com o fim do padroado e do império brasileiro.

Vilella (2011), além de escrever sobre o desenvolvimento da profissão docente e a criação das escolas normais no período imperial brasileiro, relata que devido as influências das tendências liberais e do advento da República brasileira em 1889, o ensino da religião e dos princípios da moral cristã são excluídos do currículo escolar dando início à reação católica contra o novo Estado instituído no País (VILLELA, 2011, p. 112).

No que tange à História do Ensino Religioso na Educação Brasileira, a pesquisa se apoiou nos estudos que tratam dos motivos políticos e ideológicos que justificaram a institucionalização do Ensino Religioso na década de 30, do século passado, bem como nos conflitos e polêmicas referentes à sua permanência no currículo escolar. Dentre os principais trabalhos, destacam-se aqueles realizados por Azzi (1977 e 1978); Caron (2007); Cunha (1999); Cury (1988); Figueiredo (1994 e 1995); Horta (1996), Junqueira (2001); Mattos (2001; 2002 e 2003) e Passos (1998 e 1999).

Esta pesquisa terá ainda por base os estudos realizados por Costella (2011); Castro e Baldino (2014) e Gonçalves e Muniz (2014) no campo da epistemologia do ensino religioso objetivando, assim, analisar os esforços que estão sendo feitos na tentativa de se construir no contexto hodierno os referenciais epistemológicos dessa disciplina escolar.

Trata-se de uma pesquisa sob a abordagem qualitativa, pois neste tipo de investigação, a preocupação é com a realidade que não pode ser quantificada, respondendo às questões muito particulares, trabalhando com um universo de significados, crenças e valores e que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos que podem não ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 14).

Sobre isso, Teixeira afirma:

Na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação. As experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados (TEIXEIRA, 2006, p. 137).

Em relação à natureza da pesquisa, este trabalho configura-se como pesquisa documental, também denominada com frequência como “análise documental”, “método documental” ou “técnica documental” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 3).

Esta pesquisa de acordo com Gil

[...] assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002, p. 45).

Dessa forma, verifica-se que a característica principal da pesquisa documental “é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 174).

Sobre a importância do uso dos documentos em pesquisas, os autores Sá-Silva, Almeida e Guindani afirmam:

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural [...]. Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (GUINDANI, 2009, p. 2).

Assim sendo, em face do narrado, este trabalho se propõe a partir do estudo e da análise dos antigos manuais de catecismos católicos publicados na primeira metade do século XX, compreender como se efetuou a construção da identidade epistemológica da Disciplina Escolar Ensino Religioso por meio do processo de didatização dos saberes presentes nesses impressos.

Para tanto, é indispensável analisar tais impressos a partir de dois olhares:

Olhar o catecismo por dentro, buscando no texto as mensagens expressas, os indícios das maneiras como eram transmitidas, considerando a materialidade dos títulos e aos conteúdos veiculados, reflete o entendimento acerca dos catecismos como instrumentos de difusão de saberes e práticas educacionais e religiosas [...]. Olhar o catecismo por fora, buscando características materiais, exige atenção quanto a título, autor, editor, quantidade de páginas local de publicação, presença ou ausência de ilustração, características gerais da capa, disposição gráfica da primeira página, entre outros aspectos que poderão delinear a análise no decorrer da investigação (NASCIMENTO; FELDENS; ALMEIDA, 2013, p.89).

Seguindo as orientações dadas por Cellard (2008, p. 300 apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUIDANI, 2009, p. 8-11), a pesquisa adotará como procedimentos metodológicos a seguinte ritualística para analisar esses documentos:

- a) analisar o contexto em que foram publicados, ou seja, a conjuntura socioeconômico-cultural e política;
- b) conhecer o autor (os autores) dos documentos, considerando os motivos que levaram a escrever;
- c) verificar a autenticidade e confiabilidade dos textos contidos nos documentos, ou seja, verificar a procedência do documento e a forma como ele foi escrito;
- d) entender a natureza do texto: estrutura ou suporte do texto, as insinuações e os subentendidos presentes na redação e etc.;
- e) compreender os conceitos chaves e a lógica do texto, isto é, os sentidos das palavras e dos conceitos chaves presentes no texto;
- f) interpretar, sistematizar, extrair significados temáticos e inferir a partir da análise aprofundada os conteúdos presentes nos documentos.

Por fim, se faz necessário esclarecer o caminho percorrido na busca das fontes; num primeiro momento foram efetuados levantamentos e consultas nas bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de Minas – PUC-MG e do Colégio Santa Terezinha, em Cruzeiro do Sul (AC) e nos Arquivos Históricos da Diocese de Rio Branco (AC); na sequência, a partir da identificação dos materiais, foi feita a reprodução dos documentos e, posteriormente, procedeu-se à análise destes escritos.

Em sintonia com essa proposta, o trabalho está organizado em três capítulos.

O primeiro, intitulado *O Processo Histórico de Conversão do Ensino Religioso em Disciplina Escolar*, descreverá os motivos que promoveram a exclusão do Ensino

Religioso das escolas públicas brasileiras com a no contexto da Primeira República (1889-1930), bem com os embates e as discussões travadas entre os membros da Igreja Católica e os defensores do ensino laico acerca da sua reintrodução no currículo nacional a partir do Decreto nº. 19.941 de 30 de abril de 1931, que o constituiu como disciplina escolar. Além disso, o capítulo analisará os seus fundamentos epistemológicos tendo como referencial os estudos desenvolvidos por Chervel, Goodson, Bittencourt e Costella.

O segundo capítulo, denominado *Os Catecismos Católicos e a Educação no Brasil na Primeira Metade do Século XX*, caracterizará a importância dos catecismos católicos e suas relações com a educação brasileira, sobretudo, na primeira metade do século XX, com o intuito de compreender a conversão do Ensino Religioso em disciplina escolar e sua identidade epistemológica enquanto área do conhecimento específico do currículo nacional. Por isso, analisará quatro títulos utilizados oficialmente pelo episcopado brasileiro durante o movimento de reação da Igreja contra o ensino laico e contra o avanço das igrejas protestantes na primeira metade do século XX: O Primeiro Catecismo da Doutrina Cristã (1916); O Primeiro Catecismo da Doutrina Cristã (1932); O Caminho da Vida (1937 – 11ª Ed. de 1953) e A Doutrina Viva (1939 – 1ª Edição), os dois últimos, escritos pelo Padre Álvaro Negromonte.

No terceiro capítulo, *As Orientações quanto à Difusão da Doutrina Cristã e o Processo de Didatização dos Catecismos Católicos*, analisará como os conteúdos presentes nesses catecismos foram sendo incorporados ao Ensino Religioso através das orientações eclesiais direcionadas para o ensino da doutrina cristã e do seu processo de didatização no interior das escolas brasileiras. Neste capítulo merecerá destaque o Parecer de 1932 de Dom Próspero M. Bernardi que regulamentava o Ensino Religioso na Prelazia Acre-Purus.

Nas considerações finais, espera-se com esta pesquisa contribuir com a reflexão acerca da disciplina escolar Ensino Religioso no interior das escolas públicas brasileiras, como campo privilegiado de estudos e de investigações, em particular, sobre a construção da sua identidade epistemológica como uma necessidade crucial que possa legitimar e dirimir quaisquer dúvidas a respeito da sua presença no currículo escolar nacional.

CAPÍTULO 1 - O PROCESSO HISTÓRICO DE CONVERSÃO DO ENSINO RELIGIOSO EM DISCIPLINA ESCOLAR

Presente desde o início do processo de colonização do Brasil, a história do Ensino Religioso se confunde com a própria história da educação do país. Isto se explica porque o “Estado e a Igreja viviam uma relação simbiótica, sacramentada pelo instrumento do Padroado” (MOURA, 2000, p. 20). Neste contexto, o Ensino Religioso, de acordo com os princípios e critérios firmados pelo Regime do Padroado², ocupou um lugar central no início da escolarização do Brasil.

Como bem descreve Figueiredo (1995, p. 23), “a união entre missão e colonização é um marco cultural, político e social em todo processo da educação implementada no período”. Tal união vigorou até o fim do Império Brasileiro. Por mais de três séculos consecutivos (séculos XVI a XIX), essa relação se confundia, uma vez que cabia ao Estado administrar a sociedade civil e a Igreja cumpria a tarefa de organizar e fazer funcionar o trabalho escolar que ficava sob a responsabilidade das Ordens e Congregações Religiosas, em especial, dos Padres Jesuítas, os pioneiros da educação do Brasil.

Sobre isso, Louro destaca

Nossos primeiros educadores – por 200 anos praticamente os únicos – foram os Jesuítas. Embora com uma forte e, centralizada organização escolar eles eram “donos” desta organização. Tinham a educação como missão e sua ação pedagógica e evangelizadora serviu por muito tempo aos interesses do Estado, mas eles conservaram, de fato, uma grande autonomia e poder sobre seu trabalho, de tal modo que chegaram a ser percebidos como uma ameaça, como um poder paralelo e foram afastados em 1759 (LOURO, 1989, p. 33).

² **Regime do Padroado:** Conforme sugere a expressão, “trata-se de uma ‘proteção’, ‘tutela’ ou ‘apadrinhamento’”. Basicamente temos aqui uma concessão dos papas aos monarcas considerados ‘mui católicos’ e profundamente comprometidos com os interesses da Igreja. São investidos de ‘poderes pontifícios’ para administrar, nos seus respectivos territórios, a instituição eclesiástica, promovendo e sustentando as ‘obras religiosas’. Estabelece-se, assim, um solene compromisso entre o Estado, na pessoa do Rei, e a Santa Sé, tendo em vista a propagação da fé cristã e a consolidação da Igreja” (MATOS, 2001, p.101). Esse Regime foi implantado com a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil em 1549 com o Governador-geral Tomé de Souza e vigorou até a Proclamação da República Brasileira em 1889.

Durante este período, o Ensino Religioso, denominado também como Ensino da Religião e da Moral Católica, era parte integrante do currículo escolar, não como disciplina escolar sistematizada, mas enquanto evangelização, catequese e cristianização dos índios e dos negros aos valores e aos conceitos da civilização europeia (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p.38).

Na verdade, era um saber mais utilitário, que se misturava com outros saberes escolares sem uma organização sistemática enquanto disciplina escolar:

Os meninos aprendiam a ler e escrever através de livros religiosos (...) simultaneamente com a alfabetização ocorria a doutrinação das crianças de acordo com os princípios da religião católica, a preocupação das autoridades da época era conciliar o ensino das letras, da matemática com o ensino da religião. Tal tarefa era facilitada pelo regime de padroado (...). A Igreja Católica estava subordinada ao Estado, funcionava como um departamento deste. A esfera da educação era comandada pela Igreja Católica (...) os padres eram os professores e os catequizadores (RANQUETAT, 2007, p. 164).

Em meados do século XVIII, em 1759, os Padres Jesuítas foram expulsos do Brasil devido a Reforma promovida pelo Ministro Sebastião de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (1699-1782). Influenciado pelas ideias iluministas, liberais e laicistas, Pombal, em nome da modernidade e do progresso, acabou desorganizando toda a estrutura educacional da colônia portuguesa³.

De acordo com Caron

Esta medida drástica simbolizou uma ruptura do governo português como pensamento escolástico e com uma tradição de séculos. De um momento para o outro, fecharam-se todos os colégios. Desconjuntou-se e desmoronou o aparelho da educação, montado e dirigido pelos jesuítas no território brasileiro (CARON, 2007, p. 48).

Desse modo, inserido nesta nova realidade educacional, o Ensino Religioso, sob a responsabilidade da Igreja, “caracteriza-se como catequese dirigida aos índios,

³ Sobre o **Período Pombalino (1750-1777)**, é importante destacar que existem novos estudos e interpretações na historiografia brasileira que afirmam também que “as medidas legislativas e intervenções políticas do Marquês de Pombal, durante o período em que era o ministro todo-poderoso de José I, deram conformação ao Brasil, tal como o conhecemos hoje” (OLIVEIRA e FRANCO, 2016, p. 25).

escravos e ao povo como um todo, pois a elite brasileira é educada nas escolas da Coroa em Portugal” (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p.37).

Nas escolas da colônia, como o trivial consistia no “saber aprender a ler e a escrever” (FIGUEIREDO, 1994, p. 60), os textos dos catecismos foram fundamentais para o ensino da língua portuguesa, em um ambiente marcado pela total desorganização do sistema escolar a partir da Reforma Pombalina.

Com a instituição do Império Brasileiro (1822-1889), o catolicismo permaneceu como religião oficial conforme o artigo 5º da Constituição Imperial. Dessa forma, a Igreja continuou subordinada, em função do Regime do Padroado, com uma única diferença: não mais padroado português, mas brasileiro (MATOS, 2002, p. 28-29).

Nas escolas primárias os professores eram orientados a ensinar aos alunos a ler, escrever, efetuar as quatro operações de aritmética e também transmitir “os princípios da moral cristã e da doutrina católica, apostólica romana, proporcionando a compreensão dos meninos”, conforme preconizava a Lei de 15 de outubro de 1827, no seu artigo 6º, que veicula a primeira referência sobre o Ensino Religioso, no âmbito da Educação Brasileira no período imperial brasileiro (BRASIL, 1827, art. 6º).

Mais tarde, em 1857, pelo Decreto nº 2006 de 24 de outubro, o Ensino Religioso foi estendido às escolas públicas secundárias no Município da Corte. O artigo 12 estabelecia a seguinte orientação

O ensino da doutrina christã, além do 1º anno, e o da historia sagrada, compete ao capellão; o qual, além disso no Internato explicará o Evangelho nos domingos, e dias santos de guarda, na hora, e pelo tempo que for determinado pelo Reitor, sendo suas funcções reguladas, em geral, pelo mesmo Reitor (BRASIL, 1857, art. 12).

No Colégio Dom Pedro II – primeiro colégio secundário oficial do Brasil, fundado em 1837 –, foi criada, pelo Decreto nº 2.434 de 22 de junho de 1859, a cadeira para o Ensino Religioso. O Decreto definia as seguintes proposições:

Art. 1º. Para o ensino da doutrina christão e da história sagrada do Imperial Collegio de Pedro Segundo, de que trata o § 3º do art. 48 do Decreto nº 2.006 de 24 de outubro de 1857, fica creada huma cadeira especial.

Art. 2º. A regencia desta cadeira competirá áhum dos Capellães dos Estabelecimentos do dito Collegio.

Art. 3º. O Capellão que fôr nomeado terá direito sómente aos vencimentos marcados na última parte do artigo 97 do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854.

Art. 4º. Ficão revogadas as disposições em contrário (BRASIL, 1859).

Na Reforma de Leôncio de Carvalho de 1879, o artigo 4º, determinava que:

Art. 4º O ensino nas escolas primarias do 1º gráo do municipio da Côrte constará das seguintes disciplinas: Instrucção moral, Instrucção religiosa, Leitura, Escripta, Noções de cousas, Noções essenciaes de grammatical, Principios elementares de arithmetica, Systema legal de pesos e medidas, Noções de historia e geographia do Brazil, Elementos de desenho linear, Rudimentos de musica, com exercicio de solfejo e canto, Gymnastica e Costura simples (para as meninas) [...].

§ 1º Os alumnos acatholicos não são obrigados a frequentar a aula de instrucção religiosa que por isso deverá effectuar-se em dias determinados da semana e sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas (BRASIL, 1879).

Quanto aos conteúdos ensinados nessas escolas, Caron, esclarece:

Os conteúdos do ensino da religião eram os da doutrina cristã católica, o mesmo pregado no interior das igrejas. No Estado, não havia um programa especial nem a preocupação com a formação de professores ao ensino da religião. Na época, o ensino da doutrina cristã era função de padres e bispos e obrigação dos professores das primeiras letras. Este ensino foi implementado na educação jesuítica, reafirmado no período colonial e confirmado pelo sistema do padroado, declarado como religião do Império na Constituição de 1824, marcando profundamente a História da Educação Brasileira (CARON, 2007, p. 63-64).

De acordo com as análises de Matos (2002, p. 245), a partir da segunda metade do século XIX, ante as mudanças econômicas, políticas e sociais provocadas pelo avanço da modernidade, novas ideias inspiradas nas tendências liberais, republicanas e secularizantes se fortaleceram provocando alterações profundas nas estruturas do Império e do Padroado brasileiro.

Neste contexto, muitos intelectuais e políticos brasileiros inspirados em tais ideias intensificaram suas críticas ao império e às suas estruturas exigindo reformas que modernizassem o país. Para tanto, era necessário repensar e renovar o currículo de ensino das escolas públicas brasileiras.

Para Souza,

[...] o que ensinar ao povo passou a fazer parte dos debates políticos acerca da educação popular. Tratava-se de equacionar o problema da formação de todos os cidadãos, o que implicava selecionar no estoque dos saberes da época, especialmente no interior da cultura literária, científica, técnica, artística e doméstica aqueles conhecimentos úteis considerados potencialmente relevantes para que a escola cumprisse suas finalidades, isto é, que ela favorecesse uma visão mais racional do mundo, modificasse hábitos e condutas arraigados e conduzisse as novas gerações em direção aos pressupostos e valores da modernidade (SOUZA, 2008, p. 22).

Assim, dentro deste novo cenário, os saberes elementares fundamentados na trilogia leitura, escrita e cálculo, de caráter mais humanístico e religioso, tornaram-se insuficientes e ultrapassados para a formação do homem novo e do trabalhador moderno brasileiro.

Segundo as análises de Souza (2008), isso pode ser claramente percebido no parecer de Rui Barbosa à discussão do Projeto de Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e Superior em todo o Império, em substituição à Reforma instituída por Leôncio de Carvalho, em 1879. Sobre este parecer a autora afirma:

Rui Barbosa buscou demonstrar a incontestável validade do método intuitivo como sendo a orientação geral da educação moderna e a viabilidade de adoção de uma instrução primária enriquecida por matérias científicas, entre outros conteúdos necessários à formação do cidadão (SOUZA, 2008, p. 32).

Desse modo, influenciados pela “crença no poder da escola”, novas disciplinas científicas, tais como ciências físicas e naturais, geometria, instrução moral, educação física e outras, foram sendo incorporadas no currículo das escolas brasileiras.

Quanto ao ensino da religião e dos princípios da moral cristã e da doutrina católica, apostólica romana, conforme destaca Villela (2011, p. 112), “este deixou de fazer parte do currículo escolar”, sendo mais tarde, efetivamente suprimido com o advento da República (1889) e da instituição do Estado Laico Brasileiro que promoveu significativas alterações na grade curricular das escolas públicas brasileiras, agora sem a presença do ensino da religião.

Esta supressão do Ensino Religioso do currículo nacional gerou uma grande crise envolvendo a Igreja Católica e o Estado Republicano. As tensões aumentaram

na ocasião da aprovação do famoso Decreto 119-A de 7-1-1890, que determinou no seu artigo 4º “a separação total de Igreja e Estado, extinguindo o Padroado” (MATOS, 2001, p. 255), além da promulgação da 1ª Constituição Republicana de 1891, que no seu artigo 72, parágrafo 6º estabelecia que “seria leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, Constituição de 1891).

Nessa perspectiva, verifica-se que tais decisões representaram, por um lado, uma derrota para a Igreja Católica, já que se beneficiava com a sua vinculação com o Estado (regime do padroado), mas, por outro lado, também a fortaleceu pela “unidade de doutrina e pela autonomia que passou a gozar diante do poder político” (SAVIANI, 2008, p. 179).

Contudo, como assinala o próprio Saviani (2008, p. 179), “a exclusão do ensino religioso das escolas foi algo que a Igreja jamais aceitou o que levou a mobilizar todas as suas forças para reverter esse estado de coisas”. A partir de então, os confrontos entre Igreja e Estado se intensificaram e os debates sobre a defesa/permanência ou não do Ensino Religioso nas escolas públicas laicas suscitaram grandes discussões entre intelectuais, educadores, religiosos e políticos, sobretudo na primeira metade do século XX.

Sobre isso, Ranquetat, destaca:

Para os bispos brasileiros e para os intelectuais católicos conservadores da primeira República, a ideia de uma escola pública laica, neutra e indiferente em matéria religiosa era um mito. A escola neutra era na verdade, para estes, uma escola de ateísmo e irreligião. Para os pensadores e para os bispos católicos não era justo que a religião da maioria dos brasileiros, o catolicismo, não tivesse seu espaço na escola pública através do ensino religioso. Além da mera instrução as crianças e adolescentes necessitavam da educação religiosa católica para formar sua alma, sua personalidade de acordo com os princípios do cristianismo. A ausência do ensino religioso nas escolas públicas era percebida pela inteligência católica brasileira das primeiras décadas da República como um instrumento de descristianização do povo brasileiro, como um produto do preconceito laicista contra a religião católica. Por sua vez, para os grupos laicistas (liberais, maçons, positivistas, socialistas e alguns grupos protestantes), defensores da escola laica, a existência do ensino religioso nas escolas públicas significava a presença do elemento eclesial na escola, servindo aos interesses da Igreja Católica. O ensino religioso de teor confessional nas escolas era visto como algo que chocava com a laicidade do Estado, com a separação entre o poder espiritual e o poder temporal (RANQUETAT, 2007, p. 166).

Carvalho (1999) destaca que, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) na década de 20, “dois grupos se constituem, antagonizando-se com base em propostas rivais de controle técnico e doutrinário das escolas: os ‘católicos’ e os ‘pioneiros’” (p.17).

De acordo com a autora, os primeiros representavam o grupo dos intelectuais católicos conservadores e defensores de uma escola mais tradicional, alicerçada nos princípios cristãos. Já os segundos, eram formados pelos liberais e reformistas comprometidos com os ideais da educação nova. Sobre as disputas envolvendo esses dois grupos, Carvalho sintetiza:

O embate doutrinário no campo pedagógico foi estrategicamente fundamental para católicos e pioneiros na luta pelo controle do aparelho escolar na primeira metade da década de trinta, prolongando-se até o limiar do Estado Novo. Nessa luta, a questão principal era ganhar a adesão do professor a preceitos pedagógicos capazes de fazer da escola um instrumento “eficaz de organização nacional através da organização da cultura” tal como diferencialmente postulavam os dois grupos em confronto [...]. Os pioneiros atuaram de modo a enraizar os usos das expressões educação nova nas práticas de reorganização da cultura e da sociedade de que faziam parte as políticas de remodelação da escola e de reforma estrutural do sistema escolar a que se lançavam. Já os católicos agiram em direção oposta: procuraram confinar os usos das expressões ao campo doutrinário da Pedagogia, de modo a instanciar o discurso pedagógico católico como juiz dos preceitos escolanovistas, evitando que sua introdução nas escolas tivesse o impacto transformador esperado pelos seus adversários (CARVALHO, 1999, p. 22-23).

Deve-se ainda mencionar que foi a partir da década de 20 e mais intensamente nos anos 30, dentro do movimento de restauração católica liderado por Dom Leme e por outros prelados, como por exemplo, Dom Cabral em Belo Horizonte, que a Igreja se reorganizou, se fortaleceu e se reaproximou do governo com o intuito de pressionar politicamente e concretizar os seus interesses.

Um exemplo que ilustra muito bem essa postura da Igreja Católica se refere ao episódio da inauguração da estátua do Cristo Redentor, em 1931, na ocasião, Dom Leme, conforme descreve Della Cava (1975),

[...] Num discurso que um regime mais autoritário teria censurado como “subversivo”, advertiu insolentemente: “ou o Estado... reconhece o Deus do povo ou o povo não reconhecerá o Estado”. Esta liturgia não foi de modo

algun apolítica, como bem sabia Getúlio e como mais tarde veio a reconhecer implicitamente (DELLA CAVA, 1975, p.15).

No mesmo ano, em 1931, teve início o processo de reinstitucionalização do Ensino Religioso como disciplina escolar com a Reforma Educacional de Francisco Campos por meio do Decreto nº. 19.941 de 30 de abril de 1931.

Seguindo as análises de Horta (1993), identifica-se que:

A aprovação deste Decreto seria, de acordo com Campos, um ato de grande importância, seria talvez o ato de maior alcance político do governo de Getúlio Vargas. Com efeito, no momento em que era, segundo o Ministro, “absolutamente indispensável recorrer ao concurso de todas as forças materiais e morais” a aprovação do Decreto de introdução do Ensino Religioso nas escolas determinaria a mobilização de toda a Igreja Católica ao lado do Governo, empenhando as forças católicas de modo manifesto e declarado, toda a sua valiosa e incomparável influência no sentido de apoiar o governo, ponto ao serviço deste um movimento de opinião de caráter absolutamente nacional (p. 71 apud CASTRO;BALDINO, 2014, 187).

Dessa forma, apesar da sua aprovação, o Decreto que reintroduziu o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras, recebeu inúmeras críticas, sobretudo do grupo dos pioneiros, que, em 1932, segundo Carvalho (1999, p. 19), “publica o Manifesto da Educação Nova, defendendo uma escola laica, pública e gratuita”.

Não obstante as críticas, a Igreja Católica se mobilizou politicamente conseguindo introduzir na Constituição de 1934 o artigo 153, onde se lê:

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

Portanto, pode-se dizer que atender aos interesses da Igreja Católica, dentro das discussões da política educacional, representava obter os auxílios de uma Instituição forte e tradicional, que possuía uma grande influência moral, religiosa e política sobre o povo brasileiro, em especial sobre as camadas populares. Quanto à tal afirmação, Rodrigues assinala:

Os auxílios prestados pela Igreja Católica foram de duas ordens: primeiro no campo político, e segundo no campo da domesticação das consciências, tendo como ponto comum entre ambos o combate à luta de classes. (...) A

crise do liberalismo e a ascendência do socialismo na Europa obrigam a classe dominante brasileira a forjar um novo instrumento ideológico que fosse capaz de dar sustentação às mudanças pelas quais o país teria de passar. É nesse contexto que se inscreve a reaproximação entre Igreja Católica e Estado (RODRIGUES, 2005, p. 15).

Assim, a Igreja Católica se aproximou de Vargas, dando-lhe legitimidade e respaldo. Para tanto, buscava, neste momento, conforme afirma Schwartzman (1986):

Restabelecer sua posição e direitos que havia perdido quando da implantação da República. O ensino religioso nas escolas públicas era talvez o mais importante; além disto, o reconhecimento de efeitos civis para os casamentos religiosos, e o direito de os sacerdotes servirem o Exército não como soldados, mas como capelães. Eram estas as "emendas religiosas" que terminaram, finalmente, incorporadas à Constituição de 1934. Nesta época, a desconfiança entre a Igreja e o Estado já se havia transformado em um pacto de colaboração, que ganharia mais tarde sua dinâmica própria (p. 115).

Portanto, compreendem-se, assim como foi assinalado na introdução deste trabalho, os motivos das celeumas, polêmicas e controvérsias que assinalam a História do Ensino Religioso como Disciplina Escolar no currículo das escolas públicas brasileiras, isto é, o seu processo de institucionalização foi resultado de acordos celebrados entre o Estado e a Igreja em detrimento as propostas dos renovadores, que defendiam a escola pública e a laicidade do ensino.

Todavia, apesar da longa trajetória de confrontos e disputas que marcaram a história deste componente curricular, pode-se dizer que este não é uma exceção ou um caso único dentro da historiografia das Disciplinas Escolares.

Como bem esclarece Bittencourt

A constituição ou permanência das disciplinas escolares nos diversos currículos tem sido marcada por uma história de tensões entre grupos próximos às esferas do poder educacional. Tais confrontos tornam-se inevitáveis pelo poder que as disciplinas escolares exercem na legitimação de determinados conhecimentos que são difundidos para amplos setores da sociedade. Este poder das disciplinas escolares é que explica as contínuas reformulações curriculares e que nos conduziram a algumas considerações sobre a especificidade do conhecimento que elaboram [...]. Desta forma, as disciplinas escolares têm sido constantemente redefinidas de acordo com compromissos temporários que se estabelecem em um contexto educacional historicamente determinado e do qual participam diversos setores sociais (BITTENCOURT, 1993, p.193-194).

Na verdade, o processo histórico de construção das disciplinas escolares nas diferentes áreas do conhecimento que compõe o currículo escolar é, na maioria das vezes, caracterizado por tensões, disputas e conflitos de interesses que podem acontecer dentro ou fora dos sistemas escolares, implicando controle, dominação, negociações políticas e alianças ideológicas, na forma como problematiza Goodson

Para início de conversa, cito um episódio na invenção de uma disciplina escolar: as ciências. Escolhi esse exemplo para mostrar a relação entre o conhecimento da disciplina escolar que é aceito, tornando-se dessa maneira “tradicional”, e o conhecimento da disciplina que é rejeitado. Essa é a interface entre conhecimento escolar e interesses de grupos poderosos da sociedade. As disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar (GOODSON, 2007, p. 244).

Percebe-se, pois, que o currículo não é simplesmente um termo usado para designar um conjunto de disciplinas, mas também é uma construção histórica marcada por “contradições e conflitos, que redundam em soluções negociadas” (SAVIANI, 2010, p. 43).

Desse modo, pode-se afirmar que,

[...] a maneira pela qual uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição de poder em seu interior e a maneira pela qual se encontra aí assegurado o controle social dos comportamentos individuais (BERNSTEIN apud FORQUIN, 1992, p. 39).

Para Forquin (1992), esta formulação de Bernstein,

Resume excelentemente a hipótese fundamental que subjaz ao projeto de análise crítica dos saberes escolares característica dessa abordagem teórica. Trata-se, com efeito, de fazer aparecer o sistema complexo de relações que pode existir, nas sociedades contemporâneas, entre a estrutura dos saberes escolares e o modo de funcionamento das transmissões educacionais, de um lado, as formas dominantes de poder e de controle social que se exercem tanto no interior das instituições educacionais (campo escolar) quanto no nível da sociedade global (campo social), de outro lado (p. 39-40).

Por isso, ele reafirma a importância da reflexão sociológica e histórica sobre os saberes escolares visando, com isso,

[...] contribuir para dissolver esta percepção natural das coisas, o mostrar como os conteúdos e os modos de programação didática dos saberes escolares se inscrevem, de um lado, na configuração de um campo escolar caracterizado pela existência de imperativos funcionais específicos (conflitos de interesses corporativos, disputas de fronteiras entre as disciplinas, lutas pela conquista da autonomia ou da hegemonia no que concerne ao controle do currículo), de outro lado na configuração de um campo social caracterizado pela coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas, para os quais a escolarização constitui um triunfo social, político e simbólico. (FORQUIN, 1992, p.43-44).

Assim sendo, a partir das análises feitas por Bittencourt (1993), Goodson (1997, 2007 e 2012), Nereide (2010) e Forquin (1992), verifica-se que nenhuma disciplina (com seus respectivos conteúdos) é inserida no currículo escolar sem motivos e intenções, pois conforme diz Chervel (1990), ela “comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição” (p. 184).

E, para compreender tais finalidades e interesses, é necessário, também, analisar historicamente o contexto político-econômico-social no qual uma determinada disciplina escolar se constituiu com os seus respectivos saberes. A esse respeito Chervel (1990) acrescenta:

Os grandes objetivos da sociedade, que podem ser, segundo as épocas, a restauração da antiga ordem a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, o desenvolvimento do espírito patriótico, etc.; não deixam de determinar os conteúdos do ensino tanto quanto as grandes orientações estruturais (p. 187).

No caso da Disciplina Escolar Ensino Religioso, a finalidade que lhe foi atribuída por Francisco Campos, no período da sua reinstitucionalização, em 1931, foi a formação moral dos alunos no lugar da Disciplina de Moral e Cívica. Acentuava-se, assim, de acordo com Moraes (1992), a nova “organização política do país” que Francisco Campos e Vargas pretendiam implantar (p. 303).

Nota-se, pois, que a inserção da Disciplina Escolar Ensino Religioso no currículo nacional tornou-se do ponto de vista político um importante instrumento ideológico a serviço dos interesses do Estado e da própria Igreja.

De acordo com os argumentos de Horta:

A educação religiosa era mais um mecanismo para reforçar a disciplina e a autoridade. Assim, o ensino religioso, ao mesmo tempo em que servia de instrumento para a formação moral da juventude, tornava-se também um mecanismo de cooptação da Igreja Católica e uma arma poderosa na luta contra o liberalismo e o comunismo e no processo de inculcação dos valores que constituíam a base de justificação ideológica do pensamento político autoritário (1994, p. 291 apud ORLANDO; NASCIMENTO, 2007, p.182).

Assim, nas décadas de 30 e 40, adotou-se o modelo catequético de cunho utilitarista como prática escolar voltado para a formação moral da juventude. Cabia aos membros da Igreja Católica, à luz das orientações do episcopado brasileiro, a tarefa de selecionar e adaptar os conteúdos do tradicional esquema tridentino ao ambiente escolar.

Neste contexto, sob a liderança do Padre Álvaro Negromonte, teve início o movimento de renovação do método de apresentação da doutrina cristã inspirado também nas novas abordagens da pedagogia moderna. Para tanto, os textos dos antigos manuais de catecismos, baseados em perguntas e respostas e na memorização, começaram a ser reformulados e adaptados ao universo escolar.

Em relação a este movimento de renovação catequética, o Padre Negromonte esclarece:

Os novos textos se quiserem realmente servir à finalidade do catecismo, que é formar o cristão prático, devem ter uma feição inteiramente diversa da atual. Sei que diante de um catecismo novo, todos sentiremos uma impressão estranha. Temos na mente aquelas perguntas, aquelas expressões que decoramos em criança e ensinamos mil vezes aos pequenos; acostumamos aquela ordem de matéria; afizemo-nos até o tipo de livro dos nossos catecismos [...]. Mude-se aquilo e nós estranharemos [...]. Mas é preciso mudar! (1942, p. 9 apud ORLANDO, 2013, 172).

Em face do exposto, pode-se afirmar que o processo histórico de conversão do Ensino Religioso em disciplina escolar foi uma iniciativa da Igreja Católica, que ciente da tradição cultural religiosa do povo brasileiro, bem como da sua força e representatividade política junto à sociedade, conseguiu se mobilizar para manter este componente curricular nos documentos constitucionais, bem como nas legislações educacionais do país.

1.1 A IDENTIDADE EPISTEMOLÓGICA DA DISCIPLINA ESCOLAR ENSINO RELIGIOSO

Em face do exposto, observa-se que os pressupostos culturais e políticos, e não os epistemológicos e científicos, tornaram-se os fundamentos desta “nova Disciplina Escolar” no âmbito das escolas públicas brasileiras.

Isso reforça a afirmação de Bittencourt (2003) que assinala:

A presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e, ainda, seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional (BITTENCOURT, 2003, p. 10).

Como descreve Goodson (1990, p. 234), é preciso questionar “a visão de consenso de que as matérias escolares derivam das ‘disciplinas intelectuais’ ou ‘formas de conhecimento’”. Por isso, é imprescindível focar no processo histórico a fim de compreender os interesses e as finalidades que promoveram o seu surgimento.

A esse respeito, Bittencourt esclarece:

Esse pesquisador explica que muitas matérias escolares não apresentam as mesmas estruturas das disciplinas acadêmicas e não se utilizam de conceitos e metodologias semelhantes. Ademais, argumenta que muito que se trabalha na escola nem tem uma disciplina base ou ciência de referência, constituindo uma comunidade autônoma que recebe múltiplas interferências, como a dos próprios professores e de toda uma série de pessoas ligadas ao poder da administração escolar, além das demandas da sociedade. Para sustentar seus pressupostos, Ivor Goodson analisou o percurso histórico de várias matérias escolares relacionadas às disciplinas acadêmicas, como é o caso da Geografia e da Música. Apresentou ainda o estudo de um caso recente, mostrando como, no presente, se está constituindo uma nova matéria escolar: a Educação Ambiental. Este conteúdo escolar está sendo imposto sob pressão social, e as autoridades educacionais realizam uma espécie de bricolagem, combinando elementos diversos extraídos de vários campos de pesquisa, associados a alguns conteúdos tradicionais dos antigos currículos (BITTENCOURT, 2008, p. 45-46).

Na realidade, como destaca Goodson:

Longe de serem derivadas de disciplinas acadêmicas, muitas matérias escolares, *precedem* cronologicamente das suas disciplinas-mãe: nessas

circunstâncias a matéria escolar em desenvolvimento realmente causa a criação de uma base universitária para a “disciplina” de forma que professores secundários das matérias escolares possam ser treinados (GOODSON, 1990, p. 235).

No caso do Ensino Religioso, mesmo sendo legalmente reconhecido como um componente curricular por meio das Constituições Federais (1934, 1937, 1946, 1967 e 1988), bem como das Leis de Diretrizes de Bases (1961 e 1996) e, atualmente, da Lei 9.475/97⁴, constata-se que a “base universitária”, ou seja, a referência acadêmica e científica de um curso de graduação tão fundamental para formar e treinar os seus professores não foi constituída, fragilizando, assim, a sua identidade pedagógica e os seus fundamentos epistemológicos.

Tal constatação pode ser feita nas orientações do Parecer 097/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), segundo o qual,

[...] não cabendo à União, determinar, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares que orientam a formação religiosa dos professores, o que interferiria tanto na liberdade de crença como nas decisões de Estados e municípios referentes à organização dos cursos em seus sistemas de ensino, não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional; devendo ser assegurada a pluralidade de orientações, os estabelecimentos de ensino podem organizar cursos livres ou de extensão orientados para o ensino religioso, cujo currículo e orientação religiosa serão estabelecidos pelas próprias instituições, fornecendo aos alunos um certificado que comprove os estudos realizados e a formação recebida (BRASIL, 1999).

Além disso, o Parecer transferiu para os Estados e municípios as seguintes tarefas:

Organizarem e definirem os conteúdos do ensino religioso nos seus sistemas de ensino e as normas para a habilitação e admissão dos professores, deverão ser respeitadas as determinações legais para o exercício do magistério, a saber: diploma de habilitação para o magistério em nível médio,

⁴Lei 9.475/97: Lei de 22 de julho de 1997 que deu nova redação ao artigo 33 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispôs que:

Art. 1º - O art. 33 da Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:
Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

como condição mínima para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental; preparação pedagógica nos termos da Resolução 02/97 do plenário Conselho Nacional de Educação, para os portadores de diploma de ensino superior que pretendam ministrar ensino religioso em qualquer das séries do ensino fundamental; diploma de licenciatura em qualquer área do conhecimento (BRASIL, 1999).

Sobre as orientações deste Parecer, Gonçalves e Muniz (2014), argumentam:

A omissão da União abriu possibilidade de que cada unidade da federação regularize sua oferta, o que concorre para a criação de leis, prescrições de conteúdos e encaminhamentos metodológicos e epistemológicos diversos em cada Estado, mesmo municípios, acentuando as peculiaridades em torno dessa disciplina (p. 126).

Os autores destacam a ambiguidade que marca a trajetória desta disciplina: institucionalizada no currículo, sem a regulação característica das demais disciplinas. Como descrevem Gonçalves e Muniz (2014):

O não reconhecimento pelo MEC dos cursos de licenciatura em Ensino Religioso é mais um elemento da omissão do Estado em relação a essa disciplina, do tratamento diferenciado que a mesma recebe em relação às demais disciplinas do currículo e do padrão peculiar que caracteriza sua configuração. Assim, o Ensino Religioso assenta sua legitimação social no fato de a religião ser um elemento importante da cultura brasileira. Contudo, a inexistência de um curso de licenciatura na área afeta diretamente sua organização, sua identidade pedagógica e a mantém vulnerável à ação dos grupos favoráveis a laicidade do ensino e concorre para que a disciplina seja assumida por professores licenciados em outras áreas do conhecimento, muitas vezes, como um meio para completarem sua carga horária, constituindo entraves para a sua consolidação no currículo escolar (p. 126-127).

Esta trajetória peculiar da disciplina Ensino Religioso se distancia dos fatores observados por Goodson, quanto à configuração, aparecimento e evolução de uma disciplina escolar. Para este autor, são três os passos necessários para entender este processo de constituição:

(1º) As matérias escolares, longe de se constituírem como entidades monolíticas, devem ser entendidas como amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança; (2º) o processo de se tornar uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma “disciplina” acadêmica ligada com estudiosos de universidades; e

(3º) o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação ao status, recursos e território. [...] Partindo da marginalidade de status inferior no currículo, passando por um estágio utilitário e, finalmente, alcançando uma definição da matéria como “disciplina”, com um conjunto exato e rigoroso de conhecimentos (GOODSON, 2012, p. 120).

Nessa perspectiva descrita por Goodson, observa-se que a disciplina escolar Ensino Religioso ainda não está plenamente consolidada como “matéria escolar”, possuidora de “um conjunto exato e rigoroso de conhecimentos”, apesar dos esforços “dos grupos que atuam em sua defesa, principalmente do FONAPER⁵, que realiza gestão para que o MEC autorize a criação de cursos de graduação na área” (GONÇALVEZ; MUNIZ, 2014, p. 129).

Para os membros do FONAPER, a formação acadêmica específica desejada para o professor deste componente curricular deve estar estruturada em dois pressupostos fundamentais: “um epistemológico, cuja base é o conjunto de saberes das Ciências da Religião, e um pedagógico, constituído por conhecimentos das Ciências da Educação” (FONAPER, 2008, p.1).

Na verdade, um curso acadêmico e científico não vinculado a uma determinada religião ou a uma teologia, mas às Ciências da Religião, enquanto “aporte teórico que oferece a possibilidade de investigação das diversas manifestações do fenômeno religioso na história e nas sociedades” (FONAPER, 2008, p. 1), pode se constituir, “na base universitária” para que os professores do Ensino possam ser formados.

Desse modo, pode-se dizer que as Ciências da Religião,

[...] ao se constituírem como uma das bases epistemológicas para o Ensino Religioso, contribuem para a compreensão do humano enquanto ser em/de busca, aberto à transcendência e histórico culturalmente situado dentro de referências religiosas, influenciadas por elas de múltiplas maneiras e, muitas vezes, agindo a partir delas. Nesse sentido, o estudo do fenômeno religioso

⁵ **FONAPER:** *O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso é uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, que congrega, conforme seu estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza. Fundado em 26 de setembro 1995, em Florianópolis/SC, vem atuando na perspectiva de acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, pesquisadores, sistemas de ensino e associações na efetivação do Ensino Religioso como componente curricular* (In: www.fonaper.com.br/apresentação).

num Estado laico, a partir de pressupostos científicos, visa à formação de cidadãos críticos e responsáveis, capazes de discernir a dinâmica dos fenômenos religiosos, que perpassam a vida em âmbito pessoal, local e mundial [...]. Nessa perspectiva, a formação específica em nível superior, em cursos de Graduação em Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso, integra os pressupostos das áreas: Ciências da Religião e Educação, a fim de que o licenciado possa trabalhar pedagogicamente numa perspectiva inter-religiosa, enfocando o fenômeno religioso como construção sócio-histórico-cultural (FONAPER, 2008, p. 1).

Assim sendo, o imperativo que se impõe para esta disciplina escolar na atualidade é, segundo Costella (2011, p. 135), aquele de “superar a tradicional ‘aula de religião’, que era muito mais catequese e doutrinação, com perigo de intolerância com relação a outros credos, e abrir a perspectiva de verdadeiro ensino”.

Por isso, “cabe ao Estado, à sociedade e à escola considerar o Ensino Religioso como componente curricular que tem por conteúdo o fenômeno religioso e suas diversas nuances” (CASTRO; BALDINO, 2014, p.195).

Diante do que foi exposto, pode-se, então, perguntar: a que ciência pertence o saber religioso? Que tipo de saber é este? Qual seu objetivo específico?

Sobre tais indagações, Costella (2011) esclarece:

O estudo da religião faz parte das Ciências Humanas (antropológico-histórico-culturais). Religião é fenômeno produzido pelas sociedades humanas, situadas em contextos histórico-geográficos diferentes, para responder às questões fundamentais da existência humana, no seu aspecto de limite, mas também anseio de transcendência: “o homem é o único ser que recusa a ser aquilo que é” (CAMUS, 1996, p. 21-22). Portanto, o objeto específico do Ensino Religioso é o fenômeno e/ou fato religioso, como se expressam seus símbolos, crenças, instituições, personagens-fundadores, textos sagrados, códigos morais, cosmovisões acerca do mundo, da vida, da morte, do futuro. Como, por exemplo, um homem ocidental pode admirar os vitrais de Chartre ou de Nôtre Dame, apreciar o gregoriano ou a música polifônica, uma sinfonia de Beethoven, sem conhecer a religião cristã? O próprio Saramago certa vez disse: “eu sou cristão”; ele quis dizer que o seu horizonte de compreensão do mundo e da história passa pela mediação da cultura bíblico-cristã (p. 136).

A partir dessas palavras de Costella, pode-se acrescentar outro questionamento: como fica os que não creem ou são agnósticos? Neste caso, é dever da Disciplina Escolar Ensino Religioso, segundo Castro e Baldino:

Apresentar o crer e o não crer como possibilidades epistemológicas, pois não ter fé num ente transcendente não significa dizer que a pessoa seja

desprovida de fé. Pode-se crer em outras coisas. E isso também serve para a crença, uma vez que não há uma única forma, um único deus, ou um único sistema religioso. Nesse sentido, penso residir o Ensino Religioso como parte da formação integral do sujeito, conduzindo-o a pensar as diferenças, a complexidade social em que vivemos e que nos faz diferentes, mas ao mesmo tempo iguais em nossas buscas, em nossa construção como seres históricos (CASTRO & BALDINO, 2014, p.196).

Nessa perspectiva, apesar na nova configuração que a Disciplina Ensino Religioso assume a partir da Lei nº. 9.475, de 22 de julho de 1997, que deu nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, bem como dos esforços empreendidos para dar-lhe uma formatação pedagógica e investi-lo de um caráter mais escolar e interconfessional dentro da nova realidade em que o pluralismo religioso se manifesta cada vez mais abertamente no Brasil, “não se pode ainda falar de uma epistemologia do Ensino Religioso, mas de tentativas de construção” (CASTRO; BALDINO, p. 198).

CAPÍTULO 2 - OS CATECISMOS CATÓLICOS E A EDUCAÇÃO NO BRASIL NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Este capítulo se propõe, a partir de uma perspectiva histórica, analisar os catecismos católicos e suas relações com a educação brasileira, sobretudo, na primeira metade do século XX, com o intuito de compreender a conversão do ensino religioso em disciplina escolar e sua identidade epistemológica enquanto área do conhecimento específica do currículo nacional.

Na verdade, utilizados como material curricular para a difusão da doutrina e da cultura católica, esses manuais impressos são fontes singulares e privilegiadas que têm muito a dizer à História da Educação, pois transmitem, como destaca Nascimento (2013, p. 88), “mais do que verdades religiosas, práticas educativas que moldaram o comportamento de grupos sociais num dado contexto”.

Nesse sentido, o presente capítulo versa sobre um tipo de impresso católico: o catecismo, com vistas a analisar quatro títulos de destinação pedagógica utilizados oficialmente pelo episcopado brasileiro durante o movimento de reação da Igreja contra o ensino laico na primeira metade do século XX:

1. O Primeiro Catecismo da Doutrina Cristã para Uso das Dioceses e das Províncias Eclesiástica (1916).
2. O Primeiro Catecismo da Doutrina Cristã (1932).
3. O Caminho da Vida do Padre Álvaro Negromonte (1937 – Edição 11^a de 1953).
4. A Doutrina Viva do Padre Álvaro Negromonte (1939 – 1^a Edição)

Valendo-se das orientações dadas por Cellard (2008, p. 300 *apud* SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUIDANI, 2009, p. 8-11), a pesquisa adotará como procedimentos metodológicos a seguinte ritualística como primeira etapa de toda a análise desses documentos impressos: a) o contexto social, político e econômico em que o documento foi produzido; b) a elucidação da identidade dos autores e suas ideias centrais; c) a autenticidade e confiabilidade do documento verificando sua procedência; d) a natureza do texto pela verificação da abertura do autor, termos utilizados, a estrutura geral do texto, mas observando o contexto; e) compreensão dos

conceitos chaves e a lógica interna do texto identificando à problemática e os argumentos explicativos.

Acredita-se que através da articulação dessas cinco dimensões, será possível descrever com coerência, analisar em profundidade e extrair os significados temáticos dos conteúdos presentes nesses impressos católicos.

2.1 OS IMPRESSOS CATÓLICOS COMO FONTES DE PESQUISA PARA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

De acordo com Nascimento (2013, p. 89), atualmente “as pesquisas empreendidas acerca da produção e circulação de impressos e seus usos pedagógicos vêm constituindo relevante área de investigação para o campo da história da educação”.

Por “impressos” entendem-se os livros, os manuais, os folhetos, os jornais, as revistas e etc., ou seja, todas as obras de tipografias. Desse modo, os “impressos” que serão usados como fontes e objetos desta pesquisa, serão os catecismos católicos que circularam no país na primeira metade do século XX e que serviram de recursos didáticos para divulgar a doutrina e a moral da Igreja Católica.

De origem grega, *κατηχισμός* (= *Katechismós*), a palavra catecismo, posteriormente, adaptada ao latim *Catechismus*, significa “ensinar a palavra”, “fazer espalhar a novidade”, “instruir a viva voz”. Segundo Orlando (2013),

[...] com um sentido mais amplo, a catequese é um conceito que diz respeito à ação eclesial que conduz tanto os indivíduos, quanto as comunidades, à maturidade da fé. O catecismo, por sua vez, é um compêndio da doutrina da Igreja que expressa, de modo essencial, as verdades fundamentais da fé, necessárias à salvação. O texto de catecismo tem a função de sistematizar a ação catequética pelo ensino, adequando à metodologia utilizada à idade e às circunstâncias em que será aplicado (p. 162).

De conformidade com a análise da autora, os manuais de catecismos se configuraram, durante muito tempo, em uma “técnica mnemônica” organizada, em formato de perguntas-respostas, visando “transmitir a mensagem e ensinar pelo diálogo os valores e as normas da Igreja. A doutrina deveria ser aprendida em

pormenores, com vistas a contribuir para a formação de um conjunto de valores e *habitus* próprios de um cristão” (p. 162).

Segundo Nascimento (2006, p. 2), “esta técnica se proliferou a partir dos conflitos entre católicos e protestantes a partir da Reforma Religiosa no século XVI”. Existia a intenção, sobretudo das lideranças religiosas, que determinadas verdades doutrinárias fossem mais facilmente assimiladas pelas pessoas.

Para tanto, utilizavam como método a técnica da memorização por meio de perguntas e respostas, visando, conforme esclarece Nascimento (2013, p. 90), “ensinar a doutrina, as regras e as normas das igrejas católicas e protestantes, inculcando hábitos, valores religiosos e morais, modelando comportamentos”.

Após Reforma, os manuais de catecismos se multiplicaram e eventualmente eram diversificados para proporcionar uma melhor memorização para os leitores leigos, sendo considerados, muitas vezes, “a Bíblia do homem comum” (NASCIMENTO, 2006, p. 02).

Esta técnica mostrou-se relevante e eficaz até o século XVIII; a partir de então, com a difusão das ideias iluministas e com o desenvolvimento das ciências e, conseqüentemente, com a valorização da instrução e do racionalismo, tão característicos na modernidade, foi preciso adaptar os textos dos catecismos utilizando, como descreve Orlando,

[...] outros aparatos metodológicos e apresentando-se em forma narrativa ou explicativa, e, os questionários que, inicialmente, eram compostos de perguntas fechadas, passaram a fazer uso de perguntas abertas e exercícios investigativos, que estimulassem o trabalho, conforme os cânones da Pedagogia Moderna. Todavia, o formato perguntas-respostas resistiu e permaneceu como texto-padrão até o início do século XX, onde sofreu mudanças derivadas do movimento de renovação catequética que se instaurou no cenário internacional (ORLANDO, 2008, p. 7).

Diante desta uma nova realidade, aos poucos a importância da escolarização assume um lugar de destaque nos discursos e nas ações da Igreja Católica. Assim,

[...] sem retirar a primazia das famílias na tarefa de educar seus filhos, a Igreja Católica vai, paulatinamente, aderindo ao discurso da importância da escola como instrumento de disputa pelo campo educacional. A catequese passa por um processo de escolarização, não porque os educadores católicos reconheçam a escola como um lugar privilegiado para a educação, mas

porque ali os professores têm mais tempo e oportunidades de ministrar o ensino religioso, a doutrina e a moral católicas associadas a contextos mais próximos da vida do aluno. Tal estratégia dá à catequese escolar o tom de uma doutrina viva e, pedagogicamente, os métodos de ensino utilizados passam a ser considerados modernos uma vez que são os mesmos daquelas utilizadas nas outras disciplinas escolares (ORLANDO, 2014, p. 211).

A partir de então, os catecismos começaram a ser elaborados, pensados e produzidos como recursos didáticos e pedagógicos para as escolas, prática que se prolongou por todo o século XIX e inícios do século XX.

Desta maneira, a presença da Igreja Católica por meio do ensino religioso ou da catequese escolar passou a ocupar cada vez mais os espaços escolares e os textos de catecismos que, agora adaptados a este novo ambiente, tornaram-se, também, ferramentas didáticas e pedagógicas imprescindíveis para a prática de primeiras leituras dos alunos, bem como para divulgação da doutrina e da moral cristã.

2.2 OS IMPRESSOS CATÓLICOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, os manuais de catecismos, assim como o Ensino Religioso, ocuparam, desde a origem do seu processo de escolarização, um lugar de destaque para subsidiar a evangelização, a catequese e a cristianização dos índios e negros aos valores e conceitos da civilização europeia.

De acordo com Orlando (2013), em 1549, quando desembarcaram no Brasil, os padres Jesuítas, responsáveis pela evangelização e instrução dos gentios, “viram no ensino do catecismo, a estratégia ideal que serviria como mecanismo de controle dos impulsos desenfreados que se encontravam e se misturavam entre os povos aqui existentes” (p. 167).

Por isso, coube a esses religiosos a tarefa de elaborar e publicar o primeiro catecismo em tupi-guarani. Conforme descreve Azzi (1977):

A primeira edição é de 1618, mas o seu primitivo núcleo começou a ser redigido por volta de 1552, isto é, nos primeiros anos da catequese jesuíta no Brasil, tendo colaborado na sua composição Pero Correia, Leonardo do Vale e José de Anchieta [...]. O livro de cerca de 40 páginas, redigido quase em tupi, foi reputado por Southwell como o que há de mais perfeito em matéria de catecismo, tendo recebido os mais altos encômios da parte de Vieira. Abarca todos os aspectos da doutrina, da moral, da liturgia, e hagiografia

católicas, podendo ser considerado uma pequena enciclopédia em tupi (p. 495).

Durante este primeiro período, o ensino religioso se caracterizou não apenas por divulgar apenas as verdades da fé, mas também “os modos de conduta socialmente aceitáveis, como os padrões de moralidade, numa rede de interdependência na qual não era possível dissociar o que era religioso do que era padrão de comportamentos social” (ORLANDO, 2013, 168).

Na segunda metade do século XVIII, com o início da era pombalina em Portugal (1750-1777), a estrutura da cristandade presente na colônia entra em crise. Sobre isso, Azzi, descreve:

A partir de então a colônia começa a receber a infiltração de ideais que colocam em cheque o bloco monolítico da fé católica implantada no Brasil. Esse período de crise tem como marco inicial a expulsão dos Jesuítas em 1759, e seu prolongamento se faz sentir fortemente ainda durante o primeiro reinado e a época regencial. É somente a partir de 1840, com o início do segundo reinado, que se implanta efetivamente a reforma católica. Três correntes de ideias abalaram a estrutura da Cristandade colonial: o enciclopedismo francês, o liberalismo e o galicanismo-jansenista (AZZI, 1977, p. 497).

Com a expulsão dos Padres Jesuítas, promovida pelo Marquês de Pombal, a Igreja vai encontrar inúmeras dificuldades que provocaram graves prejuízos à sua ação evangelizadora, catequética e educacional. Após 200 anos de poder inquestionável dentro da colônia portuguesa, a Igreja, sob a égide da administração pombalina, começou a perder espaço.

Um exemplo que ilustra bem tal afirmação, segundo Azzi (1977, p. 498), está “no alvará do governo português de setembro de 1770 que mandava utilizar nas escolas do Brasil manuscritos ou livros impressos, principalmente o Catecismo Pequeno de Montpellier”.

Esta obra, que era de uso corrente nos seminários brasileiros, foi publicada em 1702 por Francois-Aimé Ponget, mas em 1721, apesar ser muito conhecida entre

os membros do clero brasileiro, esta obra acabou sendo condenada e proibida pelo Index da Igreja. O principal motivo foi a sua orientação jansenista⁶.

Apesar da resistência de alguns prelados, o catecismo acabou sendo adotado em várias dioceses brasileiras, como a do Rio de Janeiro, onde o bispo Dom Antônio do Desterro, na sua Carta Pastoral de 17 de abril de 1773, “mandava aos párocos e capelães que lessem em todos os domingos do ano aquele catecismo por espaço de meia hora antes da missa conventual. Aos professores recomendava que o fizessem aprender e decorar pelos discípulos” (AZZI, 1977, p. 498).

Nesse contexto, o Jansenismo vai se proliferando na cultura brasileira e influenciando decisivamente na catequese, bem como em todos os graus de ensino leigo e eclesiástico na colônia portuguesa. Contudo, as “ideias religiosas não foram abdicadas totalmente, já que o ideal de sociedade cristã e civil ainda preenchia o espírito da sociedade brasileira. As novas escolas não se desvencilharam desse ideal” (ORLANDO, 2013, p. 168).

Com a independência política do Brasil (1822) e com a implantação do regime monárquico (1822-1889), a Igreja Católica permaneceu como religião oficial, de acordo com o artigo 5º da Constituição Imperial de 1824. Assim, em função do Regime do Padroado, “a Igreja continuou subordinada com uma única diferença: não mais padroado português, mas brasileiro” (MATOS, 2002, p. 28-29).

Seguindo a perspectiva de análise de Matos (2002), assinala-se que, embora uma parcela significativa do clero tenha aderido às ideias iluministas, liberais e racionalistas, os bispos, em sua maioria, eram portugueses, permaneciam fiéis à defesa da ordem estabelecida, apoiando, incondicionalmente, a união entre o Trono e o Altar. Para eles, o melhor regime era a monarquia, pois ao Estado cabia não

⁶**Jansenismo:** Corrente fundada por Cornélio Otto Jansen, conhecido pelo nome latino Jansenius (1585-1638), era holandês e foi bispo de Yprés de 1636 a 1638. Escreveu uma obra sobre a doutrina de Santo Agostinho, intitulada *Augustinus*, publicada depois de sua morte. Nela expõe a doutrina conhecida como jansenista. Os jansenistas são rigoristas em doutrina e em moral. Segundo eles, o pecado original perverteu o homem tão radicalmente que ele ficou sem liberdade, e só a graça, que é irresistível, pode salvá-lo. Cristo não morreu por todos, mas sim pelos que se salvam. Sua doutrina sobre a predestinação aproxima-se da de Calvino. O Jansenismo continuou influenciando no interior da vida da igreja, contaminando a piedade e a perspectiva da ascética praticamente até o começo do século XX. Além disso, sob a influência do Galicanismo defendem também a autonomia das Igrejas em relação a Roma. Cf. PEDRO, Aquilino de. **Dicionário de termos religiosos e afins**. Aparecida, São Paulo, Editora Santuário, 1993, p. 153-154.

somente a manutenção da Igreja, mas, especialmente, sua proteção. Isto favoreceu o regalismo⁷, ou seja, a ingerência do Estado nas questões eclesiais, sobretudo após a Bula *Praeclara Portugalliae*, em 1827, do Papa Leão XII, criando no Império do Brasil a Ordem de Cristo e tornando o Imperador seu grão-mestre perpétuo (MATOS, 2002, p. 33-34).

De acordo com Matos:

Temos aqui uma inegável interpretação regalista do padroado, fonte permanente de mal-estar nos relacionamentos Igreja-Estado. A religião católica é tratada no Império como uma religião submissa ao Estado e, aos olhos do governo, a Igreja Católica constituiu-se uma 'Igreja Brasileira' (MATOS, 2002, p. 34-35).

Durante esta época imperial, como destaca Matos (2002, p. 46-47), surgiram duas tendências reformistas na Igreja: de um lado, “o movimento regalista”, nacionalista e liberal, muito ativo entre os anos de 1826 e 1842, liderado por um grupo expressivo do clero paulista, que tinha como objetivo a instalação de uma “Igreja Nacional”, apenas formalmente ligada a Roma. O seu maior representante foi o Padre Diogo Antônio Feijó. De outro, “o movimento ultramontano”, romanizado e conservador, que se fortaleceu a partir do segundo reinado (1840-1889), liderado por um grupo de bispos reformadores que defendiam uma aproximação e Roma visando implantar no Brasil o espírito da reforma tridentina e depois as diretrizes do Concílio Vaticano I (1869-1870). Dom Macedo Costa foi à maior liderança desse movimento, sendo substituído na primeira metade do século XX por Dom Sebastião Leme da Silveira Cintra. Tratava-se de substituir o tradicional catolicismo lusitano, de origem medieval, por um catolicismo de caráter mais romano.

Durante este período marcado pela união Estado/Igreja, segundo Tambara (2005, p. 2), “os manuais escolares eram submetidos a um violento processo de censura doutrinária, mormente no que dizia respeito à Igreja Católica”.

⁷**Regalismo:** Termo que deriva do adjetivo latino *regalis* (real), tendo sido utilizado para qualificar o modelo político e jurídico de medievais raízes, consolidado na idade moderna. Tratava-se de um sistema complexo por meio do qual, em nome de supostos “direitos” (*iura regalia*) os soberanos absolutistas católicos europeus afirmavam os próprios *iura maiestatica circa sacra*, que por vezes se transformavam em verdadeiros *iura in sacris* (cf. Dicionário de termos religiosos e afins).

Os professores das escolas elementares eram orientados a ensinar aos alunos a ler, escrever, efetuar as quatro operações de aritmética e também transmitir “os princípios da moral cristã e da doutrina católica, apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos” (BRASIL, 1827, art. 6º).

Para colocar em prática as orientações estabelecidas pela Legislação Educacional e diante da escassez de materiais e de livros para desenvolver seus trabalhos nas escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e lugares mais populosos do império, os professores recorreriam aos manuais de catecismos que se tornaram ferramentas indispensáveis para aprendizagem da leitura e escrita, bem como para a disseminação da doutrina cristã.

Assim, além de ensinar aos alunos a ler, a escrever, a efetuar as quatro operações, era responsabilidade do mestre transmitir as verdades da fé os princípios da moral e da doutrina cristã. De acordo com Tambara (2005, p. 3), “esta estratégia fazia parte do controle do tipo de conteúdo que era determinado pela legislação para ser veiculado em sala de aula no processo de aprendizagem de leitura”.

Utilizados para subsidiar o trabalho docente, os catecismos mais utilizados nas salas de primeiras letras foram:

“O Catecismo Histórico” do padre e escritor francês Claude Fleury, publicado pela primeira vez na França, em 1619, e o “Catecismo da Diocese de Montpellier” elaborado pelo bispo Charency, e traduzido para o português ainda no século XVIII. A partir de meados do século XIX predominava a utilização do “Catecismo de Doutrina Cristã” elaborado pelo cônego Fernandes Pinheiro (TAMBARA, 2005, p. 5).

Em conformidade com Tambara (2005, p. 3), existia uma orientação específica em “ênfatar o processo de leitura escolar baseado nos textos de caráter religioso, como a determinação do art. 47, da Reforma Couto Ferraz, que indicava a leitura explicada dos Evangelhos e a notícia da história sagrada”.

Na segunda metade do século XIX, iniciou-se, sob a orientação do episcopado, o movimento de Reforma Católica, denominado de Ultramontanismo. Como assinala Passos (1998):

Esse período teve uma característica importante que foi a movimentação de um grupo de bispos, de várias partes do país, para o ensino da doutrina cristã

[...], e se constituíram nos principais articuladores da confluência de ideias que foram gerando, sob a inspiração do Concílio de Trento e, posteriormente, reforçadas pelo Concílio Vaticano I, o movimento da Reforma Católica e do ensino de catecismo (p. 239).

Na realização desta reforma, segundo Azzi (1977, p. 500), “o ensino da doutrina cristã assumiu uma importância fundamental. O que caracteriza o movimento catequético desse período é que ele é totalmente liderado pelo episcopado, como, aliás, o era a própria Reforma Católica”.

Os novos textos de catecismos elaborados e aprovados pelos prelados brasileiros tornaram-se manuais oficiais de catequese em boa parte das dioceses brasileiras e passaram a substituir o antigo Catecismo de Montpellier.

Azzi (1977) explica que, neste período, marcado pelo avanço do ultramontanismo, foram publicados diversos manuais de catecismos: o primeiro catecismo publicado foi o Catecismo de Dom Romualdo de Souza Coelho, em 1831; o Catecismo de Mariana, também conhecido como Catecismo de Dom Viçoso (1846); o Catecismo de Dom Antônio Joaquim de Melo, bispo reformador de São Paulo (1859); a Cartilha Católica dos Principais Pontos da Doutrina Cristã, publicada em 1874 pelo bispo do Rio de Janeiro, Dom Lacerda, discípulo de Dom Viçoso (p. 501-502).

Nota-se, pois, que nesta fase “o período imperial será caracterizado pela proliferação de catecismos diocesanos. Já na era republicana, se entra numa segunda fase, que é a elaboração de um texto único para ser adotado em toda a Igreja do Brasil” (AZZI, 1977, p. 502).

Na verdade, conforme descreve Miceli (2009), o século XIX, deve ser visto como “um momento-chave para os rumos tomados pela organização eclesiástica em âmbito nacional” (p. 17). Isto se explica devido as disputas eclesiais envolvendo os defensores do regalismo *versus* do ultramontanismo; das ameaças das ideologias liberais e secularizantes e dos conflitos políticos que fragilizaram as relações entre o Estado e a Igreja, como foi o caso da Questão Religiosa (1872-1875).

Além disso, a Igreja Católica passou a conviver com outras igrejas cristãs protestantes, oriundas da Europa e dos Estados Unidos da América, que chegaram

ao país ao longo deste século. As presenças dessas novas denominações religiosas provocaram significativas modificações na configuração do campo religioso brasileiro.

De acordo com Mendonça (1990, p. 11), o primeiro impulso do protestantismo no Brasil, “foi de natureza imigratória e decorreu da abertura dos portos brasileiros ao comércio inglês (1810) e do incentivo governamental à imigração europeia – particularmente alemã – poucos anos depois”.

Na ocasião da assinatura dos Tratados de Aliança e Amizade e do Comércio e Navegação (1810) entre os governos de Dom João VI (1767-1826) e da Inglaterra ficou estabelecido em seu artigo 12 a seguinte prescrição:

Sua Alteza Real O Príncipe Regente de Portugal declara e se obriga no Seu próprio Nome, e no de Seus Herdeiros e Sucessores, a que os Vassallos de Sua Majestade Britânica residentes nos Seus Territórios, e Domínios não serão perturbados, inquietados, perseguidos ou molestados por causa da Sua Religião, mas antes terão perfeita liberdade de Consciencia, e licença para assistirem, e celebrarem o Serviço Divino em honra do Todo-Poderoso DEOS, quer seja dentro de suas casas particulares, quer nas suas particulares Igrejas, e Capelas, que Sua Alteza Real agora e para sempre, graciosamente lhes Concede a permissão de edificarem, e manterem dentro dos Seus Domínios. Com tanto, porém que as Sobreditas Igrejas e Capellas serão construidas de tal modo que externamente se assemelhem a Casa de habitação; e também que o uso dos Sinos lhes não seja permitido para o fim de annunciarem publicamente as honras do Serviço Divino [...]. Porém se se provar, que elles pregão ou declamão publicamente contra a Religião Catholica, ou que elles procuram fazer Proselytas, ou Conversões, as Pessoas que assim delinquirem poderão, manifestando-se o seu Delicto, ser mandadas sahir do Paiz, em que a Offença tiver sido commettida [...] (BRASIL, 1810, art. XII apud COSTA, 2006, p. 106).

Até a segunda metade do século XIX, em decorrência do Regime do Padroado, oficializado no artigo 5º da Constituição Imperial em 1924, o campo religioso brasileiro configurava-se, segundo Pinheiro (2004), do seguinte modo:

[...] de um lado a Igreja Católica, como religião oficial, única e legítima, autorizada a manter formas externas de templo e manifestações públicas de suas práticas religiosas e culto, e por outro lado, uma minoria de grupos protestantes, restritos aos cultos domésticos, que embora gozassem da liberdade religiosa garantida pelo tratado de 1810, eram obrigados a cumprir as restrições constitucionais (p. 4).

Os imigrantes protestantes que chegaram ao Brasil na primeira metade do século XIX tinham por objetivo trabalhar para reconstruir suas vidas e fixar residência

no novo país. Para manter viva a sua cultura e a sua fé, conforme descrevem Marcondes e Seehaber (2004), passaram a fundar escolas evangélicas “no intuito de que seus filhos pudessem exercer adequadamente a fé e tivessem acesso às escrituras. De acordo com a sua cultura, o analfabetismo era empecilho ao aprendizado da sua doutrina” (p. 18).

Nos anos de 1850 começaram a chegar ao país os primeiros missionários protestantes com intuito de divulgar sua doutrina. “Esse segundo impulso responde pela inserção no país do que chamamos aqui ‘protestantismo missionário’. Através deles instalaram-se no Brasil a Igreja Congregacional, a Presbiteriana, a Metodista, a Batista e a Episcopal” (MENDONÇA, 1990, p. 12).

Como descreve Campos (2012), com “exceção dos missionários congregacionais chegados ao Brasil em 1855 – Robert R. Kalley, escocês autônomo e sua mulher Sarah P. Kalley – os outros eram estadunidenses” (p. 4).

Para esses missionários “o ensino era considerado um meio fundamental para divulgar a sua doutrina. Por isso, além das igrejas, fundaram também escolas para atender as necessidades locais” (MARCONDES; SEEHABER, 2004, p. 18).

A partir de então, de acordo com Pinheiro (2004), o campo religioso no país passou por profundas alterações: “a coexistência relativamente pacífica entre católicos e protestantes é rompida pelo surgimento do proselitismo protestante” (p. 5).

As lideranças católicas, diante do avanço do protestantismo nas diversas províncias do império após a chegada dos missionários protestantes, reagiram e passaram a combatê-los de diversas maneiras por meio dos jornais, cartas e orientações pastorais. O objetivo era garantir a hegemonia da Igreja Católica como a única instituição oficial no país, bem como o monopólio do seu “capital religioso”, acumulado desde o período colonial.

A este respeito, Pinheiro (2004) destaca:

A Igreja só ataca o protestantismo no momento em que este se torna uma forte corrente religiosa. O clero, não estava interessado em perder sua hegemonia para a “ameaça protestante” que se alastrava por praticamente todas as províncias, e já que a coroa se mostrava aquém da situação, ele passa a defender seu espaço através de diversos ataques. Inicialmente ataca o protestantismo nos jornais e depois, mais intensivamente, em publicações próprias, como as cartas e instruções pastorais (p. 11).

Nesse novo cenário, com a intensificação desses conflitos e tensões, no final do século XIX, verifica-se que o campo religioso brasileiro vai adquirindo uma nova configuração, tendo como principal característica a disputa entre “uma religião dominante (catolicismo), tida como legítima e representada pelo sacerdote, e a outra subalterna (protestantismo), tida como ilegítima e movida pela ação contestadora do ministro protestante” (PINHEIRO, 2004, p. 12).

Esta realidade remete ao conceito de campo desenvolvido por Pierre Bourdieu quando afirma que a realidade social é constituída por diversos campos (campo jurídico, campo científico, campo literário, campo filosófico, campo político, campo religioso e etc.).

Esses campos são definidos por Bourdieu (2008) como “microcosmos sociais, com valores (capitais, cabedais) que tem suas próprias estruturas e suas próprias leis” (p. 60).

Na verdade, enquanto produtos históricos, os campos são espaços relativamente autônomos, dotados de uma lógica peculiar, não reproduzida e irreduzível em relação às dinâmicas que são estabelecidas por outros campos (BOURDIEU, 2004, p. 128).

Por isso, o autor afirma:

O campo é o espaço de relações objetivas entre posições – a do artista consagrado e a do artista maldito, por exemplo – e não podemos compreender o que ocorre a não ser que situemos cada agente ou cada instituição em suas relações objetivas com todos os outros. É no horizonte particular dessas relações de força específicas, e de lutas que têm por objetivo conservá-las ou transformá-las, que se engendram as estratégias dos produtores, a forma de arte que defendem, as alianças que estabelecem, as escolas que fundam, e isso por meio dos interesses específicos que são aí determinados (BOURDIEU, 2004, p. 61).

Observa-se, assim, que o campo é tanto um “campo de forças” entre os agentes nele envolvidos como também um “campo de lutas” onde esses mesmos agentes agem visando conservar ou transformar as suas estruturas (BOURDIEU, 2008, p. 64). O que determina, portanto, a existência de um campo e define o seu funcionamento são os interesses específicos, isto é,

[...] os investimentos indissoluvelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado habitus, o campo e aquilo que está em jogo nele (eles próprios produzidos enquanto tal pelas relações de força e de luta para transformar as relações de força constitutiva do campo) produzem investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho, etc., diga-se de passagem que há tantas formas de trabalho quanto os campos, e é preciso saber considerar as atividades mundanas da aristocracia ou as atividades religiosas do padre ou do rabino como formas específicas de trabalho orientadas para a conservação ou para o aumento de formas específicas de capital (BOURDIEU, 2004, p. 127).

Em outras palavras, pode-se dizer que os interesses são concomitantes às condições de funcionamento de um determinado campo (campo religioso, campo político, campo cultural etc.) e é isso, como argumenta Bourdieu (2004), “o que estimula as pessoas, o que as faz concorrer, rivalizar e lutar” (p. 127).

A estrutura desses campos, conforme esclarece Bourdieu (2004), “é determinada pelas relações de forças entre os seus agentes” (indivíduos e grupos) ou “as instituições envolvidas na luta” pelo monopólio do “capital específico” do campo, por meio da “violência simbólica e legítima” (autoridade específica) contra aqueles agentes ou instituições com pretensão à dominação (p.120).

De fato, como descreve o autor (2008),

[...] o campo do poder (que não deve ser confundido com o campo político) não é um campo como os outros: ele é o espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão (por exemplo, a “taxa de câmbio” entre o capital cultural e o capital econômico); isto é, especialmente quando os equilíbrios estabelecidos no interior do campo, entre instâncias especificamente encarregadas da reprodução do campo do poder, são ameaçados (p. 52).

É a partir dessas relações de forças que surgem os conflitos dentro de cada campo. Tal fato se manifesta, por exemplo, quando surgem novos grupos ou novas ideias/propostas que ameaçam o domínio de certos agentes ou instituições que monopolizam o capital específico no interior de um determinado campo social. No caso do campo religioso brasileiro, nota-se que essa disputa entre católicos e protestantes visava, sobretudo, “monopólio do exercício legítimo do poder religioso

sobre os leigos e da gestão dos bens de salvação, bem como à concentração do capital religioso” (ORLANDO, 2013, 396).

Em face do narrado, compreendem-se melhor os motivos que promoveram os conflitos que marcaram o campo religioso brasileiro a partir da segunda metade do século XIX e ao longo do primeiro período republicano envolvendo católicos e protestantes.

De 1870 a 1914, os novos missionários representantes das denominações do protestantismo tais como presbiterianos (1868), metodistas episcopais (1870), batistas (1881), episcopais/anglicanos (1889), além de edificarem suas igrejas, fundaram também em diversas cidades brasileiras colégios e escolas com o objetivo de desenvolver a evangelização e também atender as necessidades locais.

Dentre esses colégios e escolas criados pelos protestantes no final do século XIX e início do século XX, destacam-se a Escola Americana de São Paulo, SP (1870); o Colégio Internacional de Campinas, SP (1873); o Colégio Protestante de São Paulo, SP (1890); a Escola Americana de Curitiba, PR (1891); o Colégio Americano de Natal, RN (1895); o Seminário do Norte Garanhuns, PE (1899); a Colégio Americano de Pernambuco, PE (1904); o Instituto Ponte Nova – 350 Km de Salvador, BA (1906); o Colégio XV de Novembro Garanhuns, PE (1908); o Instituto Cristão de Castro, CE (1914) (OLIVEIRA, 2010, p. 149).

Nesse novo contexto, como explica Cordeiro (2005, p. 111), “o ensino católico, que até então dividia o espaço educacional com o ensino laico do governo, passou a concorrer com o ensino protestante implantado no Brasil por missionários vindos dos Estados Unidos”.

Desse modo, essas novas escolas de fé protestantes, representavam, de acordo com Hilsdorf (1986),

[...] a ponta de lança que abria caminho para uma renovação das mentalidades e das práticas pedagógicas, e por extensão da sociedade brasileira, também porque concretizavam aqueles aspectos do sistema educacional (escolar) norte-americano que mais atraíam as elites da época; iniciativa privada, ensino prático, científico e comum para todos, currículo atualizado, cuidado com os aspectos materiais do ensino, aulas regulares noturnas, atividades extraclasse, suporte financeiro do capital associado (p. 188).

Diante deste novo quadro, os bispos católicos envolvidos no movimento de Reforma Católica, reagiram e para frear o avanço do protestantismo no país erigiram entre 1890 e 1930 sessenta e oito novas dioceses e prelazias no território brasileiro (ROSENDAHL; CÔRREA, 2006, p. 7).

Além disso, intensificaram as atividades educacionais através dos trabalhos desenvolvidos por integrantes das Congregações e Institutos Religiosos vindos da Europa e que fundaram no país vários colégios e escolas religiosas católicas. Dentre esses destacaram-se, conforme escreve Azzi,

[...] os Irmãos Lazaristas, os Jesuítas, os Salesianos, as Filhas da Caridade, as Irmãs de São José e as Irmãs Dorotéias. O Colégio do Caraça dos Lazaristas em Minas Gerais, os Colégios Jesuítas São Luís, de Itu, e Anchieta, de Nova Friburgo, o Colégio Santa Rosa, de Niterói e o Liceu Coração de Jesus em São Paulo, sob a direção dos Salesianos, foram centros de educação católica muito importantes desde a época imperial. As Filhas da Caridade expandiram suas obras por todo o Brasil; as Irmãs Dorotéias destacaram-se principalmente no Norte e Nordeste e as Irmãs de São José no Sul do país (AZZI, 1977, p. 503-504).

Com a proclamação da República (1889), que promoveu a extinção do Padroado por meio do Decreto 119-A (1890) e com exclusão do ensino religioso das escolas públicas do país conforme determinava o artigo 72 da Constituição Federal de 1881, surgem, então dois segmentos paralelos na educação brasileira:

O público, que apesar de estar sob controle do estado ainda não possuía estrutura desenvolvida para ministrar uma educação consistente, por não ter uma política educacional sustentável; e o particular, de caráter quase que exclusivamente confessional dividido em dois sistemas: o católico, para os de religião cristã católica e o protestante, para os de diversas denominações evangélicas (metodista, presbiterianos, luteranos, anglicanos, batistas, adventistas), que se fortalecia com a grande quantidade de imigrantes que procuravam manter seus filhos sob a guarda da fé que professavam (MARCONDES *et al.*, 2007, p. 623-624).

Nessa perspectiva, para reconstruir a cristandade brasileira e fazer frente às ideias laicistas que excluíram o Ensino Religioso das escolas, bem como manter o monopólio do poder religioso frente à “ameaça protestante”, os bispos reformadores, segundo Orlando (2013, p. 270), adotaram, dentre outros, dois eixos norteadores das suas ações: a escola e a imprensa.

O primeiro eixo priorizava a educação do povo, contra a ignorância religiosa, por meio da expansão da rede escolar católica. Para tanto, os bispos contaram com a colaboração dos Institutos Religiosos que vieram instalar-se no Brasil com o objetivo precípua de trabalhar com a educação (AZZI, 1997, p. 503-504).

De acordo com Passos (1998),

[...] nesse período era muito comum o regime de internato nas escolas católicas, o que predominou até meados deste século. Dessa forma, as famílias que moravam no interior tinham condições de educar seus filhos, pois a escassez de escolas era grande no Brasil. Além disso, o regime de internato favorecia a formação religiosa, pois os estudantes estavam longe do ambiente social das influências, segundo o pensamento da época. Paralelamente, existia o regime de externato e semi-internato. De certa forma, essas opções eram meios de fazer frente aos colégios protestantes que, também, foram-se abrindo em diversas regiões. Isso respondia aos interesses do projeto católico a servir de mediação entre a família e o Estado, no âmbito da educação da infância e da juventude (p. 398).

Já o segundo visava combater as ideias compreendidas como liberais, positivistas, laicizantes e anticatólicas, bem como ferramentas pedagógicas para difundir a doutrina cristã e reforçar a reação da Igreja contra o ensino laico e a secularização do Estado Brasileiro.

Orlando (2013, p. 170), afirma que dentre esses impressos, merecem destaques as Cartas Pastorais e os documentos oficiais do episcopado; as produções do Centro Dom Vital (1924) e da Conferência Católica Brasileira de Educação (1934) através dos periódicos *A Ordem* e da Revista Brasileira de Pedagogia e os manuais de catecismos da doutrina cristã.

Este movimento de reação da Igreja contra o ensino laico, nas primeiras décadas do século XX, pode ser sentido, nos documentos oficiais produzidos neste período pelos bispos do Brasil, como por exemplo, as Cartas Pastorais Coletivas de 1910 e 1915 que serão aprofundadas no capítulo III deste trabalho.

Dentro deste contexto, merece ainda destaque, a Carta Pastoral de 1916, escrita por Dom Sebastião Leme da Silveira Cintra, mais conhecido como Dom Leme, principal protagonista do movimento que desencadeou a tomada de uma nova consciência na década de 20, tanto por parte da Igreja, como por parte dos leigos do seu papel na sociedade. Neste documento, publicado na ocasião da sua posse como

arcebispo de Olinda e Recife, o prelado parte da constatação de que os católicos são indiferentes à realidade brasileira e não estão atuando como católicos nos destinos da nação. Sobre isso, Dom Leme descreve:

Somos a maioria do Brasil e, no entanto, católicos não são os nossos princípios e os órgãos da nossa vida política. Não é católica a Lei que nos rege. Da nossa fé prescindem os depositários da Autoridade. Leigas são as nossas escolas, leigo o Ensino. Na força armada da República, não se cuida de Religião. Enfim, na engrenagem do Brasil oficial não vemos uma só manifestação de vida católica. O mesmo se pode dizer de todos os ramos da vida pública...Que maioria católica é essa, tão insensível, quando leis, governos, literatura, escolas, imprensa, indústria, comércio e tôdas as demais funções da vida nacional se revelam contrárias ou alheias aos princípios e práticas do Catolicismo? Somos uma força que não atua, e não influi, uma força inerte (LEME, 1916, p. 4-7).

Esta Carta Pastoral de Dom Leme, conforme assinala Passos (1988):

Teve grande repercussão nos meios católicos e, por outro lado, confirmou sua autoridade como porta-voz do episcopado. Seu conteúdo diz respeito a toda a Igreja do Brasil, por isso se torna um marco importante no processo de restauração do catolicismo. Faz uma análise da situação do catolicismo e convoca os brasileiros a um verdadeiro apostolado (p. 147).

Assim, procurando colocar em prática o seu projeto para recristianizar o Brasil, Dom Leme, segundo Mesquida (2009):

Dirige todo o seu esforço intelectual e operacional no sentido de em criar dentro e para a Igreja uma camada de intelectuais que assegurassem o consenso não somente na sociedade civil, mas que também atuassem no aparelho do Estado permitindo à Igreja ser o elemento de sedimentação de um novo bloco histórico (p. 282).

Conforme assinala Mesquida (2009), a política eclesiástica desenvolvida por Dom Leme para atingir tais objetivos se concentrará em três campos de ação na Revista *A Ordem* (1921) e no Centro Dom Vital (1922), criados por Jackson Figueiredo, recém-convertido ao catolicismo em 1918.

Portanto, essas duas organizações apoiadas por Dom Leme e coordenadas por Jackson Figueiredo até 1928 (ano da sua morte) e depois por Alceu Amoroso Lima (Tristão de Athayde) visavam, sobretudo, “recatolizar” os intelectuais e recuperar o papel do catolicismo e da Igreja na sociedade brasileira (MESQUIDA, 2009, p. 283).

Nas décadas de 1920 e de 1930, de acordo com Passos (1988, p. 150), motivadas pelo Centro Dom Vital, foram abertas várias agremiações de intelectuais lideradas por leigos católicos em diversos pontos do Brasil. Essas agremiações tinham, mais ou menos, as mesmas características: ser um centro de cultura, de aglutinação dos intelectuais e de defesa da fé católica. Os intelectuais agrupados em torno dessas agremiações, mais tarde, na década de 1940 e 1950, colaboraram para a fundação das universidades católicas, conforme o plano educativo idealizado por Dom Leme.

O terceiro órgão importante foi a Confederação Católica do Rio de Janeiro, fundada em 08 de dezembro de 1922, que reuniu os diversos serviços pastorais e educacionais dos movimentos católicos, tornando-se referência de organização pastoral centralizada para as demais dioceses brasileiras.

Assim, segundo Passos (1998, p. 148), “em vários pontos do país, começaram a se estruturar, a partir de 1928, um grande número de grupos que lançam as bases para a formação da Ação Católica Brasileira, que seria oficializada em 1935”.

Neste período, foram utilizados também outros dispositivos na reorganização da Igreja diante do regime republicano. Dentre esses, merecem destaques as Conferências dos Bispos Brasileiros e os Congressos Católicos.

Matos (2003) descreve que em 1899 realizou-se na Cidade de Roma (Itália) a Conferência do 1º Concílio Plenário da América Latina convocado pelo Papa Leão XIII (1878-1903) para definir as diretrizes de Igreja na América Latina. Neste Concílio estavam presentes “bispos do mundo hispano, luso e francês do continente latino-americano. Compareceram ao evento 13 arcebispos e 40 bispos. Desses, 11 eram bispos brasileiros” (p. 23).

Essa Conferência Conciliar reaproximou ainda mais a Igreja do Brasil à Santa Sé, reforça o processo de romanização e reanima a atividade pastoral dos prelados brasileiros. A partir daí os bispos, então, passaram a se reunir com mais frequência e a publicar por meio das Cartas de Pastorais Coletivas as orientações para a Igreja do Brasil.

Um exemplo que ilustra essa unidade do episcopado brasileiro em torno da proposta de recristianizar a sociedade brasileira ante as ameaças laicizantes do

Estado Brasileiro, foi a realização em 1904, da 2ª Conferência dos bispos brasileiros, na Cidade de Aparecida do Norte, onde se oficializou a publicação de um catecismo único para todas as dioceses brasileiras: o catecismo resumido da doutrina cristã.

Quanto aos Congressos, se faz necessário destacar o Primeiro, que aconteceu em Salvador, de 3 a 10 de junho de 1900, nas comemorações do 4º Centenário do Descobrimento do Brasil. Na oportunidade, um dos temas mais recorrentes foi à importância da instrução religiosa para toda a sociedade brasileira. Sobre isso, o documento aprovado pelos congressistas, descreve:

O Congresso apella para o sentimento religioso e patriótico dos brasileiros, a fim de concorrerem com seu zelo, esforços individuais e recursos pecuniários para a fundação de associações cathólicas diocesanas, sendo uma em cada diocese, com a denominação de “Associação Promotora da Instrução e Educação Popular” que se proponham: a) Criar escolas elementares nas paróquias, onde, a par da instrução cívica, seja dada às crianças a instrução religiosa, de accordo com os principios cathólicos; b) Criar escolas dominicaes e festivas, conforme as que existem em outras nações cathólicas; c) Fundar estabelecimentos de ensino secundario e superior. O Congresso emite o voto de que os cathólicos, inspirando-se no amor de Deus e da Patria, se esforcem para que o Congresso Nacional elimine o § 6.º do art. 72 da Constituição, cuja execução póde acarretar serias difficuldades na diffusão do ensino e contribuir para o apagamento da fé christã, a cujo influxo benefico nasceu e tem-se engrandecido a nacionalidade brasileira (CONGRESSO CATHOLICO BRASILEIRO, 1, 1900, p. 188).

O documento ainda destaca que o ensino religioso deveria ser facultativo nas escolas públicas brasileiras:

Queremos banido do ensino official o atheismo e que não se proíba em nossas escolas preferir-se o nome santo de Deus, que todas as nações cultas veneram e invocam em seus momentos mais solenes; que se faculte nelas o ensino religioso aos alunos, quando esta for a crença de seus pais (CONGRESSO CATHOLICO BRASILEIRO, 1, 1900, p. 271).

O Segundo Congresso foi realizado de 28 de setembro a 04 de outubro de 1908, na cidade do Rio de Janeiro e contou com a presença de diversos educadores católicos oriundos dos vários estados brasileiros. Nas conclusões deste Congresso, à luz da Encíclica *Acerbo Nimis*, do Papa Pio X de 1905, mais uma vez foi reafirmada a posição da Igreja sobre a necessidade do ensino religioso nas escolas não

confessionais e também a impossibilidade da neutralidade religiosa dentro desses espaços. O documento assinala:

As escólas normaes, em que o ensino é destituído do espirito christão, não podem formar educadoras (devendo ser evitadas pelas familias catholicas) [...]. Congregadas as forças do professorado catholico, se fundem Escolas Normaes livres, cujos discipulos disputem aos cursos officiaes as cathedras do magisterio primario (CONGRESSO CATHOLICO BRASILEIRO, 2, 1908, p. 273-274).

Além desses dois eventos, um dos marcos importantes desse período caracterizado pela reação católica, foi a realização do Primeiro Congresso Catequético Brasileiro, realizado em Belo Horizonte, de 03 a 07 de setembro de 1928. Na ocasião, de acordo com Ranquetat (2007):

O governador de Minas Gerais, que contrariando a Constituição Federal de 1891, baixou o Decreto que reintroduziu o ensino religioso nas escolas públicas de ensino primário do seu Estado. Um ano depois, a Assembleia Legislativa de Minas Estadual aprovou a Lei 1.092 de 1929, que oficializou a instrução religiosa dentro do horário escolar nos estabelecimentos mantidos pelo Estado (p. 167).

Essa Lei que garantia o retorno do Ensino Religioso nas escolas públicas mineiras representava não apenas o poder e a influência da Igreja em Minas Gerais, mas demonstrava que o movimento restauração lideradas pelos bispos católicos começava a obter suas primeiras conquistas no campo educacional dentro da República Brasileira. Mais tarde, por meio do Decreto Presidencial, n. 19.941 de 30 de abril de 1931, o Ensino Religioso será oficializado para todas as escolas públicas do país.

Orlando (2013) destaca que, durante este Congresso, um dos temas de estudo se referia aos manuais de catecismo. Até então, a ênfase era dada à memorização e repetição de fórmulas presentes nesses manuais. A partir daí, após as discussões realizadas pelos participantes do evento, “desencadeou-se uma série discussões que permitiu pensar em uma renovação da pedagogia catequética, com abertura para novos temas, novas abordagens, outras direções sobre as questões de ordem metodológica e didática” (p. 171).

Durante a década de 20, concomitante ao movimento de restauração católica liderada por Dom Leme e por outros prelados como, por exemplo, Dom Cabral em Belo Horizonte, foi criada em 1924, por um grupo de educadores brasileiros, na cidade do Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação - ABE.

Nunes (1999) descreve que essa organização tinha por objetivo debater e incentivar as práticas educacionais em âmbito nacional, “apresentando-se ao Estado como órgão de opinião das ‘classes cultas’ prontas a colaborar com o governo, mas também criticar-lhe os erros e omissões na defesa dos grandes interesses do Brasil” (p. 35).

Durante toda a década de 20, a Associação tornou-se, como destaca Carvalho:

A principal instância de articulação do chamado movimento de renovação educacional no Brasil. Nela se congregaram, numa mesma campanha pela “causa cívico-educacional”, grupos de educadores que iriam se antagonizar mais tarde, após a Revolução de 1930, quando, numa conjuntura de crescimento do aparato estatal e de disputa por hegemonia política, a luta pelo controle do aparelho escolar tornou-se, para os referidos grupos, central (CARVALHO, 1999, p. 17).

Essa instituição contava com a participação de diferentes grupos: nacionalistas e renovadores, dos quais católicos e pioneiros receberam maior atenção por parte da historiografia. Isso se explica devido ao protagonismo desses dois grupos tiveram no interior da ABE nas discussões e debates que travaram acerca do movimento de renovação educacional do país durante este período.

Segundo Orlando (2008), mesmo sendo recorrente na história da educação, “colocar os católicos na posição de atores coadjuvantes do movimento dos pioneiros, ambos os grupos, católicos e liberais, atuaram como protagonistas nos projetos de remodelação da educação escolar” (p. 16).

Até o final dos anos 20, apesar das divergências no interior da ABE, havia entre os católicos e os liberais o consenso quanto à importância conferida à educação – “causa cívica e redenção nacional”. Todavia, a partir da década de 30, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder e diante da proposta que oficializava o retorno do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras, a cisão entre esses dois grupos foi irreversível, conforme assinala Carvalho (1999):

O consenso em torno da “causa educacional” transmuda-se em disputa pela implementação de programas político-pedagógicos concorrente. Nessa disputa dois grupos se constituem, antagonizando-se com base em propostas rivais de controle técnico e doutrinário das escolas: os “católicos” e os “pioneiros” (p. 17).

Com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, os católicos se retiraram da Associação Brasileira de Educação (ABE) e criaram a Confederação Católica Brasileira de Educação intensificando a disputas contra os pioneiros pelo controle das escolas brasileiras.

De acordo com Carvalho (1999):

O que, antes, na década de 1920, era convergência em torno da “causa cívico educacional” explica-se como confronto de posições: *escola única x escola dual; ensino público x ensino particular; ensino leigo x ensino religioso*. Mas o próprio nome dado ao Manifesto evidencia que, no âmago deste confronto, enraíza-se outro, no campo teórico/doutrinário da Pedagogia, alimentado pelas novas ideias pedagógicas que fervilhavam na Europa e nos Estados Unidos (p. 19-20).

As estratégias adotadas pelos dois grupos foram bem diferenciadas como se pode verificar a seguir:

Os pioneiros atuaram de modo a enraizar os usos das expressões educação nova e escola nova nas práticas de reorganização da cultura e da sociedade de que faziam parte as políticas de remodelação da escola e de reforma estrutural do sistema escolar a que se lançavam. Já os católicos agiram em direção oposta: procuraram confinar os usos das expressões ao campo doutrinário da Pedagogia, de modo a instanciar o discurso pedagógico católico como juiz dos preceitos escolanovistas, evitando que sua introdução nas escolas tivesse o impacto transformador esperado pelos seus adversários (CARVALHO, 1999, p. 23).

Todavia, conforme destaca Orlando (2008), “houve uma tentativa de incorporação, por parte dos católicos, do movimento escolanovista, depurando-o de tudo que contrariasse os preceitos do catolicismo” (p. 17).

Assim, as ideias e as propostas difundidas pelos escolanovistas foram sendo aos poucos “apropriadas não só pelos profissionais da educação, mas também pelos intelectuais católicos no interior da Igreja, nas aulas de catecismo” (ORLANDO, 2008, p. 18).

Os novos catecismos publicados, a partir da década de 30, inspirados nesta nova corrente pedagógica, espalharam-se para as escolas brasileiras difundindo os ideais da doutrina cristã.

O formato dos catecismos mais tradicionais, baseados em perguntas/respostas e na memorização, vai sendo aos poucos substituído por novas abordagens de ordem metodológica e didática inspiradas nas recentes propostas pedagógicas do movimento escolanovista.

Um dos precursores desse movimento de renovação foi o Padre Álvaro Negromonte (1901-1964), que procurou tornar mais didático os catecismos escolares, aproximando seus conteúdos à realidade das crianças, visando, assim, tornar mais interessante as aulas e as leituras dos seus textos, conforme destaca Orlando (2013):

A principal estratégia de ação de Negromonte foi propor uma reformulação nos textos de catecismo em um duplo aspecto: material e textual. O novo significado da catequese compreendia uma formação voltada para a vida religiosa na prática. Deveria se ensinar a doutrina sem perder de vista o aspecto formativo da educação religiosa, mas de forma atraente, interessante e eficaz para o objetivo ao qual se propunha. Os antigos manuais não atendiam a essas expectativas (p.172).

Portanto, pode-se dizer que o processo de conversão do Ensino Religioso como Disciplina Escolar a partir de 1931 e a reformulação dos catecismos, contribuíram para manter vivo o projeto de recristianização da sociedade brasileira iniciado pelo movimento de restauração da Igreja durante a primeira fase da República brasileira (1889-1930).

Os saberes presentes nesses impressos não possuíam apenas uma intenção religiosa de catequização, isto é, transmitir e inculcar as verdades de fé da doutrina e da moral cristã católica, mas também eram imbuídos de finalidades educativas voltadas para a forma o religiosa,  tica e moral dos alunos como se ver , a seguir, na análise material e de conteúdo de alguns desses manuais que circularam no país na primeira metade do século XX.

2.3 ANÁLISE MATERIAL E DE CONTEÚDO DE ALGUNS CATECISMOS CATÓLICOS QUE CIRCULARAM NO BRASIL DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Quadro 01: Características materiais do manual “**Primeiro Catecismo da Doutrina Christan**”

Título	Primeiro Catecismo da Doutrina Christan
Ano da Publicação	1916
Editora	Casa Sucena – Oficinas Graphics d’A Noite – Rio de Janeiro
Edição	4ª Edição
Autor	Não possui – entra pelo título
Aprovação	Arcebispo Metropolitano do Rio de Janeiro e Bispos da Província Meridional do Brasil
Formato	09 cm x 13,5 cm
Número de Páginas	80
Ilustrações	Três ilustrações dentro do texto
Encadernação	Brochura em papel cartão bege
Público Alvo	Os principiantes das Dioceses da Província Meridional
Nº de páginas destinadas aos elementos pré-textuais	02

Fonte: **Primeiro Catecismo da Doutrina Christan**. Casa Sucena – Oficinas Graphics d’A Noite – Rio de Janeiro, 4ª. Ed. 1916. Acervo da PUC Minas.

Quadro 02: Características materiais do manual “**Primeiro Catecismo da Doutrina Cristã**”

Título	Primeiro Catecismo da Doutrina Cristã
Ano da Publicação	1932
Editora	Pia Sociedade de São Paulo
Edição	1ª Edição
Autor	Não possui – entra pelo título
Aprovação	Arcebispo Metropolitano do Rio de Janeiro e Bispos da Província Meridional do Brasil
Formato	09 cm x 13,5 cm
Número de Páginas	64
Ilustrações	Sem ilustrações
Encadernação	Brochura em papel cartão marrom
Público Alvo	Os estudantes de catequese e de ensino religioso
Nº de páginas destinadas aos elementos pré-textuais	02

Fonte: **Primeiro Catecismo da Doutrina Cristã**. Pia Sociedade de São Paulo – São Paulo, 1ª. Ed. 1932. Acervo da PUC Minas.

O Primeiro Catecismo da Doutrina Christan foi o primeiro manual com texto único publicado oficialmente pelos bispos da Província Meridional do Brasil após a 2ª Conferência Episcopal, realizada no Santuário de Nossa Senhora Aparecida em 1904.

O catecismo não oferece informações acerca da sua autoria. Passos (1999) afirma que “o que se sabe é que foi editado pela primeira em 1904, pela Editora Vozes” (p. 14), e reeditado, posteriormente, por outras editoras, tais como: Casa Sucena do Rio de Janeiro (1916) e Pia Sociedade de São Paulo (1932).

Inicialmente, a intenção dos bispos da Província Meridional do Brasil era de que fosse um manual de doutrina cristã que uniformizasse o ensino religioso em todas as paróquias das suas dioceses. Na ocasião da sua aprovação, os bispos afirmaram:

Considerando mais que o ensino se deve forçosamente acomodar á capacidade de quem o recebe, de maneira que não falte a ninguém o indispensável conhecimento das verdades da nossa fé Christan, havemos resolvido, além do Catolicismo Resumido, dar um ainda mais elementar, destinado aos principiantes e aos que, por absoluta falta de outros meios não possam sequer tomar todo o ensino do mesmo Catolicismo Resumido. Com este intento mandamos redigir e imprimir o Primeiro Catecismo, e o destinamos, juntamente com o Catecismo Resumido, para o uso público e particular dos principiantes, das Dioceses de nossa Província (PRIMEIRO CATECISMO DA DOCTRINA CHRISTAN, p.3).

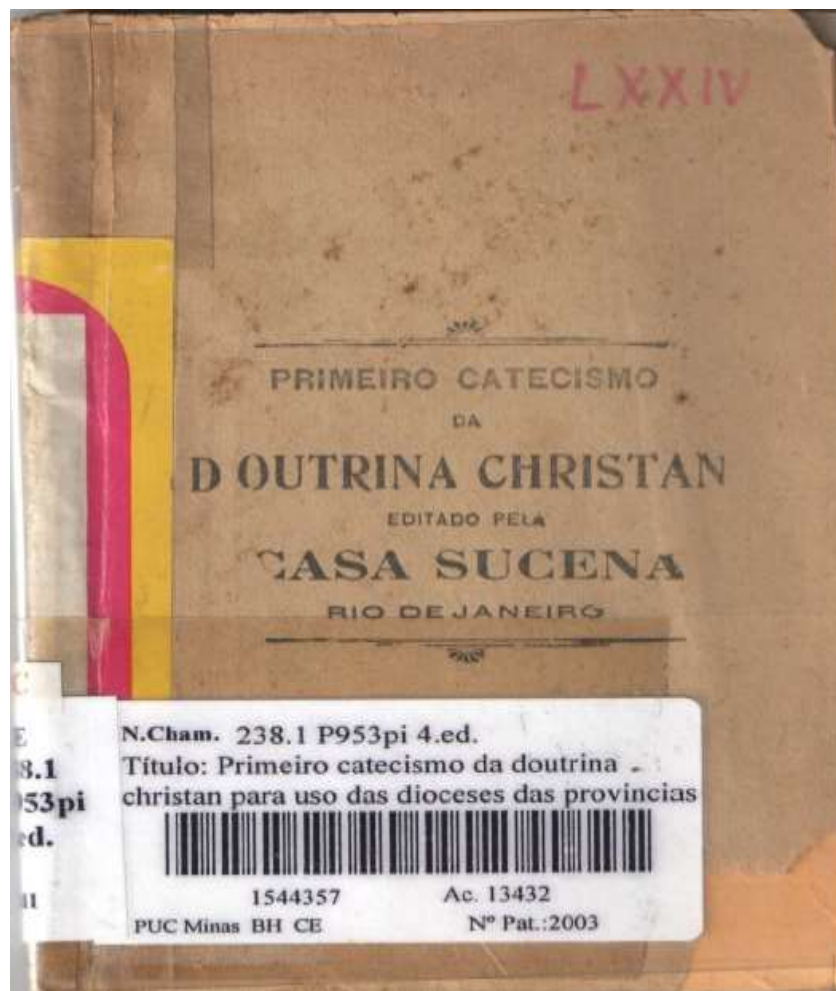
Não foi possível localizar a primeira edição publicada deste manual pela Editora Vozes, conforme destacou em suas pesquisas Passos (1999). Assim, este trabalho toma os volumes publicados pela Editora Casa Sucena – Oficinas Graphics d’A Noite do Rio de Janeiro, em sua 4ª edição e pela Pia Sociedade de São Paulo, em sua 1ª edição, editados em 1916 e 1932, como parâmetros para a análise e os apresentam como uma das ferramentas didática e pedagógica utilizadas pelo episcopado brasileiro para a difusão e conservação da fé da doutrina da Igreja, que proliferaram a partir do movimento de restauração nas primeiras décadas do século XX e exerceram influências significativas nas práticas educativas da sociedade brasileira.

Em relação à materialidade das obras, pode-se dizer que os indícios materiais mostram uma brochura de 80 páginas com o formato de 09 cm x 13,5 cm de altura, variando muito pouco do outro volume publicado pela Pia Sociedade de São Paulo em 1932, que possuía também o mesmo formato e que serviu de referência para as

aulas de Ensino Religioso no Estado do Acre, conforme o Parecer de 1932 do Prelado Dom Próspero M. Bernardi, que regulamentava em sua prelazia as aulas de Ensino Religioso. Este documento será transcrito e analisado no terceiro capítulo deste trabalho.

A capa do Primeiro Catecismo da Doutrina Cristã é de brochura em papel cartão com coloração bege e apresenta as informações a partir da seguinte sequência: título da obra em letras caixa alta preta bem destacada, uma pequena ilustração de um sol nascente nas partes superior e inferior, e no fim o nome da editora e da cidade onde a obra foi publicada. Já a capa do manual de 1932, também é de brochura de papel cartão marrom, onde aparece a ilustração uma gravura da Santíssima Trindade e, na parte inferior, o título da obra.

Figura 01: Capa do manual **Primeiro Catecismo da Doutrina Christian (1916).**



Fonte: **Primeiro Catecismo da Doutrina Christian.** Casa Sucena – Oficinas Graphicas d’A Noite – Rio de Janeiro, 4ª. Ed. 1916. Acervo da PUC Minas.

Figura 02: Capa do manual do **Primeiro Catecismo da Doutrina Cristã (1932)**



Fonte: **Primeiro Catecismo da Doutrina Christan.** Pia Sociedade São Paulo, São Paulo, 1932. Acervo da PUC Minas.

As folhas de rostos dos dois catecismos apresentam na íntegra a aprovação eclesiástica de 1904, onde se lê o seguinte texto:

Considerando a summa necessidade do ensino catholico para a salvação eterna dos indivíduos, e para a mesma felicidade temporal da sociedade, e conhecendo a indiscutível conveniência do ser uniforme esse ensino não só quando á substancia da doutrina senão nas muitas formas, com que se ella transmite aos fieis, Nós, Arcebispo Metropolitano de S. Sebastião do Rio de Janeiro e Bispos da Província Meridional do Brasil, reunidos em conferência no Santuário de N. Senhora Aparecida, de conformidade com o que prescreve o Concílio Plenário Latino Americano, Havemos concordado na publicação de um Catecismo resumido da Doutrina Christan, que uniformisasse o seu ensino em todas as parochias de nossas Dioceses (PRIMEIRO CATECISMO DA DOCTRINA CHRISTAN, 1916, p.3).

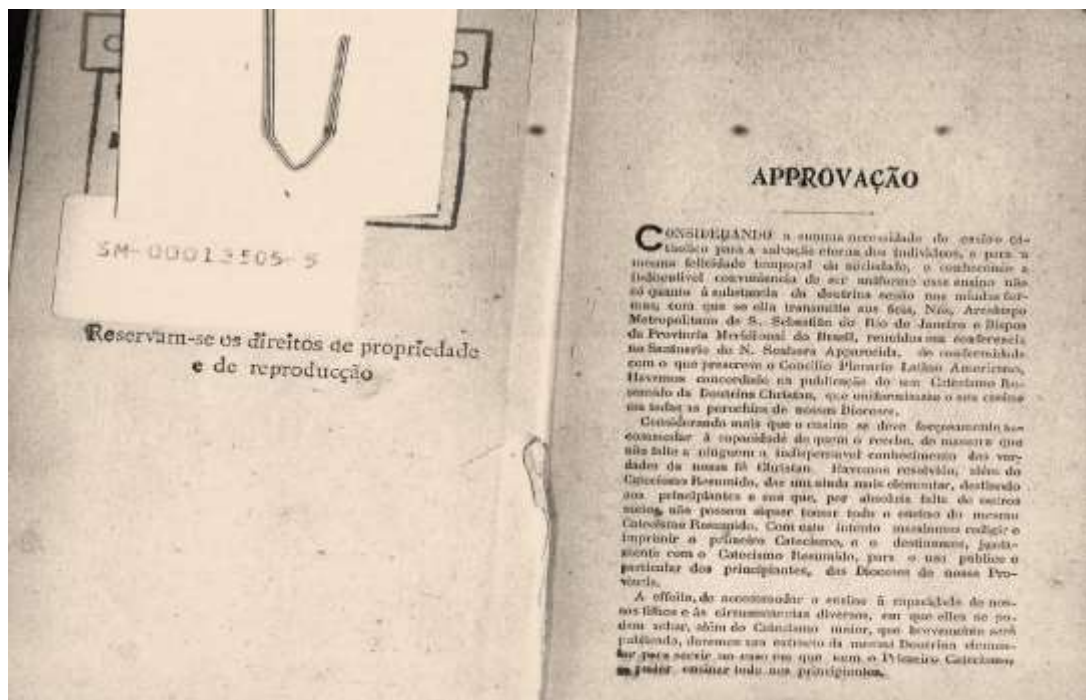
Nessas folhas de rostos ainda estão presentes o local e a data onde o texto da apresentação foi redigido: Santuário de Nossa Senhora Aparecida, 08 de setembro de 1904. E, por fim, os nomes dos prelados que o aprovaram: Joaquim, Arcebispo do

Rio de Janeiro; Claudio José, Bispo do Rio Grande do Sul; Silvério, Bispo de Marianna; José, Bispo de São Paulo; João, Bispo de Pouso Alegre; Fernando, Bispo do Espírito Santo; Joaquim, Bispo de Regis, Coadjutor de Diamantina; João, Bispo de Petrópolis e Duarte, Bispo de Curitiba.

Todavia, nota-se ainda algumas diferenças nas folhas de rostos dos dois catecismos: o catecismo de 1916 começa com o texto de aprovação dos eclesiásticos e o catecismo de 1932 segue outra sequência: inicia com o título da obra em caixa alta e sublinhado; abaixo um pequeno texto que formaliza a sua aprovação pelos senhores bispos e arcebispos do Brasil e por fim o nome da Editora responsável pela sua publicação. Nas páginas seguintes, estão presentes a data e o ano da sua publicação, o “Imprimi Potest” (= Pode ser Impresso) assinado pelo Monsenhor Galvão L. Pinto (Vigário Geral) e, finalmente, na terceira folha, o texto da aprovação dos bispos de 1904.

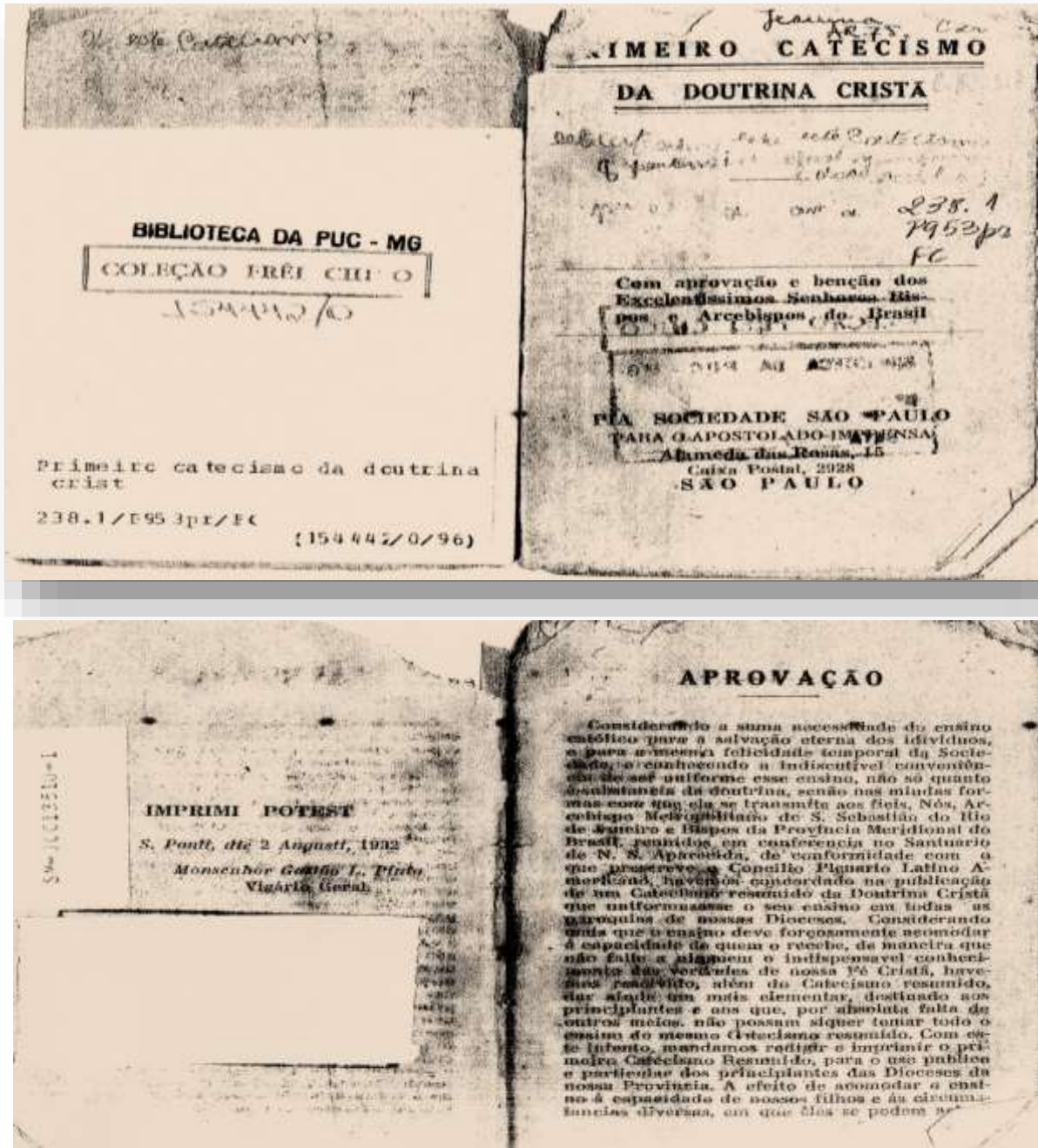
Por fim, deve-se frisar que o português usado no texto manual de 1932 é menos arcaico do que aquele presente no manual de 1916. Porém, o texto deste catecismo será utilizado nas citações deste trabalho devido a sua antiguidade e por estar mais próximo do texto original de 1904.

Figura 3: Folha de rosto do **Primeiro Catecismo da Doutrina Christan (1916)**



Fonte: Primeiro Catecismo da Doutrina Christan. Casa Sucena – Officinas Graphicas d’A Noite – Rio de Janeiro, 4ª. Ed. 1916. Acervo da PUC Minas.

Figuras 4 e 5: Folhas de rosto do Primeiro Catecismo da Doutrina Cristã (1932).



Fonte: Primeiro Catecismo da Doutrina Christian. Pia Sociedade São Paulo, São Paulo, 1932. Acervo da PUC Minas.

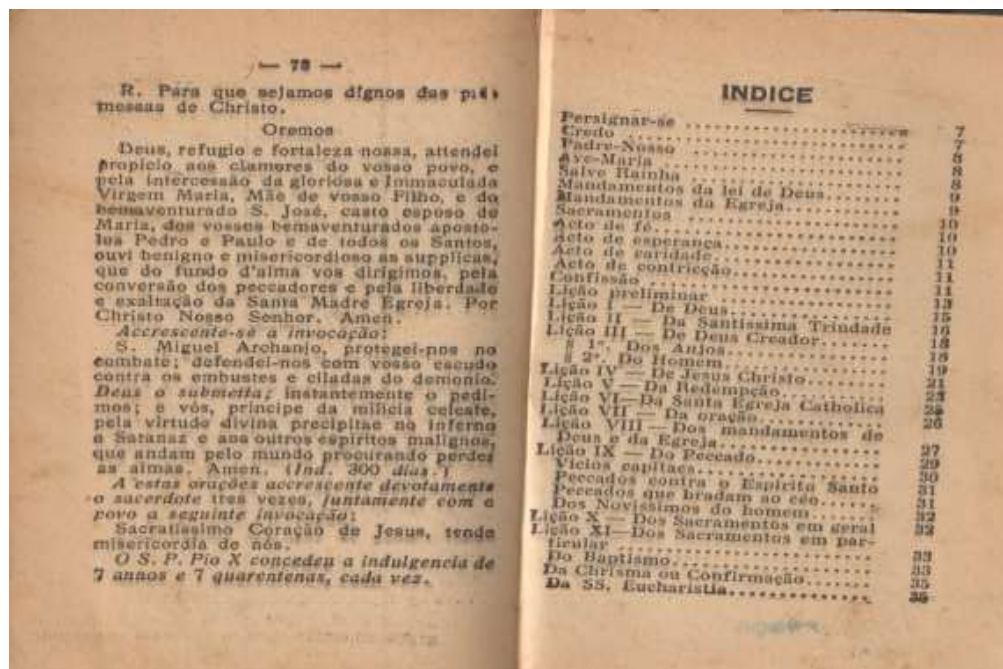
Quanto ao índice geral, este se encontra no final do manual e tem a função de situar o leitor na organização interna do texto, informando-o da disposição dos temas. É importante frisar que as organizações dos índices dos dois catecismos seguem as mesmas lições e temáticas.

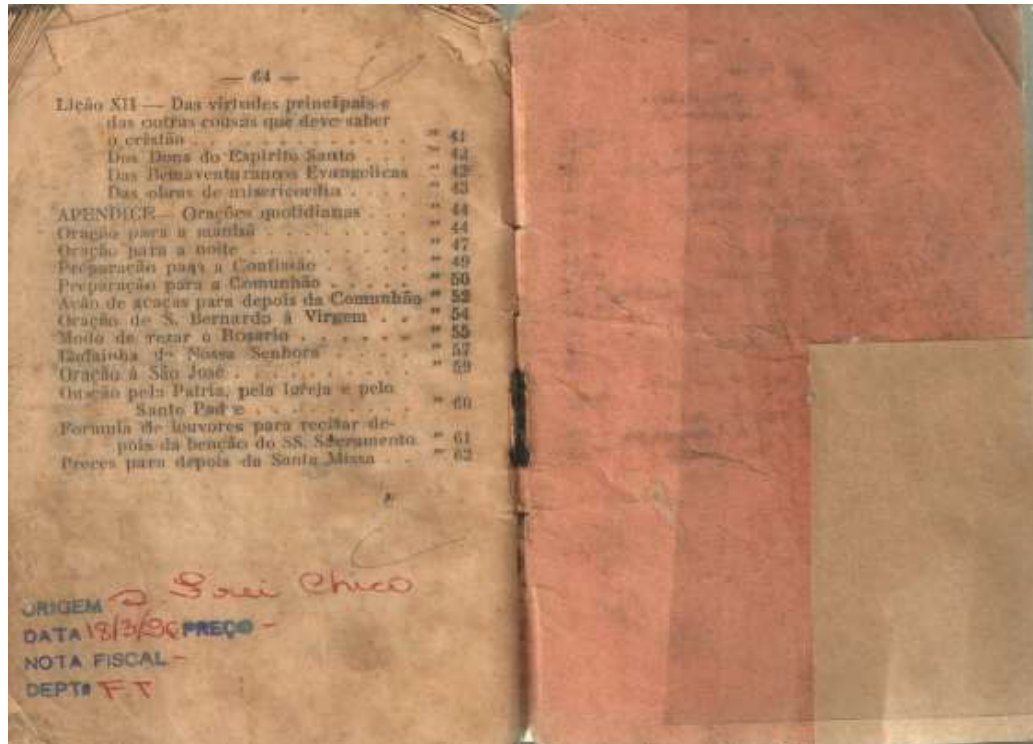
Figuras: 6 e 7: Índice do Primeiro Catecismo da Doutrina Christan (1916).



Fonte: Primeiro Catecismo da Doutrina Christan. Casa Sucena – Officinas Graphicas d'A Noite – Rio de Janeiro, 4ª. Ed. 1916. Acervo da PUC Minas.

Figuras 08 e 09: Índice do Primeiro Manual da Doutrina Cristão de 1932.





Fonte: Primeiro Catecismo da Doutrina Cristã. Pia Sociedade de São Paulo, SP, 1932. Acervo da PUC Minas.

A estrutura dos dois manuais foi dividida em treze lições, incluindo as lições preliminares, além das introduções e dos apêndices com as orações e ladainhas variadas.

As introduções dos manuais seguem as seguintes sequências: Persignar-se, que se refere ao ato de fazer com o polegar três sinais em cruz, na testa, na boca e no peito. É o gesto que os mais antigos chamavam de “fazer o pelo sinal”; a seguir as orações do Credo, do Pai Nosso, da Ave Maria e da Salve Maria; os dez Mandamentos e os Mandamentos da Igreja; os Sacramentos; e por fim, os atos de fé, esperança, caridade, contrição e confissão.

Na parte das lições, os manuais seguem o método de perguntas e respostas simples, claras e concisas, transmitindo de maneira acessível conhecimentos complexos aos iniciantes sobre a doutrina cristã por meio da memorização (NASCIMENTO, 2013, p. 90).

Nas lições preliminares, o tema abordado é o “Do Sinal da Cruz”. O caráter didático e pedagógico do texto se desenvolve por meio de perguntas e respostas, como se observa a seguir:

P. E's christão?

R. Sim; sou christão pela graça de Deus.

P. Qual é o verdadeiro christão?

R. Verdadeiro christão é aquelle que é baptizado, crê e professa a doutrina e a lei de Jesus Christo.

P. Como é que o homem se faz christão?

R. O homem se faz christão pelo baptismo.

P. Qual é o signal do christão?

R. O signal do christão é o signal da cruz.

P. Faze o signal da cruz.

R. Em Nome do Padre e do Filho + e do Espírito Santo. Amém

P. Porque o signal da cruz é o signal do christão?

R. O signal da cruz é o signal do christão, porque serve para distinguir os christãos dos infieis, e porque indica os mysterios da nossa fé.

P. Quais são os mysterios principaes da nossa fé?

R. Os mysterios principaes da nossa fé são: 1º, a Unidade e Trindade de Deus; 2º, a Encarnação, Paixão e Morte de Nosso Senhor Jesus Christo.

P. E' cousa util fazer frequentemente o signal da cruz?

R. Sim; fazer frequentemente o signal da cruz é cousa utilíssima, porque este signal tem a virtude de avivar a fé, repellir as tentações e alcançar-nos de Deus muitas graças.

P. Quando devemos fazer o signal da cruz?

R. Devemos fazer o signal da cruz pela manhan, ao despertar; á noite, ao deitar; antes e depois das refeições; no principio e no fim de qualquer trabalho; antes de começar a oração; nas tentações e nos perigos (PRIMEIRO CATECISMO DA DOCTRINA CHRISTAN, 1916, p. 13-15).

As lições I, II, III, IV e V, tratam de temas de cunho mais teológicos, em que o aluno iniciante é convidado por meio de perguntas e respostas a compreender os mistérios da fé cristã. Nessas lições, as temáticas exploradas são relativas a Deus (lição I); a Santíssima Trindade (lição II); ao Deus criador (lição III); a Jesus Cristo (lição IV) e a Redenção (lição V). Fica evidente nos textos a preocupação em explicar com simplicidade e clareza esses assuntos tão complexos:

P. Quem é Deus?

R. Deus é um espirito perfeitíssimo, eterno, creador do céu e da terra.

P. Porque Deus é eterno?

R. Deus é eterno, porque sempre existiu, não teve principio, e nem há de ter fim.

P. Porque Deus é creador?

R. Deus é creador, porque só Elle creou e pode crear todas as cousas e por ninguém foi creado.

P. Onde está Deus?

R. Deus está no céu, na terra e em toda parte.

P. Quantos Deuses há?

R. Há um só Deus e não pode haver mais do que um [...].

P. Quantas pessoas há em Deus?

- R. Em Deus há três pessoas iguais e realmente distintas, que são o Padre, o Filho e o Espírito Santo.
- P. Como se chama esse mysterio de um Deus em três pessoas iguais e realmente distintas Padre, Filho e Espírito Santo?
- R. Chama-se o mysterio da Santissima Trindade [...].
- P. Quem foram as criaturas mais perfeitas que Deus criou?
- R. As criaturas mais perfeitas, que Deus criou, foram os anjos e os homens.
- P. Quem são os anjos?
- R. Os anjos são puros espíritos, que Deus criou para a sua gloria e para seu serviço.
- P. Quem é o homem?
- R. O homem é uma criatura racional, composta de alma e corpo [...].
- P. Quem é Jesus Christo?
- R. Jesus Christo é o Filho de Deus feito homem.
- P. Que se entende por Filho de Deus?
- R. Por Filho de Deus se entende a segunda pessoa da Santissima Trindade.
- P. Quem é o pae de Jesus Christo?
- R. O pae de Jesus Christo é sómente o Padre Eterno, isto é, a primeira pessoa da Santissima Trindade.
- P. Não teve Jesus Christo um pae também na terra?
- R. Não; Jesus Christo não teve pae na terra, mas sómente mãe, que é a Virgem Maria [...].
- P. Que fez Jesus Christo para nos salvar?
- R. Jesus Christo para nos salvar padeceu e morreu pregado em uma cruz.
- P. Jesus Christo padeceu e morreu enquanto Deus ou enquanto homem?
- R. Jesus Christo padeceu e morreu enquanto homem; porque enquanto Deus não podia padecer nem morrer.
- P. Como se chama o mysterio da Paixão e Morte de Jesus Christo?
- R. Chama-se o mysterio da Redempção (PRIMEIRO CATECISMO DA DOUTRINA CRISTIAN, 1916, p. 15-25).

A seguir, o texto passa a refletir sobre a Igreja Católica (lição VI), a oração (lição VII), os mandamentos de Deus e das Igrejas (lição VIII) e o pecado (lição IX). Dessas quatro temáticas, a mais explorada foi àquela relacionada ao pecado, com 16 perguntas e respostas, como se verifica a seguir:

- P. Que é o peccado?
- R. O peccado é uma desobediencia voluntaria á lei de Deus.
- P. De quantas especies póde ser o peccado?
- R. O peccado póde ser de duas especies: mortal e venial.
- P. Que é peccado mortal?
- R. O peccado mortal é uma desobediencia grave feita á lei de Deus com plena advertencia do entendimento e consentimento da vontade.
- P. Porque se chama mortal este peccado?
- R. Chama-se mortal este peccado, porque dá morte á alma, privando-a da vida da graça santificante e tornando-a merecedora do inferno.
- P. Que é peccado venial?

R. O peccado venial é uma desobediencia á lei de Deus em materia leve, ou ainda uma desobediencia em materia grave, mas sem perfeita advertencia, ou sem pleno consentimento da vontade.

P. Porque se chama venial este peccado?

R. Chama-se venial este peccado, porque em relação ao peccado mortal é uma culpa leve, que mais facilmente consegue de Deus o perdão.

P. De quantos modos se póde peccar?

R. Póde-se peccar de quatro modos: por pensamentos, palavras, obras e omissões.

P. Como se peccar por pensamentos, palavras e obras?

R. Pecca-se por pensamentos, palavras e obras, quando, com advertencia e consentimento da vontade, se pensa, deseja, se diz ou se pratica alguma cousa prohibida pela lei de Deus.

P. Como se pecca por omissão?

R. Pecca-se por omissão, faltando voluntariamente ao proprio dever ou ás obrigações do proprio estado.

P. Quem perdeu a graça de Deus pelo peccado poderá de novo conseguil-a?

R. Sim; quem perdeu a graça de Deus pelo peccado poderá de novo conseguil-a pelo sacramento da confissão, ou por um acto de contricção perfeita, com o propósito de confessar-se.

P. Quantos são os vícios capitães?

R. Os vícios capitães são sete: 1º. Soberba; 2º. Avareza; 3º. Luxuria; 4º. Ira; 5º. Gula; 6º. Inveja; 7º. Preguiça.

P. Quantos são os peccados contra o Espirito Santo?

R. Os peccados contra o Espirito Santo são seis: 1º. Desesperação da salvação; 2º. Presumpção de se salvar sem merecimento; 3º. Negar a verdade conhecida como tal; 4º. Ter inveja das mercês que Deus faz a outrem; 5º. Obstinação no peccado; 6º. Impenitencia final.

P. Quantos são os peccados que bradam ao céu e pedem a Deus vingança?

R. Os peccados, que bradam ao céu e pedem a Deus por vingança, são quatro: 1º. Homicidio voluntario; 2º. Peccado sensual contra a natureza; 3º. Opprimir os pobres, orphãos e viuvas; 4º. Negar o salario aos que trabalham.

P. Quantos e quaes são os novissimos do homem?

R. Os novissimos do homem são quatro: 1º. Morte; 2º. Juizo; 3º. Inferno; 4º. Paraizo.

P. Quantos juízos ha?

R. Há dous juízos: o particular depois da morte; e o universal, no fim do mundo.

P. Para onde irá a alma depois do juizo particular?

R. Depois do juizo particular, alma irá ou para o céu, o para o inferno, ou para o purgatório (PRIMEIRO CATECISMO DA DOUTRINA CHRISTAN, 1916, p. 29-32).

O texto também evidencia a relevância dos sacramentos em geral na vida da Igreja e dos cristãos (lição X), bem como, dos sacramentos em particular (lição XI): o batismo, a crisma ou confirmação, a eucaristia, a confissão, a extrema unção, a ordem e o matrimônio.

O objetivo central dessas duas lições é introduzir os alunos na esfera do sagrado por meio dos símbolos e dos ritos da Igreja. Utilizando frases curtas e termos simples, como método mais adequado para incutir nos alunos as verdades religiosas, o diálogo se desenvolve através das seguintes perguntas e respostas:

P. Porque meio Deus nos comunica a sua graça?

R. Deus nos comunica a sua graça principalmente por meio dos sacramentos.

P. Quantos são os sacramentos?

R. Os sacramentos são sete: Baptismo, Confirmação ou Chrisma, Eucharistia, Penitencia ou Confissão, Extrema Uncção, Ordem e Matrimonio [...].

P. Que é o Baptismo?

R. O Baptismo é um sacramento, que Nosso Senhor Jesus Christo instituir, para nos regenerar pela graça, fazer-nos christãos, filhos de Deus e da Igreja [...].

P. Como se administra o Baptismo?

R. Administra-o o Baptismo, derramando água natural na cabeça da pessoa, que se baptiza, pronunciando, ao mesmo tempo, estas palavras: Eu te baptizo em nome do Padre e do Filho e do Espírito Santo.

P. Que é o sacramento da Chrisma?

R. A Chrisma é um sacramento, que nos dá o Espírito Santo, imprime-nos na alma o character de soldados de Jesus Christo e faz-nos perfeitos christãos.

P. Que é a Eucharistia?

R. A Eucharistia é o sacramento que, pela admirável conversão de toda a substancia do pão no corpo de Jesus Christo e de toda a substancia do vinho no seu precioso sangue, contem verdadeira, real e substancialmente o corpo, sangue, alma e divindade do mesmo Jesus Christo nosso Senhor, debaixo das especies de pão e de vinho, para nosso alimento espiritual[...].

P. Que é sacramento da Penitencia ou Confissão?

R. A Penitencia, chamada de Confissão, é um sacramento instituído por Jesus Christo para perdoar os peccados cometidos depois do baptismo.

P. Qual a forma do sacramento da Penitencia?

R. A forma do sacramento da Penitencia é: Eu te absolvo dos teus peccados [...].

P. Que é o sacramento da Extrema Uncção?

R. A Extrema Uncção é um sacramento instituído para alívio espiritual e ate corporal dos enfermos.

P. Que efeitos produz o sacramento da Extrema Uncção?

R. O sacramento da Extrema Uncção produz os efeitos seguintes: aumenta a graça santificante; Apaga os peccados veniais e também os mortais, quando o enfermo, disposto a confessar-se, já o não puder fazer; Purifica a alma de certo torpor e frieza para o bem, que ficam ainda depois de perdoados os peccados; Restitui a saúde do corpo, se assim convier a salvação da alma ou a gloria de Deus; Dá conforto e paciência ao enfermo para suportar os incômodos e trabalhos da doença e força para resistir as tentações e morrer santamente [...].

P. Que é o sacramento da Ordem?

R. A Ordem é um sacramento que confere o poder e a graça de exercer as funções e ministérios ecclesiásticos, que se referem ao culto de Deus e a salvação das almas, e imprime na alma o character de ministro de Deus [...].

P. Que é o Matrimonio?

R. O Matrimonio é um sacramento instituído por nosso Senhor Jesus Christo, que estabelece uma santa e indissolúvel união entre o homem e a mulher, e lhes dá a graça de se amarem mutuamente e de educarem cristãmente seus filhos [...] (PRIMEIRO CATECISMO DA DOCTRINA CRISTIAN, 1916, p. 32-45).

Na lição XII, o manual trata das virtudes principais e das outras coisas que o cristão deve saber, ou seja, as virtudes teologais e cardeais, bem como as bem-aventuranças evangélicas e as obras de misericórdia. A intenção era de transmitir para as crianças e iniciantes, os hábitos e os valores religiosos e morais da Igreja, visando, padronizar seus modos de pensar e de agir (NASCIMENTO, 2013, p. 91). Dessa forma, o manual, como ferramenta didático-pedagógica, procurava indicar aos alunos o caminho de uma vida virtuosa e promover o aprendizado dos valores cristãos, como se observa nas perguntas e resposta a seguir:

P. Que é virtude?

R. Virtude é o hábito sobrenatural, que nos facilita o conhecimento e a prática do bem.

P. Quantas são as virtudes principais?

R. As virtudes principais são sete: tres theologaes e quatro cardeaes.

P. Quaes são as virtudes theologaes?

R. As virtudes theologaes são tres: a Fé, a Esperança e a Caridade.

P. Quaes são as virtudes cardeaes?

R. As virtudes cardeaes são quatro: Prudencia, Justiça, Temperança e Fortaleza.

P. Quantos são os dons do Espírito Santo?

R. Os dons do Espírito Santo são sete: Sabedoria; Entendimento; Conselho; Fortaleza; Sciencia; Piedade e Temor de Deus.

P. Quantas são as bemaventuranças evangelicas?

R. As bemaventuranças evangelicas são oito: bemaventurados os pobres de espírito, porque delles é o reino do céu; bemaventurados os mansos, porque elles possuirão a terra; Bemaventurados os que teem fome e sede de justiça, porque serão fartos; bemaventurados os que usam de misericordia, porque elles alcançarão misericordia; bemaventurados os limpos de coração, porque elles verão a Deus nosso Senhor; bemaventurados os pacíficos, porque elles serão chamados filhos de Deus; bemaventurados os que padecem perseguição por amor da justiça, porque delles é o reino dos céus.

P. Quantas são as obras de misericordia?

R. As obras de misericordia são quatorze: sete corporaes e sete espirituas: As corporaes são: Dar de comer a quem te fome; Dar de beber a quem tem sede; Vestir os nus; Dar pousada aos peregrinos; Visitar os enfermos e encarcerados; Remir os captivos; Enterrar os mortos. As espirituais são: Dar bom conselho; Ensinar os ignorantes; Castigar os que erram; Consolar os afflitos; Perdoar as injurias; Soffrer com paciência as fraquezas do próximo; Rogar a Deus pelos vivos e defuntos (PRIMEIRO CATECISMO DA DOCTRINA CRISTIAN, 1916, p. 46-48).

Por fim, o apêndice que é composto por diversas orações e fórmulas de louvores e ladainhas. Dentre essas, destacam-se: oração da manhã, oração da noite, a oração pela pátria, pela Igreja e pelo Santo Padre; fórmulas de louvor para recitar após a bênção do Santíssimo Sacramento; Ladainhas de Nossa Senhora e orações após a missa (PRIMEIRO CATECISMO DA DOCTRINA CHRISTAN, 1916, p. 49-78). Tais orações confirmavam o caráter religioso e doutrinal do catecismo.

A presença de três ilustrações que aparecem ao longo do texto de 1916 e que fazem referências à Santíssima Trindade (página 14), ao Menino Jesus na manjedoura (página 20) e à Última Ceia (página 34), bem como a utilização de um vocabulário simples e claro, demonstram a preocupação didática em favorecer e facilitar a assimilação dos conteúdos ensinados.

Desse modo, essas ilustrações serviam não apenas de apoio estético, mas cumpriam a função pedagógica de auxiliar os alunos na sua aprendizagem, retratando e tornando mais reais alguns temas centrais da fé cristã, como por exemplo, a imagem da Santíssima Trindade, o nascimento de Jesus e o início da paixão de Cristo na Última Ceia.

No texto do manual de 1932, as gravuras não aparecem e o texto é semelhante, porém com um português menos arcaico. A seguir algumas ilustrações presentes no manual de 1916:

Figura 10: Ilustração (1): Imagem da Santíssima Trindade – Primeiro Manual da Doutrina Christan.



Figura 11: Ilustração (2) Imagem do Menino Jesus – Primeiro Manual da Doutrina Christan.

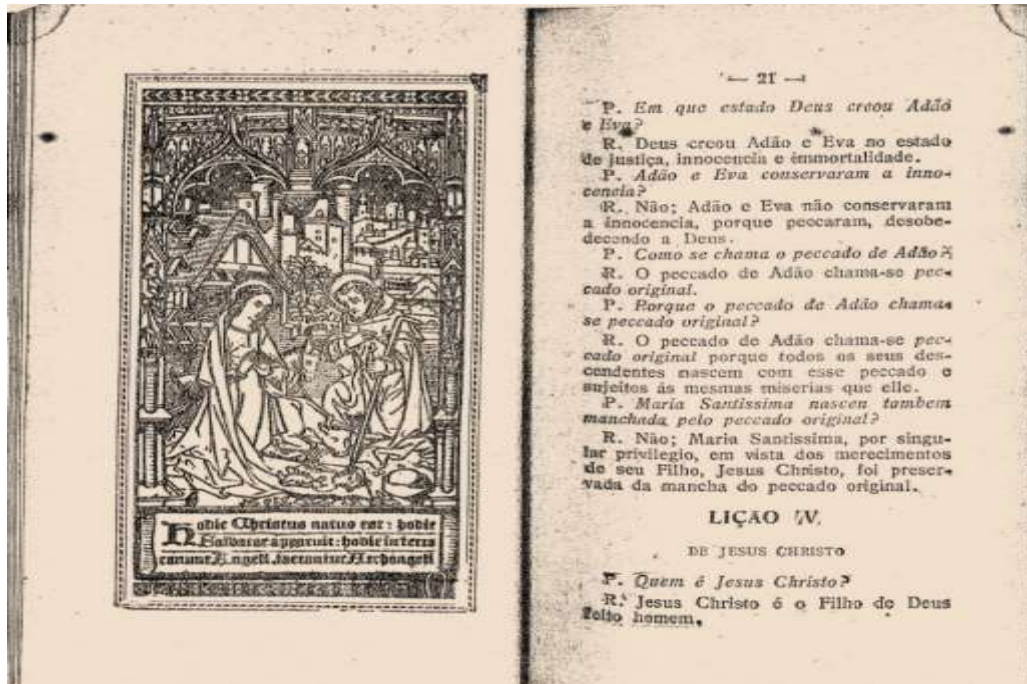
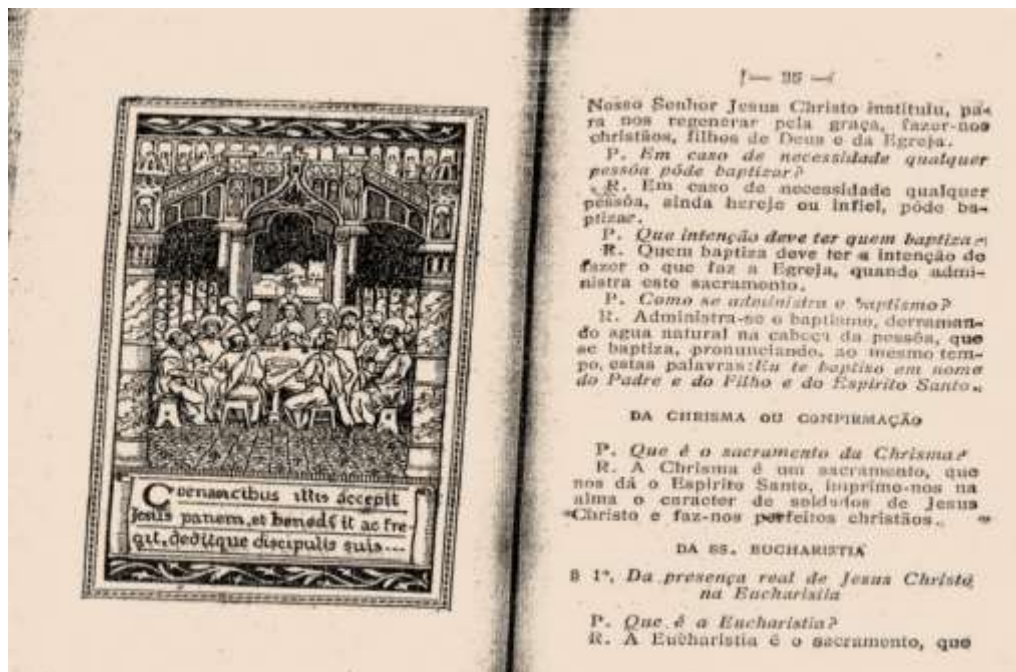


Figura 12: Ilustração (3) Imagem da Última Ceia – Primeiro Manual da Doutrina Christan.



Fonte: Primeiro Catecismo da Doutrina Christan. Casa Sucena – Officinas Graphicas d'A Noite – Rio de Janeiro, 4ª. Ed. 1916. Acervo da PUC Minas.

Quadro 03: Características materiais do manual “O Caminho da Vida”

Título	O Caminho da Vida: Moral Cristã
Ano da Publicação	1953 (1ª Edição é de 1937)
Editores	Livraria José Olympio Editora
Edição	11ª Edição
Autor	Padre Alvaro Negromonte
Aprovação	Secretaria de Estado do Vaticano
Formato	11,7 cm x 17,8 cm
Número de Páginas	248
Ilustrações	Só na capa
Encadernação	Brochura em papel cartão amarelo
Público Alvo	Alunos da 4ª Série Ginasial
Nº de páginas destinadas aos elementos pré-textuais	22

Fonte: NEGROMONTE, Álvaro. **O Caminho da Vida: Moral Cristã** – 4ª Série Ginasial. 11ª Edição, José Olympio, Rio de Janeiro, 1953 (Acervo da PUC Minas).

Esse manual, escrito pelo Padre Álvaro Negromonte, é importante porque foi o primeiro livro escrito nos anos 30 utilizando novas abordagens de ordem metodológica e didática influenciadas pelas propostas escolanovistas, por meio da incorporação de novos textos e temas adaptados aos interesses das crianças e dos adolescentes com uma linguagem mais apropriada, clara e simples.

Essa nova postura era uma “demonstração pública do diálogo católico com os novos tempos que vinha tentando ser silenciado pelo grupo de liberais republicanos, ao fazerem frente ao catolicismo” (ORLANDO, 2013, p. 8).

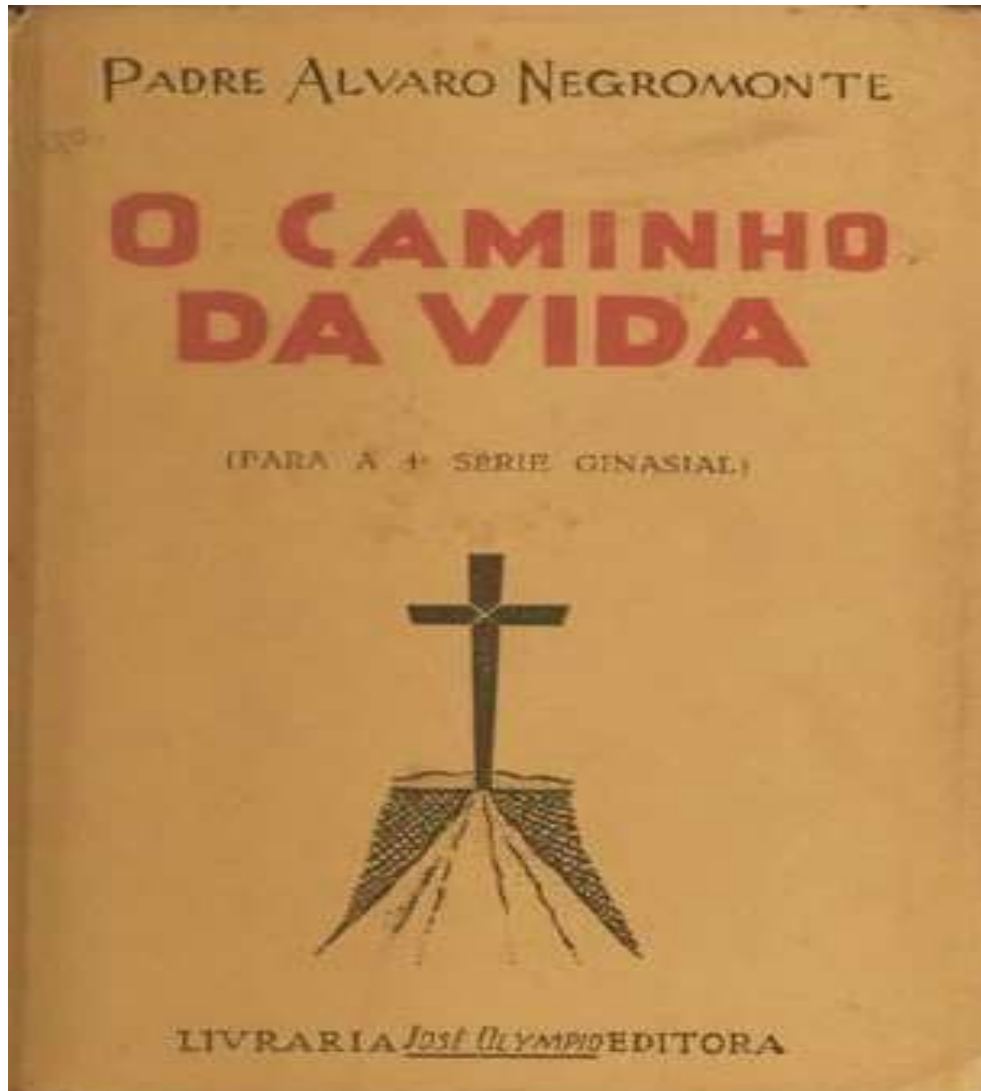
A primeira edição deste manual foi publicada em 1937. Infelizmente, não foi possível encontrá-la nos acervos históricos das diversas bibliotecas brasileiras. Portanto, tomar-se-á como referência a sua 11ª edição reeditada em 1953 pela Editora José Olympio.

Do ponto de vista material, trata-se de uma obra em brochura em papel cartão amarelo de 248 páginas com o formato de 11,7 cm x 17,8 cm de altura.

Na capa estão contidas as seguintes informações: nome do autor da obra em letras maiúsculas pretas está localizado na sua parte superior; o título da obra com letras vermelhas grandes encontra-se destacado no centro, onde se verifica também a destinação da obra entre parênteses: (“para a 4ª série ginasial”) e uma ilustração de

uma cruz no alto de um monte diante de um caminho a ser percorrido pelos leitores; na parte inferior, o nome da Editora José Olympio em cursivo e sublinhado.

Figura 13: Capa do manual **O Caminho da Vida** (1953).

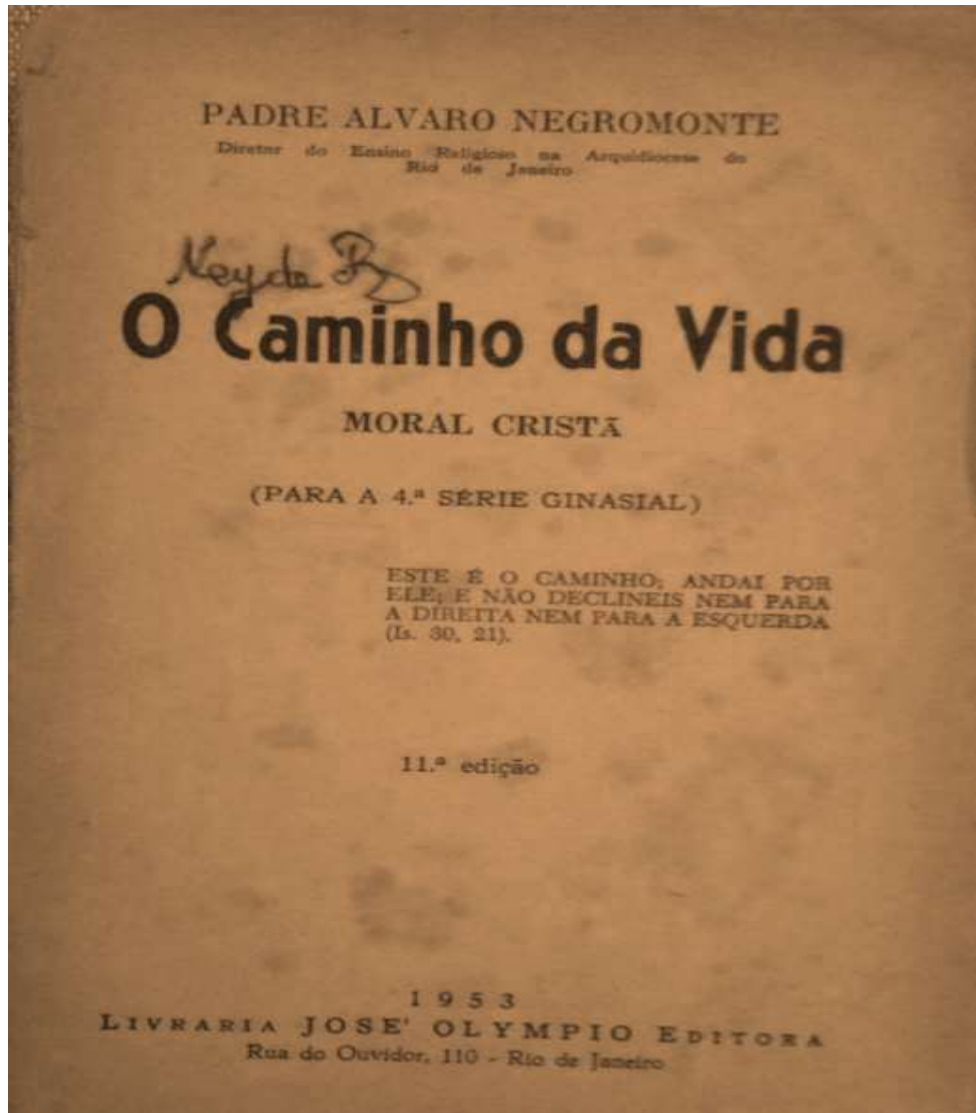


Fonte: NEGROMONTE, Álvaro. **O Caminho da Vida: Moral Cristã** – 4ª Série Ginásial. 11ª Edição, José Olympio, Rio de Janeiro, 1953 (Acervo da PUC Minas).

A folha de rosto da obra apresenta em destaque, na parte de cima, o nome do autor da obra, bem como a sua função: Diretor do Ensino Religioso na Arquidiocese do Rio de Janeiro. No centro, o título da obra em letras grandes e a sua destinação: para a 4ª série ginásial. Além disso, uma citação do Profeta Isaías em itálico é usada para justificar a ilustração da capa: *Este é o caminho; andai por ele; e não declineis nem para a direita nem para a esquerda* (Is.30,21). Ao fim da página, encontram-se o

nº da edição – 11ª Edição –, o ano da sua publicação, o nome da editora José Olympio e o seu endereço.

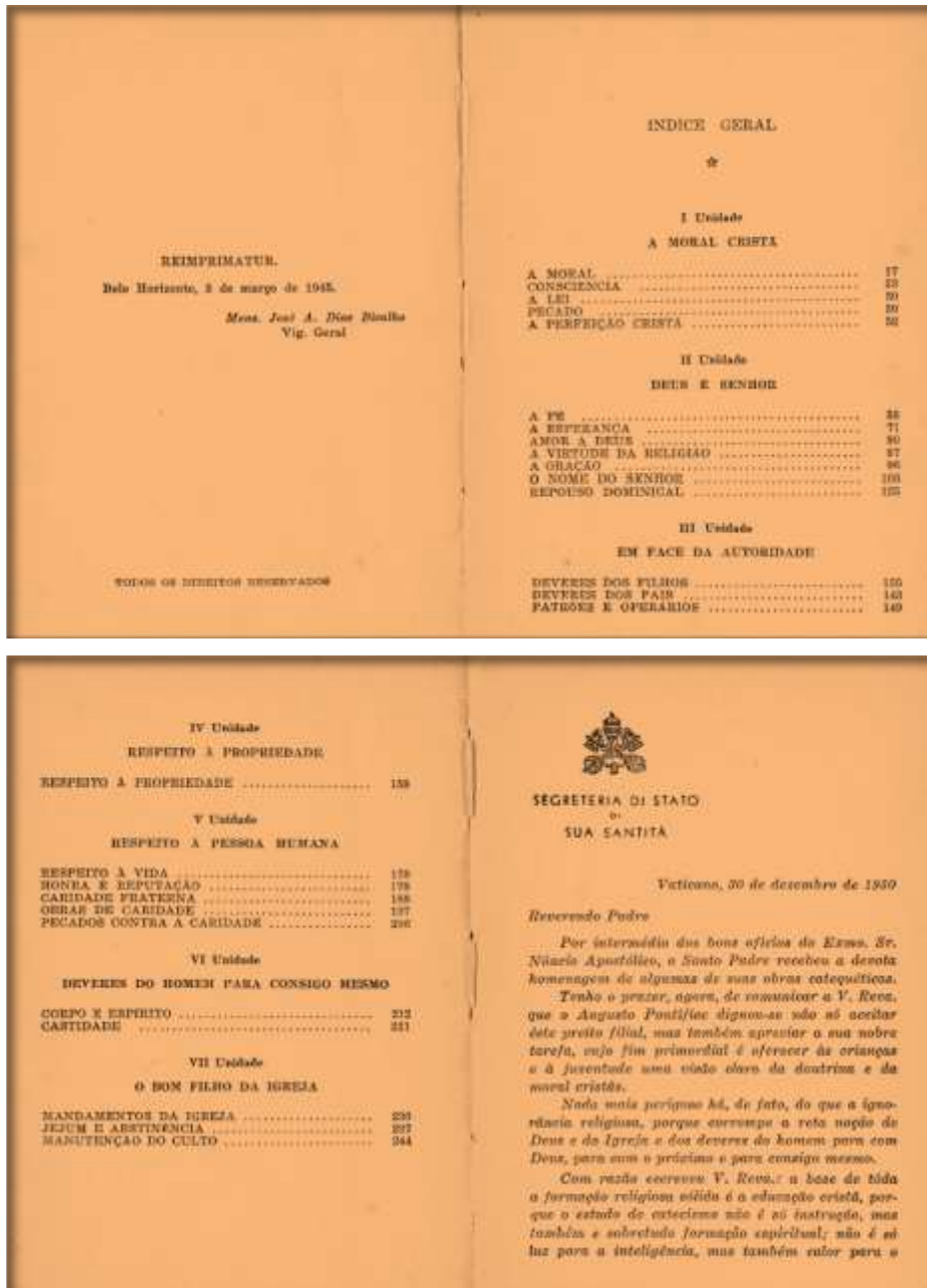
Figura 14: Folha de Rosto do manual **O Caminho da Vida (1953).**



Fonte: NEGROMONTE, Álvaro. **O Caminho da Vida: Moral Cristã** – 4ª Série Ginasial. 11ª Edição, José Olympio, Rio de Janeiro, 1953 (Acervo da PUC Minas).

Quanto ao índice geral, encontra-se logo após a folha de rosto. Por se tratar de um livro de caráter didático que buscava seguir as novas orientações da pedagogia moderna, a sua estrutura é composta por sete unidades temáticas: A Moral Cristã; Deus é Senhor; Em Face da Autoridade; Respeito à Propriedade; Respeito à Pessoa Humana; Deveres do Homem para Consigo Mesmo; O Bom Filho da Igreja.

Figuras 15 e 16: Índice do manual **O Caminho da Vida (1953)**.



Fonte: NEGROMONTE, Álvaro. **O Caminho da Vida: Moral Cristã** – 4ª Série Ginásial. 11ª Edição, José Olympio, Rio de Janeiro, 1953 (Acervo da PUC Minas).

Essas unidades, por sua vez, são divididas em tópicos específicos que são aprofundados didaticamente pelo autor. O método que caracterizava os antigos manuais de catecismos, baseado em perguntas/respostas e na memorização é substituído por uma metodologia mais moderna, voltada para a vida e para a realidade do aluno.

Orlando (2013), afirma que essa mudança metodológica fez com que Negromonte estabelecesse também mudanças nos conteúdos, sem perder de vista as orientações episcopais e o espírito tridentino. No caso da obra sobre a moral cristã, a “ênfase é na graça e não no pecado que leva o sujeito a ter uma boa disposição à vida cristã” (p.172).

A aprovação eclesiástica se fundamenta na carta de recomendação da Secretaria de Estado do Vaticano, escrita em 30 de dezembro de 1950, onde se lê:

Reverendo Padre,

Por intermédio dos bons ofícios do Exmo. Sr. Núncio Apostólico, o Santo Padre recebeu a devota homenagem de algumas de suas obras catequéticas. Tenho o prazer, agora, de comunicar a V. Reva. que o Augusto Pontífice dignou-se não só aceitar este preito filial, mas também apreciar a sua nobre tarefa, cujo fim primordial é oferecer às crianças e à juventude uma visão clara da doutrina e da moral cristãs.

Nada mais perigoso há, de fato, do que a ignorância religiosa, porque corrompe a reta noção de Deus e da Igreja e dos deveres do homem para com Deus, para com o próximo e para consigo mesmo.

Com razão escreveu V. Reva. a base de toda a formação religiosa sólida é a educação cristã, porque o estudo do catecismo não é só instrução, mas também e sobretudo formação espiritual; não é só luz para a inteligência, mas também calor para o coração, a fim de que o cristão, com a graça de Deus, dirija as suas ações para o bem e viva, com conhecimento e amor, de acordo com a sua Fé.

Sua Santidade, congratulando-se pela sua atividade no campo literário e no do Apostolado como Diretor do Ensino Religioso na Arquidiocese do Rio de Janeiro e em penhor de celestes favores sobre a sua dupla e santa missão em prol das crianças e da juventude concede de todo o coração, a Vossa Reverência a Bênção Apostólica. J.B.Montini – Papa Pio XII (NEGROMONTE, 1953, p. 7-8).

No prefácio, o autor se dirige aos professores afirmando que esta obra “completa o curso de religião para o currículo secundário”, que procurou “dar à matéria o aspecto pedagógico e à proporção que os alunos requerem” (NEGROMONTE, 1953, p. 9). Demonstrando, assim, a sua preocupação com os conteúdos presentes no texto e com a sua organização didática adaptada aos interesses do alunado, através de uma linguagem apropriada, simples, clara e positiva.

Sobre tais mudanças introduzidas pelo autor, Orlando (2013) assinala:

Do ponto de vista histórico, o catecismo vinha sendo ensinado de maneira isolada e conteudista, ocasionando um forte desinteresse e, conseqüentemente, um afastamento maciço das crianças. O padre Álvaro Negromonte, convencido de que a pedagogia ativa era a mais eficiente,

desconstruiu a estrutura anterior das aulas de religião e propôs uma inversão metodológica baseada nos princípios da Escola Nova, com ênfase na psicologia experimental, introduzindo assim, um movimento de renovação catequética no interior da Igreja, visando alcançar o espaço escolar (ORLANDO, 2013, p. 9).

Por isso, no prefácio da sua obra o autor faz a seguinte exortação aos professores:

Guardo o mesmo ideal de uma doutrina viva, de um Ensino que não fique na inteligência ou na memória, mas passe realmente para os atos [...]. Foi terrível a maneira por que aprendemos moral. Salvou-se o que nos ensinaram fora das escolas, às oportunidades da vida, nas aplicações práticas. Mas ainda isto vinha muitas vezes impregnado das concepções intelectualistas, do sentimento de terror, das especiosas distinções teológicas, quando não dos erros de consciência que a ignorância espalhava. Os compêndios de moral são mais um catálogo de pecados que um tratado de virtude. Esfacelam-se muito em opiniões e ensinam pouco os caminhos da perfeição cristã. Não nos preocupemos tanto com o pecado, quando ensinamos a Moral. Preocupemo-nos do bem. Em vez de fazer do estudo dos Mandamentos uma dissecação de pecados, façamos uma escola de virtudes [...]. Encaminhemos o nosso estudo para a virtude. Ensinemos o lado positivo dos Mandamentos (NEGROMONTE, 1953, p. 9-10).

O autor também adverte os professores com a seguinte recomendação:

Tenhamos o cuidado pedagógico de não apresentar senão exemplos imitáveis. Por mais belo que seja, um gesto inimitável ficará estéril, se não causar repulsa e menosprezo. Por isso mesmo, devemos ter em grande consideração a psicologia dos adolescentes. A mais heroica virtude pode parecer desarrazoada, se os jovens não a compreendem. De certos fatos da vida dos santos devemos nós mesmo saber que eram deles, só deles: - muito admiráveis, mas pouco imitáveis, principalmente a jovens. Seria fechar os caminhos da virtude não saber proporcioná-la aos educandos. Nem podemos esperar que comecem os jovens por onde terminam os santos. Os exemplos que arrebatam são dos melhores caminhos para a virtude. É uma ciência a escolha desses exemplos [...]. Aos jovens apresentemos a Lei Divina como mais conforme à própria razão. E, ao mesmo tempo, formemo-los para terem ideais conformes com a Lei Divina. Esta equação facilita imensamente o trabalho (NEGROMONTE, 1953, p. 11-12).

A partir dessas palavras do autor, fica evidente a necessidade de adaptar os novos manuais de catecismos voltados para o Ensino Religioso a uma pedagogia mais ativa, com ênfase na psicologia e voltada aos interesses da juventude. Esse “projeto catequético modernizador do Padre Negromonte, buscava inserir o ensino religioso

nas escolas associava tradição e modernidade com elementos fundamentais para o sucesso da proposta” (ORLANDO, 2013, p. 9).

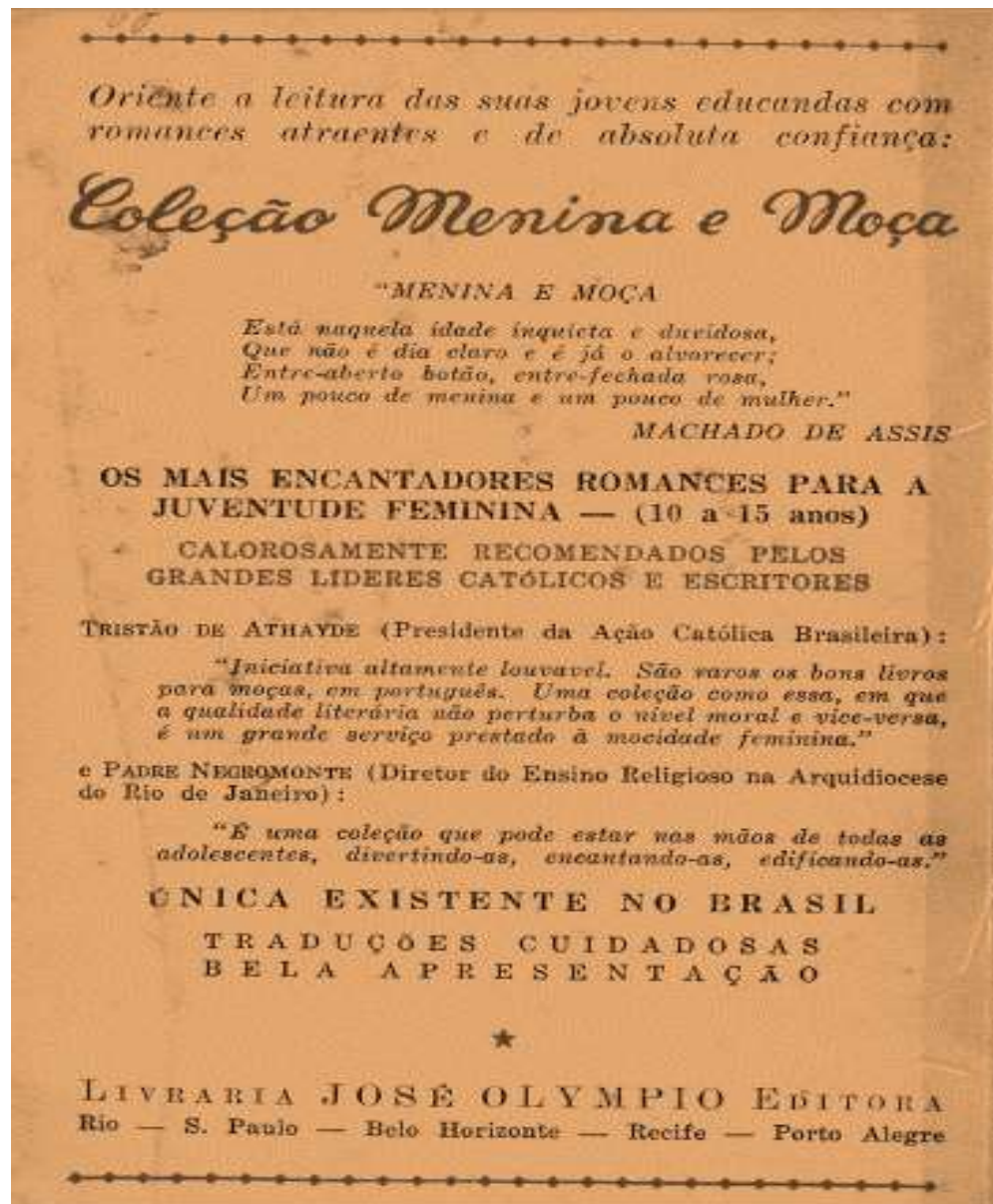
A este respeito, o Padre Negromonte afirmava:

É aqui que o ensino religioso entra em cheio, para fornecer ideia, firmá-las na mente, metê-las no coração. Falo do ensino religioso bem feito. Não é a memorização de respostas áridas e impenetradas, mas a apropriação da doutrina, segundo a medida das mentalidades. Não é uma imposição ditatorial, reprimindo dificuldades e calando objeções, mas a aceitação da verdade na serena aquiescência da inteligência, em face da repousante autoridade da Revelação, em Deus e na Igreja. Não é um ensino abstrato, desligado da vida, mas é uma doutrina viva, que tanto tem de transcendente como de cotidiana, informando tôda a aprendizagem, penetrando tôdas as disciplinas escolares, orientando todos os atos humanos. Não é o ensino sêco, dado para se aprender em função de provas, mas feito em condições de tocar a sensibilidade, mover o coração e inclinar à vontade. Por isso mesmo não se reduz ao programa e às aulas, mas transborda, e é o espírito que domina a mestres e alunos, porque é alma da educação e da vida. Isto exige uma grande melhora nos processos do ensino religioso, uma liberdade intelectual muito maior dos alunos em face do mestre, aulas muito mais agradáveis, professôres católicos para tôdas as matérias, ambiente cristão em tôdas as escolas, e, sobretudo catequistas muito mais bem aparelhados. O que importa é que, através do ensino religioso, se apresente um ideal bem firme, e um forte desejo de realizá-lo (NEGROMONTE, 1961, p. 24).

No final do prefácio, o autor afirma que desde a 5ª edição a obra passou por algumas reformulações “atendendo a sugestão de vários sacerdotes, religiosos, professores de Religião” (NEGROMONTE, 1953, p. 15), em que foram reduzidos alguns conteúdos para poder ser facilmente trabalhado em um ano, com duas aulas durante a semana.

Na contracapa do manual encontra-se um espaço de divulgação de outra obra produzida pela Editora José Olympio intitulada de “Coleção Menina e Moça”, voltados para a juventude feminina dos 10 aos 15 anos. Além disso, merecem destaques neste espaço os versos de Machado de Assis e os depoimentos dos grandes líderes católicos e escritores tais como: Tristão de Athayde (Presidente da Ação Católica Brasileira) e Padre Negromonte (Diretor do Ensino Religioso na Arquidiocese do Rio de Janeiro). Na parte inferior da contracapa, a editora utiliza para enaltecer o seu trabalho: “traduções bem cuidadosas e bela apresentação” e finaliza expondo a sua marca: Livraria José Olympio Editora.

Figura 17: Contracapa do manual **O Caminho da Vida** (1953).



Fonte: NEGROMONTE, Álvaro. **O Caminho da Vida: Moral Cristã** – 4ª Série Ginásial. 11ª Edição, José Olympio, Rio de Janeiro, 1953 (Acervo da PUC Minas).

Na primeira unidade da obra que aborda o tema "A Moral Cristã", verifica-se, desde o início, a preocupação do autor com a organização didática dos conteúdos dos textos para que estes fossem compreendidos e assimilados pelos alunos. Para tanto, o autor utiliza uma linguagem de fácil compreensão, em que temas complexos referentes à moral são desenvolvidos de maneira simples, clara e profunda como se pode observar no exemplo a seguir:

O homem deve fazer o bem e evita o mal. Só assim ele se assemelhará de fato ao Pai que o criou, e poderá gozar dele no céu. Só a prática do bem nos assegura a proximidade do sumo Bem, realizando o nosso destino. Mas o homem precisa conhecer o bem que deve fazer e o mal que deve evitar. São as normas mesmas de sua vida. São os caminhos que deve trilhar, para chegar ao termo a que se destina. É este o “caminho da vida”, da única verdadeira vida – a vida eterna (NEGROMONTE, 1953, p. 17).

O autor considera a educação moral cristã como o ápice de toda a formação humana, pois é ela que imprime o caráter do homem, “submetendo os seus instintos à razão, o conhecimento ao dever, a técnica ao espírito, hierarquizando os valores e dando à vida o seu verdadeiro sentido” (NEGROMONTE, 1961, p. 53).

Assim, após introduzir a temática destacando a importância da moral cristã para a vida humana, o autor adota uma sequência didática com vistas a aprofundá-la a partir do desenvolvimento de alguns conteúdos específicos, tais como: **a moral**: noção de moral, moral natural, moral revelada, erros a respeito da moral, a verdade moral, para viver a doutrina, questionário; **a consciência**: o que é a consciência, o que obriga a consciência, a formação da consciência, para viver a doutrina, questionário; **a lei**: necessidade dos mandamentos, promulgação dos mandamentos, lei cristã, excelência dos mandamentos (são universais; são imutáveis e são benéficos), possibilidade de observá-los, para viver a doutrina, questionário; **o pecado**: noção de pecado, espécies de pecado, efeitos, castigos, tentação e pecado, causas do pecado, condições, ocasiões de pecado, para viver a doutrina, questionário; **a perfeição cristã**: sede perfeitos, em que consiste a perfeição cristã, como realizar, para viver a doutrina.

No final de cada unidade trabalhada, o autor adota a técnica “para viver a doutrina” em que busca aproximar os conteúdos da vida real dos alunos, tornando a aula mais prazerosa e compreensível. Além disso, faz uso de questionários, com o objetivo de facilitar a memorização dos conteúdos estudados pelos alunos (NEGROMONTE, 1953, p. 17-52).

A segunda unidade trata do tema “Deus é Senhor”, onde são aprofundadas as virtudes teologais; a virtude da religião; o nome do Senhor: voto e juramento e o dia do Senhor; missa e repouso dominical. Diferentemente do método tradicional e dogmático que caracterizou os antigos manuais de catecismo, o autor procura desenvolver o seu texto seguindo um roteiro temático, no qual os conteúdos

específicos são aprofundados paulatinamente sem incorrer no risco de aborrecer o alunado, mas visando despertar o seu interesse e aprendizado.

Quanto a tal afirmação o autor argumenta:

Não bastam, porém, a pregação moral, o apêlo à virtude, o ensino abstrato, a exigência do dever. O segredo está em despertar o interesse da criança pela prática dos atos correspondentes ao ideal. Um interesse vivo e constante, não apenas por gestos heróicos e grandes feitos que raro ou nunca aparecem na vida, mas pelas coisas humildes e cotidianas. Não de maneira vaga e universal, mas partindo da vida concreta desta criança, com suas preocupações imediatas, as particularidades de seu temperamento, as especiais dificuldades de seu ambiente. Aproveitar em cada qual as tendências e os gostos mais pronunciados e aplicá-los ao domínio de si, de modo que êste pareça mais fácil. E, sobretudo suscitar a colaboração voluntária do educando, sem a qual serão inúteis ou mesmo contraproducentes todos os esforços dos educadores (NEGROMONTE, 1961, p. 59).).

Por isso, para explorar a temática proposta nesta unidade, o autor desenvolve também o seu texto seguindo o seguinte percurso didático: **a fé**: o que é a fé (introdução), as qualidades da fé, professar a fé, conservar a fé, defender a fé, pecados contra a fé, a razão e a fé, dúvidas, os dados da ciência, para viver a doutrina, questionário; **a esperança**: conceito, fundamentos, necessidade, vantagens, qualidades da esperança, pecados contra a esperança, para viver a doutrina, questionário; **o amor a Deus**: amor sobrenatural, amor de Deus, sobre todas as coisas, caridade perfeita e imperfeita, qualidade do amor, para viver a doutrina, questionário; **a virtude da religião**: o culto a Deus, qualidade do culto, atos do culto, culto dos santos, culto das imagens, culto das relíquias, para viver a doutrina, questionário; **a oração**: noção, necessidade de oração, oração vocal, oração mental, oração litúrgica, como rezar, para viver a doutrina, questionário; **o nome do Senhor**: ao próprio Deus, o nome de Deus em vão, blasfêmia, juramento, liceidade do juramento, obrigação do juramento, voto, espécies de voto, obrigação do voto, cassação do voto, para viver a doutrina, questionário; **o dia do Senhor**: culto e repouso, o dia do Senhor, o grande dever, ouvir a missa, onde ouvir a missa, outros deveres, para viver a doutrina, questionário; **o repouso dominical**: insistência divina, sentido do mandamento, espécie de obras, violações, causas escusantes, consequências perigosas, vantagens, para viver a doutrina, questionário. Assim como na primeira unidade, o autor manteve a técnica “para viver a doutrina”, bem como a

proposta de assimilar os conteúdos por meio de questionários (NEGROMONTE, 1953, p. 58-125).

A terceira unidade desenvolve o tema: “Em face da autoridade”. O texto dá relevo aos deveres dos filhos; aos deveres dos pais; as relações entre patrões e operários. Sobre os deveres dos filhos, o autor inicia o seu texto fazendo a seguinte reflexão:

Os três primeiros Mandamentos são os maiores pela importância e dignidade: referem-se diretamente a Deus. Os outros se referem ao próximo, cujo amor é semelhante ao que devemos a Deus (Mt. 22,39), servindo mesmo de sinal para sabermos e mostrarmos que amamos a Deus (Jo. 4,20). Como os nossos pais ocupam entre os nossos próximos o mais alto lugar, e estão logo abaixo de Deus, o primeiro dos Mandamentos do amor do próximo é o que nos manda honrá-los e está expresso no Êxodo, 20,12: "Honra teu pai e tua mãe, a fim de teres uma dilatada vida sobre a terra que o Senhor teu Deus te dará"(NEGROMONTE, 1953, p. 135).

Dessa forma, cabe aos filhos amar, respeitar, obedecer e dar assistência aos seus pais, “pois eles são os nossos maiores benfeitores” (p. 136). Por isso, pecam, portanto, gravemente, os que “odeiam os pais, tratam-nos asperamente; querem que eles morram; irritam-se ou desgostam; deles se envergonham” (NEGROMONTE, 1953, p. 137).

Quanto aos deveres dos pais, o autor destaca os seguintes:

É dever dos pais instruir os filhos nos bons costumes, ensinar-lhes a vida da santidade com que se salvarão habituá-los à prática dos deveres religiosos e cívicos, inculcar-lhes no coração o amor de Deus, da Pátria e do próximo. Pensem os jovens quanto isto lhes interessa. Amanhã serão pais e mães de família, com responsabilidade de deveres que agora precisam aprender. E mesmo atualmente saberão corresponder melhor dos esforços de seus pais, se souberem o que fazem eles no desempenho de graves obrigações (NEGROMONTE, 1953, p 142).

Assim, é tarefa dos pais amar a seus filhos com amor interno, eficaz e ordenado. Para tanto, esse amor deve ser: sem fraqueza, sem egoísmo e sem preferências (NEGROMONTE, 1953, p. 144). Além disso, os pais, conforme descreve o autor, são obrigados também:

A proporcionar aos filhos a educação religiosa, moral, cívica e física, de acordo com suas posses, a fim de que os filhos possam conseguir toda sorte de bens, mesmo os temporais. É tanto mais grave o dever da educação moral quanto mais alto o valor da alma sobre o corpo. Nunca devem os pais perder de vista o eterno destino de seus filhos, e, por isto, toda a educação deve ser para ele encaminhada. Podemos dividir em 4 pontos a educação moral: instrução, vigilância, correção e exemplo (NEGROMONTE, 1953, p. 145).

No que se refere à relação entre patrões e operários, o autor afirma que ambos devem cumprir “seus deveres, a fim de se evitarem choques sociais e se desfazerem as grandes diferenças entre pobres e ricos, e para que ‘os pobres sejam menos pobres, e os ricos, menos ricos’ como diz Pio XI” (NEGROMONTE, 1953, p. 149).

Para tanto, os patrões têm, por justiça, grave obrigação de: pagar o salário mínimo estipulado pela lei; pagar o salário justo; pagar o salário familiar; não adiar o pagamento; não dispensar o operário antes de terminar o contrato, sem justa causa; indenizá-lo, se for acidentado (NEGROMONTE, 1953, p. 150).

Os operários, por sua vez, devem empregar no serviço do patrão todo o tempo que lhe é destinado; fazer bem a sua tarefa; evitar tudo o que possa trazer dano ao patrão; abster-se de sedição e violência, principalmente da cessação injusta do trabalho. “A greve é justa se feita: depois de esgotadas todos os outros meios; usando só os meios lícitos e honestos; tendo em vista um fim bom” (NEGROMONTE, 1953, p. 151-152).

No final de cada um desses tópicos o autor propõe a técnica “para viver a doutrina” aproximando os conteúdos da realidade dos alunos, bem como questionários para a fixação dos temas abordados.

A quarta unidade diz respeito à propriedade e é composta dos seguintes itens: os bens materiais; os meios legítimos; a propriedade; as violações injustas; o furto; detenção injusta; reparação da injustiça; a quem deve restituir; a quem restituir; como restituir; quando restituir; causas causantes; para viver a doutrina; questionário. (NEGROMONTE, 1953, p. 158-169).

Sobre o respeito à propriedade o autor afirma:

A justiça é uma das virtudes de mais vasto âmbito. Estudamo-la através de todo o Decálogo. Dela decorrem as obrigações para com Deus, estudadas nos três primeiros mandamentos. Nela se baseiam os deveres dos filhos e

dos pais, dos governantes e governados, dos patrões e operários, bem como as próprias relações que garantem a estabilidade social. O respeito à vida e à honra é uma imposição da justiça. O direito de propriedade impõe o respeito aos bens alheios, ao mesmo passo que defende os nossos. É o que se estuda no 7º e no 10º mandamentos (NEGROMONTE, 1953, p.158).

Na verdade, “sem o direito de propriedade não teriam sentido esses dois mandamentos”. Dessa forma, como bem explica o autor:

Cabe ao Estado regular, por suas leis, a vida econômica, a fim de permitir uma melhor distribuição de bens, evitando que imensas fortunas se acumulem em poucas mãos, lançando as massas proletárias na miséria. O capitalismo gera quase sempre o pauperismo (NEGROMONTE, 1953, p. 160).

A quinta unidade tem como tema o “Respeito à Pessoa Humana”, em que são aprofundados os pontos relativos ao respeito à vida; a honra e reputação; a caridade fraterna; as obras de caridade; os pecados contra a caridade (NEGROMONTE, 1953, p. 170- 211).

É interessante notar que o autor inicia essa unidade afirmando que de “todos os bens naturais o maior é a vida” (p. 170). Por isso, não é lícito matar; cometer suicídio; mutilar o corpo; desejar a morte do malfeitor e do injusto agressor; matar diretamente um inocente; praticar a eutanásia ou o aborto. Nada deve atentar contra a vida (NEGROMONTE, 1953, p. 173-174).

Conforme descreve o autor:

O enfraquecimento da religião no espírito dos homens resultou no imenso no imenso desrespeito à vida humana, que se nota no mundo moderno. Multiplicam-se os crimes contra a vida, de modo assustador. É dos mais graves desrespeitos aos direitos de Deus, único senhor da vida. É sintoma de decadência espiritual (NEGROMONTE, 1953, p. 176).

Quanto ao tópico honra e reputação, o autor exorta que “é necessário que a palavra corresponda à verdade” (p. 178), conforme estabelece o 8º mandamento. Por isso, a mentira deve ser evitada, pois pode ser danosa e prejudicial ao próximo. A verdade jamais pode ser ocultada “O homem honrado deve evitá-la a fim de manter a sua própria dignidade e respeitar o próximo” (p. 181).

Sobre a caridade fraterna, o autor argumenta que ela “é o sinal de amor de Deus” e deve ser o “sinal do cristianismo”, dessa maneira, “Deus exige de quem o ama que ame também o seu próximo” (p. 188-189). Não apenas pela fé, mas por meio das boas obras. Essas podem ser tanto corporais: dar de comer a quem tem fome; dar de beber a quem tem sede; vestir os nus; remir os cativos; visitar os enfermos e encarcerados; dar pousada aos peregrinos; sepultar os mortos como espirituais: dar bom conselho; ensinar aos ignorantes; corrigir os que erram; consolar os aflitos; perdoar as injúrias; sofrer com paciência as fraquezas do próximo; orar pelos defuntos (NEGROMONTE, 1953, p. 199-200).

Assim, diante da caridade fraterna o pecado deve ser evitado, pois este é contrário ao amor de Deus, diz o autor: “todo pecado contra o próximo viola a caridade fraterna” (p. 206). Por isso, para viver bem a prática da caridade fraterna, o homem deve evitar: o ódio, a inveja, a vingança e o escândalo. (NEGROMONTE, 1953, p. 209).

A sexta unidade trata dos “Deveres do homem para consigo mesmo” e é composta pelos seguintes conteúdos: corpo e espírito; vida intelectual e castidade (NEGROMONTE, 1953, p. 212 – 229).

Dessa forma, é dever do homem amar-se; cuidar do seu corpo; vestir-se com dignidade; divertir-se; cuidar da sua vida intelectual por meio de conhecimentos indispensáveis ao bom cumprimento de seus deveres de estado (p. 213-216). “A instrução geral é indispensável à formação da personalidade. Deve ser sempre orientada a formação moral, da qual a instrução é um meio. Por isso, cada homem é obrigado a desenvolver tanto quanto puder a sua inteligência” (NEGROMONTE, 1953, p. 217).

A sexta unidade trata dos “Deveres do homem para consigo mesmo” e é composta pelos seguintes conteúdos: corpo e espírito; vida intelectual e castidade (NEGROMONTE, 1953, p. 212 – 229).

No que diz respeito à castidade, Negromonte (1953), descreve:

Os mandamentos nos dizem como Deus quer que usemos das forças que depositou em nosso corpo e em nossa alma. Ensina-nos a prática das virtudes, e entre essas mandam expressamente que guardemos a castidade, tanto exterior (6º mandamento) como interior - 9º mandamento (p. 221).

A última unidade analisa a temática: “O bom filho da igreja”, onde são abordadas as boas práticas cristãs: os mandamentos da Igreja, o jejum e a abstinência e a manutenção do culto. Em relação aos mandamentos da Igreja, o autor afirma que esses se “dirigem apenas aos católicos” (p. 230). Por isso, cabe aos católicos conhecê-los e praticá-los. Esses mandamentos são: ouvir a missa inteira nos domingos e festas de guarda; confessar-se ao menos uma vez cada ano; comungar pela Páscoa da Ressurreição; jejuar e abster-se de carne, quando manda a Santa Madre Igreja; pagar dízimos, segundo o costume.

Sobre o jejum e abstinência, o autor descreve que são práticas religiosas que vão contra aos “valores” do mundo moderno, que apregoa a “necessidade de gozar a vida” (p. 232). Daí, pois, o valor do jejum e da abstinência diante de uma cultura que exalta o prazer, o hedonismo, o ter, a satisfação acima de tudo etc.

Por fim, o autor descreve a importância sobre a manutenção do culto:

De tudo o que tem o homem se há de valer para mostrar a Deus a sua dependência absoluta e filial. É tão conforme à natureza, que isto vemos desde os primórdios da humanidade. E o sentimento de filhos com que olhamos para o Pai celeste exige que a ele demos o que de melhor possuímos. É fineza do coração reservarmos para o Senhor as primícias de tudo, como os primitivos, ainda fresquinhos das mãos criadoras, souberam fazer. É dever do culto: honrar e glorificar a Deus com tudo o que temos, que ele nos deu, porque todas as criaturas são obra sua. Ainda servindo-nos delas, como nos servimos, não esqueceremos que antes pertencem a Deus, para a glória foram criadas (NEGROMONTE, 1953, p. 244).

Assim sendo, percebe-se que esse manual de catecismo, intitulado de “O Caminho da Vida”, tem um grande valor histórico por ter sido a primeira obra escrita pelo Padre Álvaro Negromonte, em 1937, que, influenciado pelas novas tendências da pedagogia moderna, colocou em prática o projeto de renovação dos antigos manuais de catecismos, adaptando-os para a escola e para realidade dos alunos a em profunda sintonia com as propostas defendidas pelos escolanovistas.

Desse modo, esse manual, bem com os demais que foram publicados a partir de então, “põe ainda em evidência parte de um discurso adotado que serviu como elemento constituinte do processo de configuração e conformação do campo da pedagogia católica entre as décadas de 30 e 60 do século XX” (ORLANDO, 2012, p. 9).

Quadro 04: Características materiais do manual “A Doutrina Viva”

Título	A Doutrina Viva
Ano da Publicação	1939
Editora	Editora Vozes
Edição	1ª Edição
Autor	Padre Álvaro Negromonte
Aprovação	Exmo. Revmo. Sr. Bispo de Niterói Dom José Pereira Alves
Formato	12,5 cm x 18,0 cm
Número de Páginas	231
Ilustrações	Na capa e dentro do texto
Encadernação	Brochura em papel cartão lilás
Público Alvo	Alunos do Curso Secundário
Nº de páginas destinadas aos elementos pré-textuais	21

Fonte: NEGROMONTE, Álvaro. **A Doutrina Viva – Curso Secundário**. 1ª Edição, Editora Vozes, Petrópolis, 1939 (Acervo da PUC Minas).

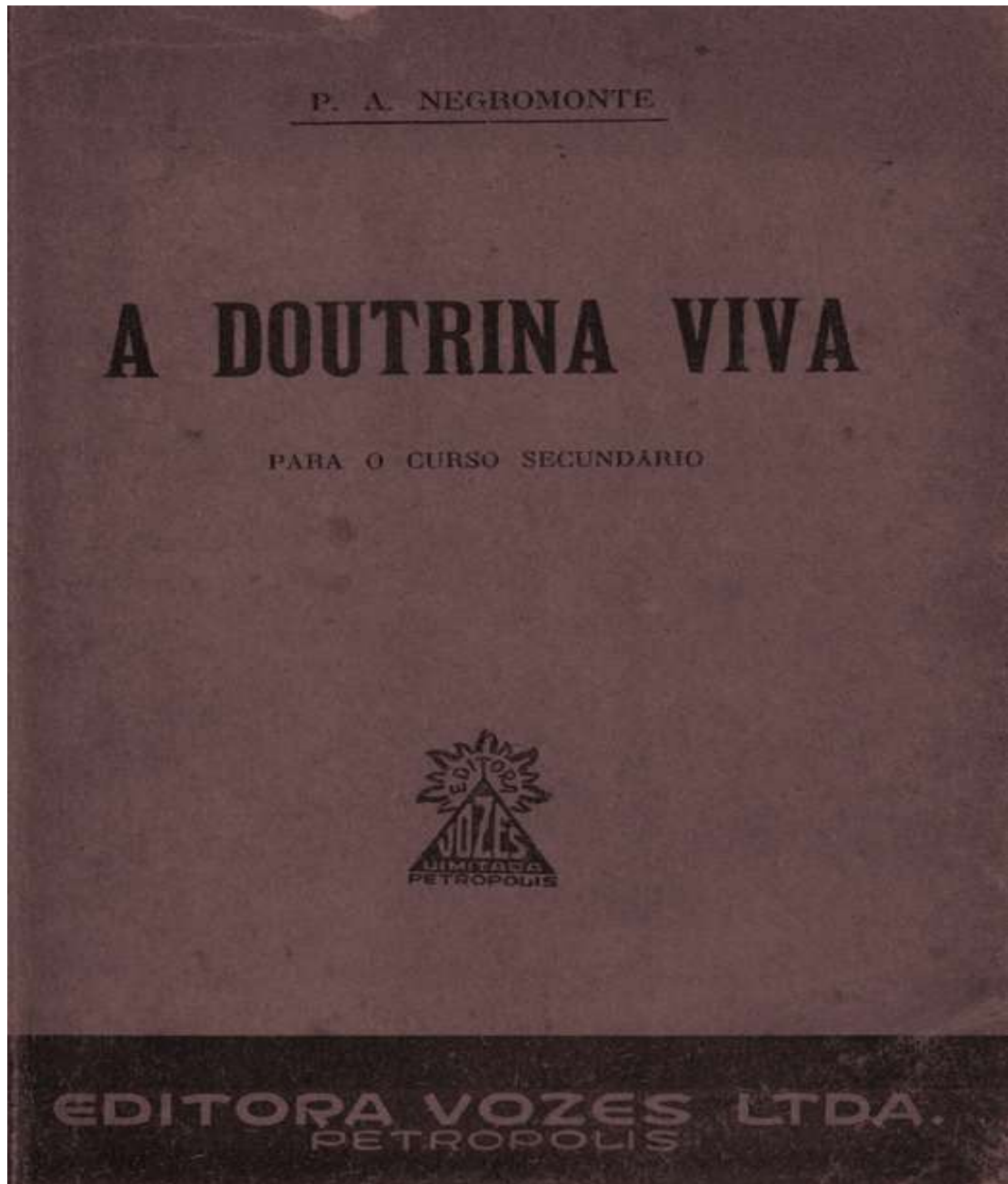
Esse manual é considerado, ao lado do “Caminho da Vida”, uma das obras fundamentais na história da renovação dos catecismos e do ensino religioso no Brasil nas décadas de 30 e 40.

Escrito em 1939, dentro de um contexto marcado por grandes discussões e debates acerca das novas tendências da pedagogia moderna, o manual procura sintetizar, de forma didática, clara e apropriada aos alunos do colegial, os dogmas que estão na base da doutrina cristã, chamada também pelo autor de “A Doutrina Viva”.

Quanto à materialidade da obra, pode-se dizer que se trata de uma brochura em papel cartão de 231 páginas, com formato de 12,5 cm de largura por 18,0 cm de altura, publicada pela Editora Vozes.

A capa do manual “A Doutrina Viva” tem uma cobertura lilás e apresenta as seguintes informações: no topo o nome do autor (abreviado) em negrito e em caixa alto: P. A. NEGROMONTE; no centro, o título da obra em letras pretas destacadas, o destinatário: “para o curso secundário”; logo abaixo, o logotipo da Editora Vozes como ilustração e, no pé da página, em tarja preta o nome da editora e da cidade onde está localizada.

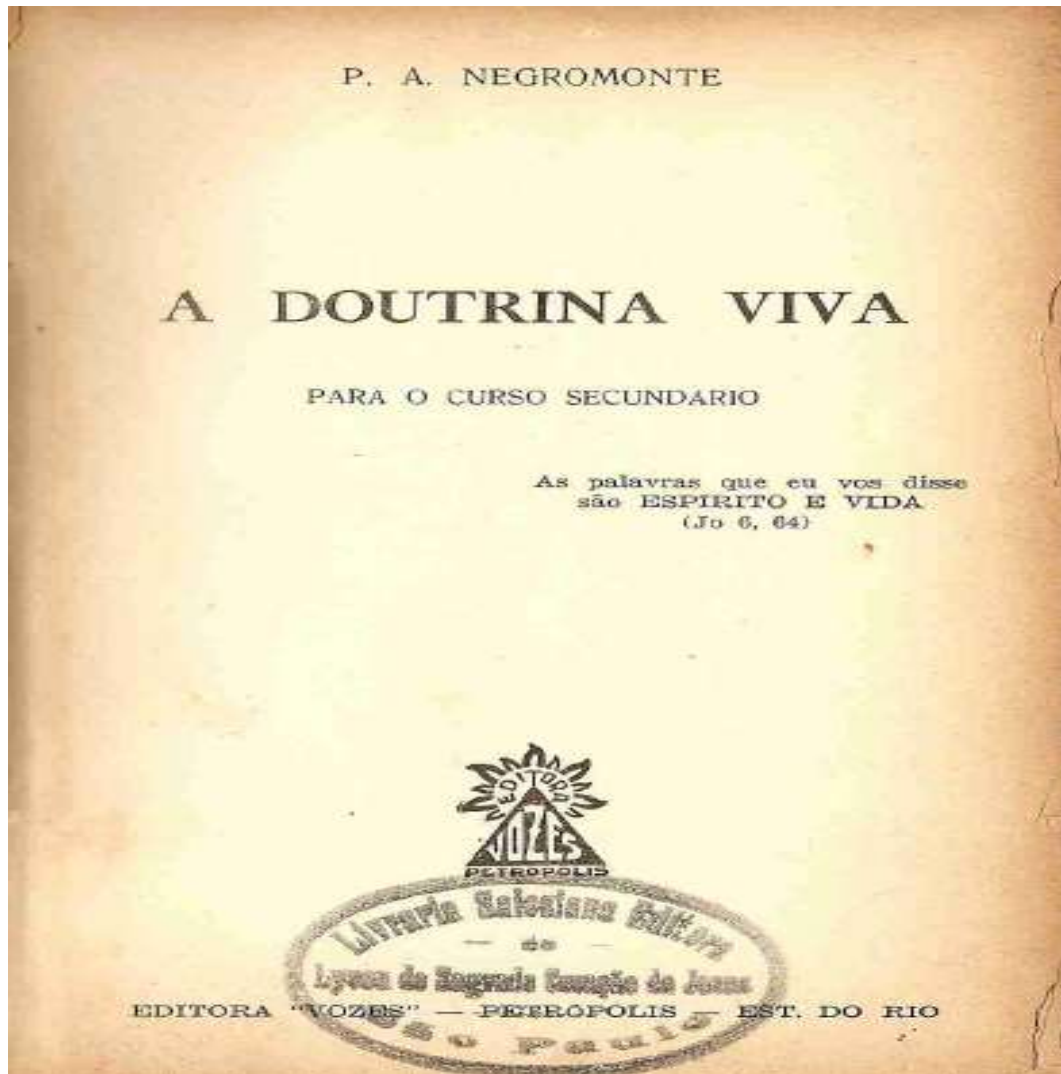
Figura 18: Capa do manual “A Doutrina Viva” (1939).



Fonte: NEGROMONTE, P. A. *A Doutrina Viva – Curso Secundário*. 1ª Edição, Editora Vozes, Petrópolis, 1939 (Acervo da PUC Minas).

A folha de rosto apresenta as mesmas características da capa: na parte superior, em caixa alta o nome do autor: P. A. NEGROMONTE; no centro, o título da obra em destaque, a indicação do curso, a epígrafe com letras pequenas de uma citação do evangelista João; abaixo, a logomarca da editora e, ao final, o nome da editora, a cidade e o estado em que está situada.

Figura 19: Folha de rosto do manual “A Doutrina Viva” (1939).

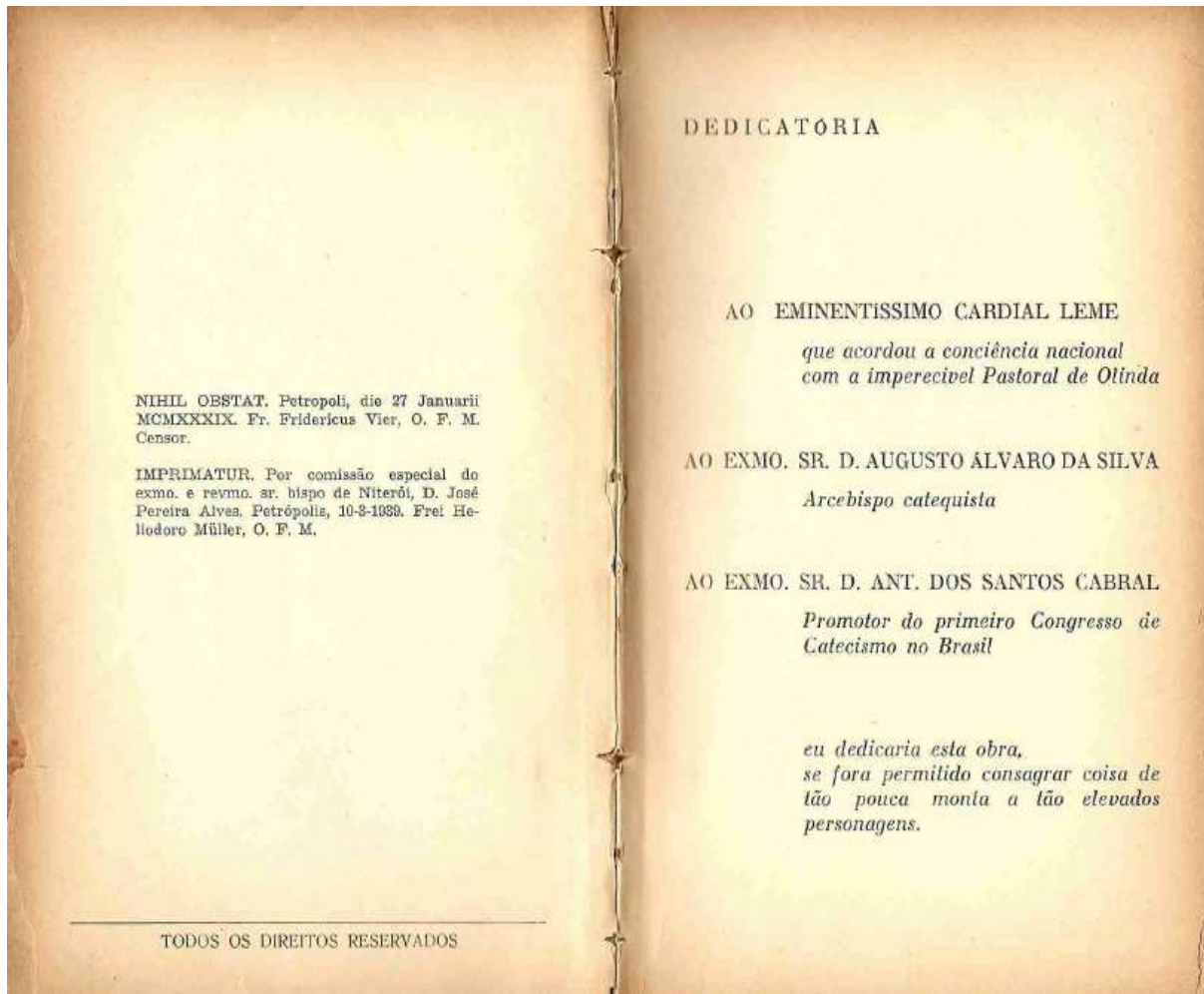


Fonte: NEGROMONTE, P. A. **Doutrina Viva – Curso Secundário.** 1ª Edição, Editora Vozes, Petrópolis, 1939 (Acervo da PUC Minas).

No verso da folha de rosto, encontra-se o “Nihil Obstat”, do Frei Fridericus Vier OFM, a cidade de Petrópolis, a data de 29 de janeiro e o ano em algarismo romano: MCMXXXIX. Logo após, o *imprimatur* do Exmo. e Revmo. Sr. Bispo de Niterói, D. José Pereira Alves, a cidade e a data da publicação da obra: 10-3-1939.

Na página seguinte, estão as dedicatórias do eminentíssimo Cardeal Leme: “que acordou a consciência nacional com a imperecível Pastoral de Olinda”; do Exmo. sr. D. Augusto Álvaro da Silva: “Arcebispo Catequista”; do Exmo. sr. D. Antônio dos Santos Cabral: “Promotor do Primeiro Congresso de Catecismo no Brasil”.

Figura 20: Nihil Obstat; Imprimatur; Dedicatórias presentes no manual “**Doutrina Viva**” (1939).



Fonte: NEGROMONTE, P. A. **A Doutrina Viva – Curso Secundário**. 1ª Edição, Editora Vozes, Petrópolis, 1939 (Acervo da PUC Minas).

No prefácio, o autor apresenta aos leitores o seu manual afirmando este é “o primeiro volume para o curso secundário de religião”, através do qual os alunos terão a oportunidade de estudar a doutrina cristã a partir do dogma, deixando, assim, de vê-lo apenas como uma “verdade que devemos crer, para ser também uma verdade que devemos viver” (NEGROMONTE, 1939, p. 7).

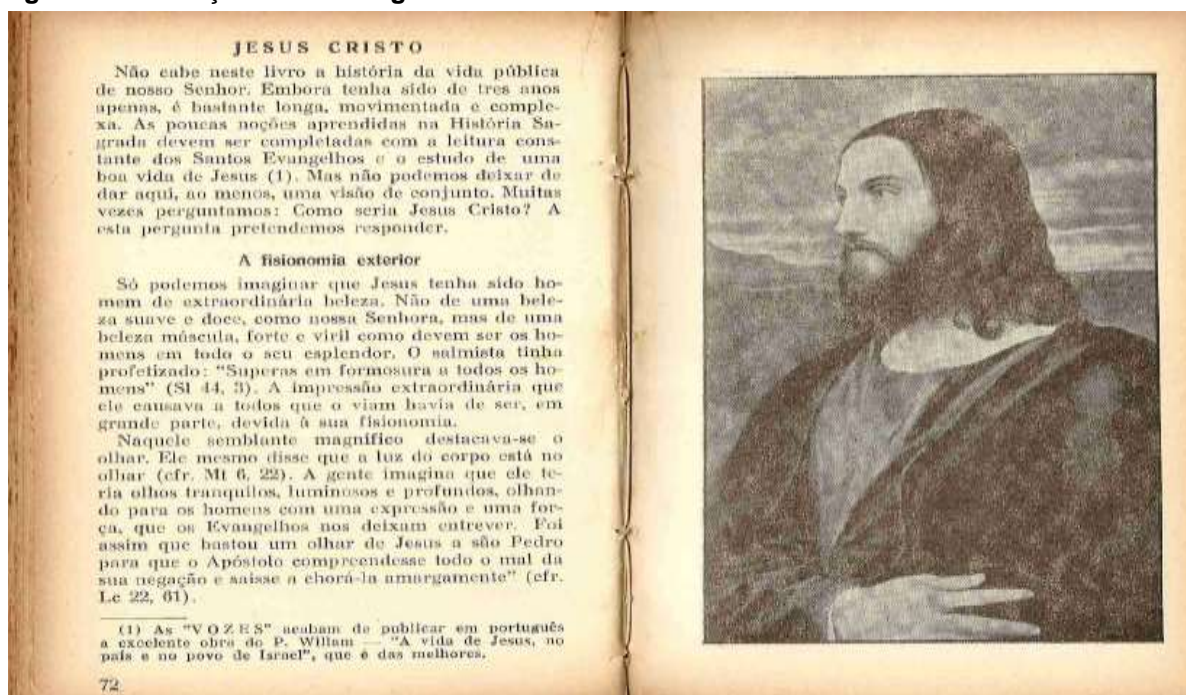
Para ele, o fundamento de toda a formação religiosa é o estudo da sua doutrina. Sobre isso, argumenta: “enquanto não fizermos dos dogmas o alicerce da piedade, continuaremos no sentimentalismo religioso, que tem sido o clima em que se desenvolveu o catolicismo desfigurado e anêmico da maior parte dos brasileiros ” (NEGROMONTE, 1939, p. 8).

No prefácio, ainda o autor chama a atenção dos professores descrevendo a sua preocupação no que se refere a algumas lições presentes na obra:

Em certos passos, as lições não serão tão fáceis. Além do estudo do aluno, talvez seja muito necessária a explicação do professor. Quero lembrar que escrevi um texto escolar. Isto quer dizer que conto sempre com um professor, a quem cabe fazer os alunos compreender melhor. Ao professor, sobretudo, cabe estimular o trabalho e a compreensão dos que aprendem, acostumando-os a resolver as próprias dificuldades, levando-os ao uso do Evangelho e do Missal, mostrando-lhes a essência das doutrinas e ensinando a conferir com elas as idéias errôneas, principalmente as mais vulgares no mundo moderno (NEGROMONTE, 1939, p. 9).

O texto apresenta sete ilustrações que se encontram nas páginas 73, 92, 98, 111, 128, 137 e 225. Pode-se dizer que o uso das imagens nos livros didáticos é uma importante ferramenta pedagógica importante de facilitação e fixação dos conceitos estudados pelos alunos. Isto demonstra a preocupação do autor em relação à aprendizagem dos alunos.

Figura 21: Ilustração 01 – A Imagem de Jesus Cristo



Fonte: NEGROMONTE, P.A. **Doutrina Viva – Curso Secundário.** 1ª Edição, Editora Vozes, Petrópolis, 1939. Acervo da PUC Minas.

Figura 22: Ilustração 02 – A Ressurreição de Jesus Cristo.

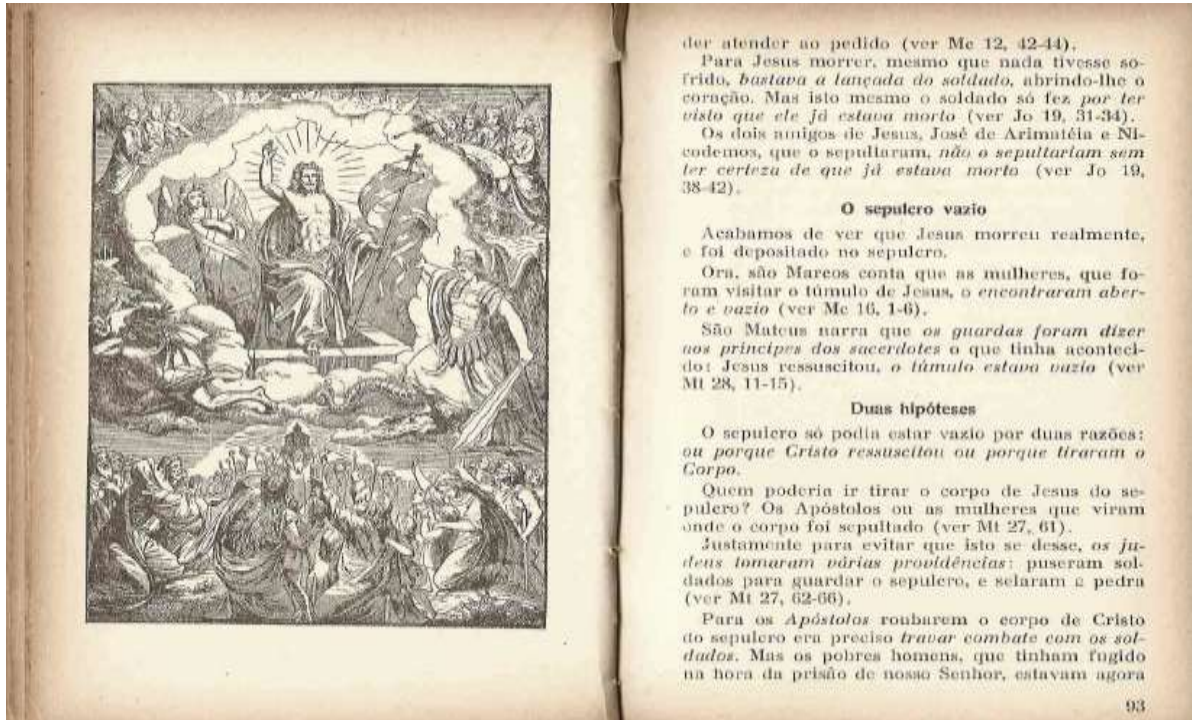


Figura 23: Imagem 03 –A Imaculada Conceição.

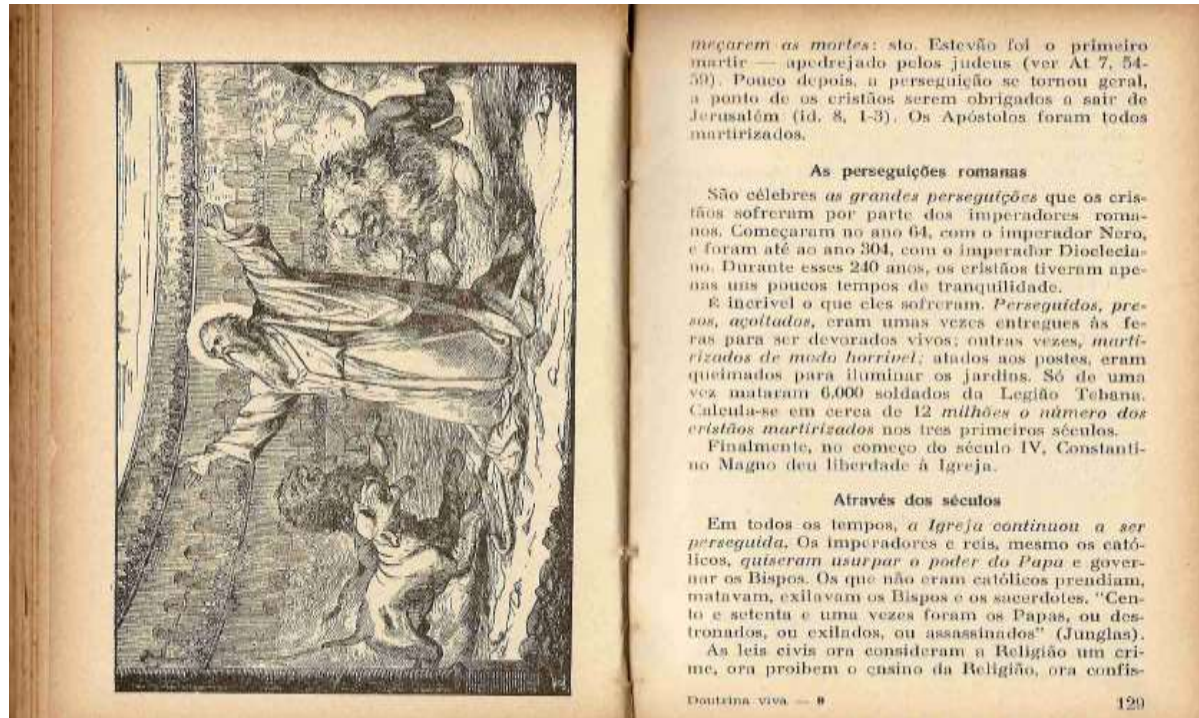


Fonte: NEGROMONTE, P.A. Doutrina Viva – Curso Secundário. 1ª Edição, Editora Vozes, Petrópolis, 1939. Acervo da PUC Minas.

Figura 24: Ilustração 04 – Jesus e os Apóstolos e a Parábola do Joio e do Trigo.



Figura 25: Ilustração 05 – Os Mártires Cristãos na Perseguição Romana.



Fonte: NEGROMONTE, P.A. *Doutrina Viva – Curso Secundário*. 1ª Edição, Editora Vozes, Petrópolis, 1939. Acervo da PUC Minas.

Quanto ao índice, este se encontra no final da obra e é dividido em 35 unidades temáticas: Religião; Existência de Deus; Ateísmo; Natureza de Deus; Atributos Divinos; Atributos Positivos; Santíssima Trindade; Os Anjos; O Homem; Promessa do Salvador; O Mistério da Encarnação; A Vinda do Salvador; Jesus Cristo; A Divindade de Cristo; A Redenção; A Ressurreição de Cristo; A Mãe do Salvador; Santa Igreja Católica; Cristo Instituiu a Igreja; As Notas da Igreja; A Igreja Invencível; O Papa; Infalibilidade Papal; A Bíblia; A Tradição; Os Dogmas; Espírito Santo; A Graça Santificante; A Graça Atual; A Comunhão dos Santos; Juízo; O Céu; O Inferno; O Purgatório; A Ressurreição da Carne; Apêndice, onde está a lista dos Papas.

Figura 26: Índice do manual “A Doutrina Viva” (1939).

Í N D I C E	
RELIGIÃO	
Os direitos do Criador	11
Filhos de Deus	12
A queda	12
* A redenção	13
O caminho da vida	13
A luta	14
A Igreja	14
Praticamente	15
Para viver a doutrina	15
EXISTÊNCIA DE DEUS	
Argumento da causa primeira	17
Argumento dos seres contingentes	18
Argumento da ordem do mundo	18
Argumento da consciência	19
Argumento da revelação	19
Para viver a doutrina	19
ATEISMO	
Espécies de ateus	20
Os argumentos	22
Nas horas difíceis	23
Para viver a doutrina	24
NATUREZA DE DEUS	
Dois modos de conhecer	25
Definição de Deus	26
Um só Deus	26
Nomes de Deus	27
Modos de falar	28
Para viver a doutrina	28
ATRIBUTOS DIVINOS	
Deus é eterno	29
Deus é imutável	30
Deus é imenso	31
Para viver a doutrina	31
ATRIBUTOS POSITIVOS	
O poder de Deus	34
A bondade de Deus	35
A justiça de Deus	37
Para viver a doutrina	37
SANTÍSSIMA TRINDADE	
A Ss. Trindade nos Evangelhos	39
Manifestações da Ss. Trindade	40
Iguais e distintas	40
Operações da Ss. Trindade	41
Analogias da Ss. Trindade	41
Para viver a doutrina	42

Fonte: NEGROMONTE, P. A. *A Doutrina Viva – Curso Secundário*. 1ª Edição, Editora Vozes, Petrópolis, 1939. Acervo da PUC Minas.

Figuras 27 e 28: Índice (continuação) do manual “A Doutrina Viva” (1939).

OS ANJOS			
Existência dos anjos	43	Homem de coragem	75
Natureza dos anjos	44	A bondade de Jesus	76
Coros anjélicos	45	Um decidido	76
Os demônios	45	O grande prestígio	77
Papel dos demônios	46	Para viver a doutrina	78
Tentação	46	A DIVINDADE DE CRISTO	
Obsessão	46	O Filho de Deus	79
Possessão	46	Outras expressões	80
Ascética	47	Jesus age como Deus	81
O anjo da guarda	47	O valor das cruzes	82
Para viver a doutrina	48	A doutrina de Jesus	82
O HOMEM		Para viver a doutrina	83
Criação do homem	49	A REDENÇÃO	
O estado de Adão	50	Noção de redenção	85
A queda	50	O sacrifício de Jesus	85
Consequências	51	Porque quis	86
Nossa situação	52	Por todos os homens	87
Para viver a doutrina	52	Efeitos da redenção	87
PROMESSA DO SALVADOR		Para viver a doutrina	89
A promessa	54	A RESSURREIÇÃO DE CRISTO	
Mantendo a esperança	55	Urnido morto	91
As profecias	56	O sepulcro vazio	93
Figuras	59	Dois hipóteses	93
Para viver a doutrina	59	As aparições	94
O MISTÉRIO DA INCARNAÇÃO		A vitória	95
Necessidade da incarnação	60	Para viver a doutrina	95
As soluções	61	A MAE DO SALVADOR	
União hipostática	61	Quem era Maria	97
Deus e homem	62	Imaculada Conceição	99
Uma só pessoa	63	Mãe de Deus	100
Compreendendo o Evangelho	64	Virgindade perpétua	101
Para viver a doutrina	64	Assunção	102
A VINDA DO SALVADOR		Para viver a doutrina	102
A expectativa	65	SANTA IGREJA CATÓLICA	
A oração do povo	66	Organização da Igreja	105
Aproximando os tempos	67	Os poderes da Igreja	105
A anunciação	68	Quem pertence à Igreja	106
Nascimento de Cristo	68	Outras igrejas	106
Os pastores e os reis	69	Qual é a verdadeira	107
As profecias	69	Sinais para conhecer	107
Para viver a doutrina	70	Para viver a doutrina	108
JESUS CRISTO		CRISTO INSTITUIU A IGREJA	
A fisionomia exterior	72	Nas pregações	110
Um homem forte	74	Na organização	112
Um dominador	74	Os pastores	113
236			237

Os poderes dos apóstolos	113	Os livros da Bíblia	150
Poder de ensinar	113	Inspirado por Deus	152
Poder de reger	114	As interpretações	153
Poder de santificar	115	A leitura da Bíblia	154
Até ao fim do mundo	115	Para viver a doutrina	155
A Igreja de Cristo	115	A TRADIÇÃO	
Para viver a doutrina	116	A tradição existe	157
AS NOTAS DA IGREJA		É palavra de Deus	157
A unidade	118	Como se conserva	158
A santidade	119	Regra de fé	159
A catolicidade	120	Para viver a doutrina	160
A apostolicidade	120	OS DOGMAS	
A Santa Mãe Igreja	121	A revelação	161
Só a Igreja Católica	122	A fé	162
A Igreja cismática	123	O ensino da Igreja	162
O protestantismo	124	Os dogmas	163
Para viver a doutrina	125	Fonte de vida	163
A IGREJA INVENCÍVEL		Estudo necessário	164
Advertência de Cristo	127	Na liturgia	165
Ainda no berço	127	Nos evangelhos	166
As perseguições romanas	129	Para viver a doutrina	166
Através dos séculos	129	ESPIRITO SANTO	
As heresias	130	Pessoa divina	168
Em nome da ciência	130	Prometido por Cristo	169
Dos próprios filhos	131	A vinda do Espírito Santo	170
A grande vitória	132	A ação do Espírito Santo	170
Não prevalecerão	132	Alma da Igreja	171
Para viver a doutrina	133	Na liturgia	172
O PAPA		Para viver a doutrina	173
Pedro será o fundamento	135	A GRAÇA SANTIFICANTE	
Compreendendo a promessa	136	O sobrenatural	175
Pedro é o chefe	136	Filhos de Deus	175
Os sucessores de São Pedro	139	No batismo	176
Os benefícios do Papado	139	Viremos a ele	177
Para viver a doutrina	140	Vida divina	177
INFALIBILIDADE DO PAPA		Ação do Espírito Santo em nós	178
As portas do inferno	142	A suprema desgraça	180
Eu roguei por ti	143	Para viver a doutrina	181
Quanto à infalível	143	A GRAÇA ATUAL	
Explicaremos	144	Noção	182
A palavra do Papa	145	Necessidade	183
Uma confusão	146	Distribuição	183
Outra confusão	146	Uma dificuldade	184
Para viver a doutrina	147	Cooperação necessária	185
A BIBLIA		Responsabilidades	185
O que é a Bíblia	149	Para crescer	187
O que contém	149	Para viver a doutrina	188
238			239

Fonte: NEGROMONTE, P. A. Doutrina Viva – Curso Secundário. 1ª Edição, Editora Vozes, Petrópolis, 1939 (Acervo da PUC Minas).

Na primeira unidade que trata sobre “A Religião”, o autor afirma:

[...] muitas pessoas pensam que a Religião consiste apenas num conjunto de preces e ritos. Todavia, esta ideia é errada, pois a Religião envolve toda a nossa vida, orienta todas as nossas ações. Não é coisa de um instante ou de um lugar, mas é todos os lugares e de todos os momentos de nossa vida. Ou ainda melhor: a Religião é a vida (NEGROMONTE, 1939, p.11).

Essa afirmação confirma a nova abordagem adotada pelo autor que busca através dos seus manuais de catecismos traduzir, adaptar e aproximar as verdades presentes na doutrina cristã associando-as com a vida real e concreta dos alunos, objetivando, assim, promover “uma formação voltada para a vida religiosa prática” (ORLANDO, 2012, p. 9).

Por isso ele descreve:

Os novos textos se quiserem realmente servir à finalidade do catecismo, que é formar o cristão prático, devem ter uma feição inteiramente diversa da atual. Sei que diante de um catecismo novo, todos sentiremos uma impressão estranha. Temos na mente aquelas perguntas, aquelas expressões que decoramos em criança e ensinamos mil vezes aos pequenos; acostumamos aquela ordem de matéria; afizemo-nos até o tipo de livro dos nossos catecismos [...]. Mude-se aquilo e nós estranharemos [...]. Mas é preciso mudar! (NEGROMONTE, 1942, p.75 apud ORLANDO, 2012, p. 9).

Nesta unidade, o manual adota a seguinte sequência de conteúdos: os direitos do Criador, os filhos de Deus, a queda, a Redenção, o caminho da vida, a luta contra o mal e o pecado, a Igreja, viver em estado de graça (praticamente), para viver a doutrina – técnica em aproximar os conteúdos da vida dos alunos e, por fim, um questionário de assimilação.

Nas demais unidades são abordados temas específicos da dogmática católica que estão na base doutrina cristã. Utilizando uma linguagem bem apropriada para comunicar com exatidão as noções referentes às verdades da fé para o alunado do curso secundário, ele trabalha conceitos complexos de forma clara, simples e precisa. Em todas as unidades estão presentes os itens: “para viver a doutrina”, bem com os “questionários” que buscam adaptar por meio de reflexões propostas pelo autor e de perguntas os conteúdos para a vida prática dos alunos.

A respeito da existência de Deus, o autor afirma que existem vários argumentos que provam a sua existência. Dentre esses destacam-se: o argumento da causa primeira, o argumento dos seres contingentes, o argumento da ordem do mundo, o argumento da consciência e o argumento da revelação. Todavia, embora “a existência de Deus seja uma verdade que prova por tantos argumentos, ainda existem pessoas que a negam. Chamam-se de ateus, que quer dizer: sem Deus” (NEGROMONTE, 1939, p.20).

Sobre a natureza de Deus, ele explica que a consciência do homem é limitada, e não pode conhecer plenamente a Deus. “O infinito não cabe no finito”. Porém, existem duas maneiras de conhecer esse Deus. Primeiro, “removendo de Deus todas as imperfeições que encontramos nas criaturas” - Princípio da Remoção e contemplando “as perfeições existentes nas criaturas” - Princípio da Excelência (p. 22). Logo a seguir, o autor passa a definir quem é Deus, quais os nomes de Deus, os modos de falar com Deus (NEGROMONTE, 1939, p. 23-28).

Quanto aos atributos de Divinos, o autor assinala: “Deus é eterno e é imutável” (p. 28-31). Além desses, existem ainda os atributos positivos: o poder de Deus e a bondade de Deus (NEGROMONTE, 1939, p. 34-36).

Na parte referente ao dogma da Santíssima Trindade, o autor destaca que nos próprios evangelhos existem muitas referências à Santíssima Trindade: “Jesus fala muitas vezes no Pai e no Espírito Santo” (p. 39). Essas “Três Pessoas manifestam-se ora separadamente, ora reunidas”, são os modos de agir do Deus Trino: como Pai, Filho e Espírito Santo (NEGROMONTE, 1939, p. 40).

No manual está presente também a temática relativa aos anjos. A existência de tais seres pode ser comprovada nos textos sagrados que citam em várias partes as suas presenças dentro da história humana (p. 43). Os anjos são definidos como espíritos puros, substâncias espirituais, criados por Deus para existirem sem corpo. Por isso, “são criaturas mais perfeitas, porque têm uma natureza mais semelhante à de Deus (puro espírito)”. São, portanto, superiores ao homem, o qual é composto de espírito e matéria (NEGROMONTE, 1939, p. 44).

No que se refere ao homem, o autor explica o ato divino que culminou na sua criação, bem como a desobediência que provocou a sua queda (p. 49-52). Contudo,

diz ele, esse mesmo homem decaído e pecador foi resgatado por Deus por meio das promessas feitas aos profetas sobre a vinda do Messias, Jesus Cristo (NEGROMONTE, 1939, p. 54-60).

Dentro desta história da salvação, Deus enviou o seu Filho Unigênito, que se encarnou para redimir novamente a humanidade. Sobre o mistério da encarnação, o autor destaca:

Deus poderia satisfazer-se, por misericórdia, com uma satisfação não equivalente, como a que fosse prestada pelo homem. Ou poderia perdoar inteiramente, sem exigir nenhuma satisfação. Mas isto não daria ao homem conhecer da gravidade de sua falta, nem bastaria para lavar-lhe completamente a culpa. Por isto, Deus quis a reparação perfeita, equivalente ao pecado. Esta devia ser infinita, só podia ser feita por Deus, que é o único ser infinito. Para satisfazer pelo homem, era preciso tomar a natureza humana. Assim poderia representar a humanidade, porque era homem; e, ao mesmo tempo, podia oferecer uma reparação infinita, porque era Deus. Foi esta a solução que Deus deu ao caso: a Encarnação (NEGROMONTE, 1939, p. 61).

A partir da encarnação, o manual aborda diversas temáticas referentes a vida de Jesus Cristo: seu nascimento, seus pais, sua cidade, sua fisionomia exterior, sua divindade, sua doutrina e seus ensinamentos (NEGROMONTE, 1939, p. 68-82).

Além disso, a noção de Redenção vem assim explicada:

A redenção consiste em se comprar uma coisa que se tinha possuído e que se perdeu. Ora, nós, homens, tínhamos possuído a graça santificante, que é a amizade com Deus e nos dava o direito de entrar no céu. Pelo pecado de Adão perdemos isto. Para podermos readquirir esta graça é que temos necessidade de redenção. A humanidade precisava apresentar a Deus o preço correspondente ao bem perdido, a fim de poder possuí-lo de novo. Este preço é Jesus Cristo (NEGROMONTE, 1939, p. 85).

Ainda sobre Jesus Cristo, o autor explica também como se deu a sua Morte e Ressurreição e como Ele instituiu a Igreja por meio das suas aparições aos Apóstolos que receberam dele a missão de “levar até os confins do mundo a sua mensagem salvífica”. A Mãe de Jesus ocupa um lugar de destaque no manual, inclusive com ilustração no manual, ela é definida por ele como a “Mãe do Salvador” (NEGROMONTE, 1939, p. 91-116).

No tocante à Igreja, o manual reserva quatro unidades para descrever sobre a sua importância para o mundo: legado divino, missão, unidade, catolicidade,

apostolidade, perseguições, heresias, primado petrino, infalibilidade papal e etc. (NEGROMONTE, 1939, p. 118-147).

Deve-se acrescentar que o manual também trabalha com temas relacionados com as fontes das verdades cristãs: a bíblia, a tradição e os dogmas. Além disso, discorre sobre o papel do Espírito Santo dentro da História da Salvação por meio da sua graça santificante e da graça atual (NEGROMONTE, 1939, p. 149-181).

A esse respeito desses dois tipos de graças, o autor da obra esclarece:

Todo auxílio que Deus nos dá para a nossa salvação é graça. Este auxílio divino nos é concedido de dois modos diferentes: de um modo permanente, ficando em nós, inerente à nossa alma, - e de modo transitório, que será aproveitado no momento em que é dado, ou será perdido. No primeiro caso, é a graça santificante; no segundo, é a graça atual (NEGROMONTE, 1939, p. 182).

Nas últimas unidades do manual, são desenvolvidas as temáticas referentes a escatologia cristã: comunhão dos santos, juízo final, céu, inferno, purgatório e ressurreição da carne. Por fim, no apêndice, o autor destaca a lista com o nome dos papas (NEGROMONTE, 1939, p. 190-231).

Em face do narrado, pode-se dizer que este manual é um dos documentos monumentos dentro do movimento de renovação da pedagogia católica no que tange ao ensino religioso e aos manuais de catecismos que eram usados como ferramentas didáticas para a divulgação e conservação da doutrina e da moral cristã, bem como para a recristianização do país, conforme preconizava o movimento de restauração católica no início do século XX.

Dessa forma, a partir dos anos 30 e 40, no calor dos intensos debates travados entre “católicos” e “pioneiros” sobre as questões relativas às novas tendências da pedagógica moderna, é que um grupo de intelectuais católicos, liderados pelo Padre Álvaro Negromonte, inspirado nessas discussões, foi aos poucos introduzindo mudanças substanciais nas aulas de ensino religioso por meio da reformulação dos antigos textos de catecismos adaptando-os à realidade escolar.

Tais mudanças referiam-se, sobretudo, “à linguagem do texto, ao conteúdo sob medida, à didática, a aproximação com a realidade, o caráter prático das lições e,

por fim, embora ele diga ser este último de menor importância, a necessária mudança no aspecto tipográfico” (ORLANDO, 2013, p. 173).

Orlando (2012), descreve que neste cenário de renovação, o trabalho desenvolvido pelo Padre Negromonte torna-se importante porque,

[...] suas ações foram calcadas em duas importantes estratégias que o conduziram a essa posição de destaque nesse movimento: concomitantemente, ele conquistou uma importante rede de sociabilidade que contribuiu para propagar de forma vigorosa as suas ideias em diferentes espaços da sociedade e desenvolveu um projeto pedagógico vasto, sistematizado e com um alto grau de coesão. Seus livros foram publicados de forma sequencial e articulados a um projeto de formação de professores, veiculado na imprensa periódica educacional católica do Estado de Minas e, posteriormente, convertidos em uma coleção de livros didáticos, que abrangia da 1ª série primária ao Curso Normal. A esses, posteriormente, foi acrescentado um conjunto de livros destinados à educação das famílias, dando a ver uma proposta de colaboração entre família e escola em seu projeto pedagógico (p. 8).

Portanto, ante o exposto, conclui-se que os manuais de catecismos são, na verdade, como assinala Nascimento (2013, p. 88), fontes singulares e privilegiadas que têm muito a dizer à História da Educação do Brasil, pois transmitiram “mais do que verdades religiosas, traduzem vestígios de práticas educativas”, que colaboraram intensamente com o desenvolvimento da educação no país e possibilitaram a circulação de ideias religiosas, estimulando a formação religiosa, ética e moral de diversos grupos sociais através da prática de leitura, memorização e escrita.

Neste sentido, deve-se reconhecer que esses impressos serviram não apenas como instrumentos pedagógicos para a propagação e a conservação da doutrina e da moral cristã, mas também como prática pedagógica, tornando-se uma ferramenta fundamental para a aprendizagem dos alunos por meio dos exercícios de leitura, memorização, recitação e escrita.

Para cumprir tais tarefas, esses impressos foram paulatinamente passando por um processo de renovação metodológica, adaptando-se aos novos contextos, porém sem distanciar-se das orientações episcopais e do espírito tridentino, bem como conservando a sua essência principal que é “fazer espalhar a novidade”, “ensinar a palavra” e “instruir” inculcando hábitos religiosos e morais, modelando comportamentos e influenciando nos modos de agir e de pensar das pessoas.

CAPÍTULO 03 - AS ORIENTAÇÕES QUANTO À DIFUSÃO DA DOCTRINA CRISTÃ E O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DOS CATECISMOS CATÓLICOS

Como foi analisado no segundo capítulo desta dissertação, a primeira metade do século XX foi fundamental para a história da constituição da disciplina escolar ensino religioso, uma vez que, neste contexto, teve início o movimento de reação da Igreja Católica contra a sua exclusão das escolas públicas do Brasil, conforme determinavam o Decreto 119-A (1890)⁸ e o artigo 72 da Constituição Federal Republicana de 1881)⁹.

Azzi (1977) assinala que “um dos pontos básicos desse período é a elaboração e publicação dos catecismos episcopais, segundo o espírito tridentino” (p. 500). Tais impressos serviram para reavivar a fé cristã entre o povo e também para enfrentar as ameaças laicistas como ferramentas didática e pedagógica para transmitir e conservar a doutrina da Igreja.

Dentre esses impressos, que começaram a circular pelo país com *nihil obstat* e *vênia* das autoridades católicas nas primeiras décadas do século XX, destacou-se, sobretudo o manual de Catecismo Resumido da Doutrina Cristã, aprovado pelos Bispos das Províncias Meridionais do Sul durante a 2ª Conferência do Episcopado em Aparecida, no dia 8 de setembro de 1904.

Neste manual padrão, baseado no método tradicional de perguntas respostas, os bispos procuraram condensar em seus conteúdos, as preocupações da Igreja no período referentes às questões doutrinárias e morais. Mais tarde, de acordo com Orlando (2013, p. 171), esse catecismo foi adaptado em outros três volumes: primeiro, segundo e terceiro catecismo da doutrina cristã, utilizados em várias dioceses brasileiras para instrução religiosa primária dos fiéis.

⁸Decreto 119-A de 7-1-1890: Decreto que determinou no seu artigo 4º “a separação total de Igreja e Estado, extinguindo o Padroado” (MATOS, 2001, p. 255).

⁹ Constituição de 1891, artigo n. 72, parágrafo 6º: *Estabelecia que “seria leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”* (BRASIL, Constituição de 1891, Artigo 72).

A partir da década de 30, com a reintrodução do ensino religioso no currículo das escolas públicas brasileiras através do Decreto 19.941, de autoria de Francisco Campos, em 1931¹⁰, e do artigo 153 da Constituição Federal de 1934¹¹, esse e outros manuais de catecismos católicos, inspirados nas novas abordagens da pedagogia moderna, foram reformulados no que diz respeito à metodologia, à didática de ensino, à linguagem dos textos e à organização dos seus conteúdos, objetivando, assim, adequar-se as exigências do ambiente escolar e à realidade do alunado das escolas públicas brasileiras. Todavia, a sua base epistemológica relativa aos conhecimentos dos conteúdos específicos que os alunos deveriam adquirir sobre a doutrina e a moral cristã permaneceu essencialmente a mesma.

Os manuais “Caminhos da Vida” (1937) e “A Doutrina Viva” (1939) do Padre Álvaro Negromonte são documentos monumentos que comprovam essa mudança metodológica visando tornar as aulas da disciplina ensino religioso mais interessantes, dinâmicas, participativas e atraentes para os alunos e também servir, como identifica Orlando (2012, p. 7), de “estratégia de escolarização da sociedade, que buscava associar instrução e doutrinação religiosa nas suas práticas educativas”.

Por isso, como destaca Orlando:

A publicação de novos livros de catecismos, em um novo suporte material e textual, tinha um significado mais amplo para a igreja, que ia além da esfera pedagógica e recaía no âmbito político [...]. Significava romper com a censura republicana e imprimir as marcas da Igreja na História (ORLANDO, 2013, p. 173).

¹⁰ Decreto n. 19.941 de 30-4-1931: Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primários, secundário e normal das escolas públicas brasileiras (BRASIL. Senado Federal. Decreto n. 19.941 de 30 de abril de 1931).

¹¹ Constituição Federal de 1934, artigo n. 153: Definia que “o ensino religioso será de frequência facultativa e ministrada de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais” (BRASIL, 1934, Artigo 153).

As readequações feitas nos manuais de catecismos católicos a partir dos anos 30 se articulavam, como assinala Horta (1996), às motivações ideológicas de cunho político envolvendo os interesses do Estado e da Igreja:

Através do ensino religioso, a educação poderia cumprir melhor a sua função de “recuperação dos valores perdidos”. Estes valores perdidos que o ensino religioso iria permitir à educação recuperar eram aqueles ligados à religião, à pátria e à família. Eram os mesmos valores que serviam de bandeira para os regimes totalitários da época e que, no Brasil, eram constantemente invocados nos discursos anticomunistas, principalmente a partir de novembro de 1935. Segundo Campos, estes três valores estavam indissolúvelmente ligados; a religião, entretanto, era a base dos outros dois. Assim, no processo de sua recuperação, o ensino religioso assumia uma fundamental importância. E fecha-se o círculo: no esquema político autoritário que se implantou no Brasil a partir de 1930 e que culminou em 1937, o ensino religioso era, ao mesmo tempo, um instrumento de formação moral da juventude, um mecanismo de cooptação da Igreja Católica e uma arma poderosa na luta contra o liberalismo e no processo de inculcação dos valores que constituíam a base ideológica do pensamento autoritário (HORTA, 1996, p. 150-151).

Esta indicação corrobora as análises de Goodson (2007) sobre a constituição das disciplinas escolares:

As disciplinas não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escola (p. 244).

Daí, pois, se compreende porque determinados conteúdos são escolhidos e ensinados em uma época histórica específica, ou ainda porque certos saberes constituem-se em disciplinas escolares.

A esse respeito Chervel (1990, p. 188) assinala: “a instituição escolar é, em cada época tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura das quais alguns tentaram fazer um modelo”. Por isso, é necessário estudar e aprofundar os conteúdos de uma disciplina escolar, uma vez que são o seu eixo central e o “pivô ao redor do qual ela se constitui” (p. 187).

Assim sendo, face ao exposto, este capítulo tem por objetivo analisar como os conteúdos presentes nos catecismos católicos que circularam no país na primeira metade do século XX, foram sendo incorporados ao Ensino Religioso através das

orientações eclesiais direcionadas para o ensino da doutrina cristã e do seu processo de didatização no interior das escolas brasileiras.

3.1 AS ORIENTAÇÕES DO EPISCOPADO PARA O ENSINO RELIGIOSO ATRAVÉS DOS MANUAIS DE CATECISMOS

O Catecismo Resumido da Doutrina Cristã foi o primeiro manual impresso em texto único elaborado pelo episcopado para ser adotado em toda a Igreja do Brasil no início do século XX (AZZI, 1977, p. 502). Por isso, todos os temas e conteúdos presentes em seus textos passaram pelo crivo, seleção e aprovação das autoridades eclesiásticas brasileiras.

A sua primeira edição foi publicada em 1904 pela Editora Vozes e, posteriormente, outras editoras, tais como Casa Sucesa do Rio de Janeiro (1916) e Pia Sociedade de São Paulo (1932), passaram a editá-lo a partir de novas versões e adaptações que foram sendo feitas ao longo dos anos.

No prefácio desses catecismos oficiais os bispos fazem as seguintes recomendações:

Queremos e mandamos que nenhum catecismo, se admitta para o ensino da Doutrina Christian além destes aqui indicados, com os quaes ficam satisfeitas as necessidades espirituas de nossos filhos no tocante ao ensino. Aos reverendos Parochos, Curas d'almas, a todo o Clero secular e regular e a todos os fieis de nossas Dioceses os recomendamos com todas as veras: a uns para que os ensinem fielmente, a outros para que inteiramente os tomem e aprendam; e a todos para que, lendo e meditando noite e dia, as grandes verdades incluídas em tão pequeno volume, e conformando com ellas seus procedimentos na vida, consigam o fim para que somos por Deus destinados, que é possuir e gozar do mesmo Senhor perpetuamente no céu (PRIMEIRO CATECISMO DA DOCTRINA CHRISTAN, 1916, p. 5).

Após a publicação deste catecismo, muitos bispos passaram a orientar e a exortar seus fiéis sobre a importância do ensino religioso como um instrumento necessário para manter a ordem social e combater as ideias nocivas à doutrina e à moral cristã. Tal afirmação pode ser confirmada nas Cartas Pastorais e nos Pareceres escritos e publicados durante este período pelas autoridades católicas nas diversas dioceses brasileiras.

Como primeiro exemplo, pode-se citar a Carta Pastoral, publicada em 1905 pelo bispo da Paraíba Dom Adauto Aurélio de Miranda Henriques. Segundo Azzi (1977), neste documento intitulado “Dos males da ignorância religiosa”, o bispo dirigiu-se aos seus fiéis fazendo a seguinte exortação:

Suponhamos irmãos e filhos caríssimos, que... por falta da instrução religiosa nas escolas primárias e nas igrejas, o catolicismo chegasse a extinguir-se entre nós. Privados então os pais, os patrões e todos os governos do meio mais poderoso de conter o homem na submissão e no dever, teriam necessidade de opor, a males extremos. Quanto menos reprime a religião, tanto mais terão as leis civis que reprimir... (p. 502).

Já o bispo de São Paulo, Dom José de Camargo Barros, por meio da sua Carta Pastoral escrita também em 1905, destacava as vantagens do ensino religioso para a vida das famílias e de toda a sociedade brasileira:

Que largamente conhecida e fielmente praticada seja a Doutrina ensinada no catecismo, e desde logo teremos pais de família exemplares, filhos respeitosos, servos honrados, empregados obedientes, comerciantes honestos, operários laboriosos, patrões compassivos, magistrados integérrimos, juizes incorruptíveis, sacerdotes santos, ricos caridosos, pobres pacientes, filhas angélicas, esposas virtuosas, mãos providentes (AZZI, 1977, p. 502).

Em 1910, no documento intitulado de “Carta Pastoral Coletiva dos bispos das Províncias Eclesiásticas do Sul”, os prelados, de acordo com Azzi (1977), orientavam o clero das suas dioceses a priorizar em seus trabalhos pastorais “a educação cristã da mocidade pelo ensino do catecismo”, educando-a “no temor de Deus, no horror ao vício, na prática da piedade sólida e de todas as virtudes” (p. 503).

Na Carta Pastoral Coletiva de 1915, os bispos brasileiros com objetivo de ordenar o ensino religioso, estabeleceram os princípios teológicos e eclesiais que deveriam norteá-lo, bem como elaboraram pela primeira vez um regulamento geral de como ele deveria ser ensinado.

De acordo com Mesquida (2009), tais decisões refletiam “a consciência que os prelados católicos tinham da importância da escola como aparelho de formação de mentalidades e como instrumento de construção do imaginário” (p. 5654).

Na verdade, as autoridades eclesiais responsáveis pela elaboração e sistematização deste documento, “sabiam que as tendências divergentes quanto à educação escolar, se uniriam quando se tratasse de lutar contra o aparelho escolar católico e os princípios que o norteavam” (MESQUIDA, 2009, p. 5655).

Por isso, defendiam com veemência o seguinte axioma:

A Igreja Católica, por sua instituição divina, tem o direito inalienável e inalienável, independente de todo o poder humano, não só de erigir, fundar e organizar escolas para formar e educar cristãmente a infância e a juventude, segundo os princípios e preceitos do Evangelho, mas também de exigir que, em quaisquer escolas, a formação e educação da juventude católica se sujeite à sua jurisdição, e que, em nenhuma matéria ou disciplina, se ensine coisa alguma contrária à religião católica e à moral (PASTORAL COLETIVA DE 1915, n.110 *apud* MESQUIDA, 2009, p. 5655).

Deve-se esclarecer que neste período, marcado por grandes tensões entre Estado e Igreja, a educação católica é vista pelos bispos como um instrumento imprescindível no processo de recristianização da sociedade brasileira. Dessa forma, sem hesitar, eles orientam neste documento os seus clérigos a fundar escolas católicas dentro das suas próprias paróquias:

Na circunstância em que se acha a Igreja diante do ensino leigo, é de necessidade inadiável que, em todas as paróquias, haja escolas primárias católicas, a que chamam de escolas paroquiais, nas quais a mocidade nascente encontre o pasto espiritual da doutrina cristã e de outros conhecimentos úteis para a vida prática (PASTORAL COLETIVA DE 1915, p.118 *apud* MESQUIDA, 2009, p. 5656).

Além do ensino religioso, os bispos manifestaram também nesta Carta Pastoral a preocupação com a formação dos professores. Para tanto, de acordo com Mesquida, propuseram as seguintes ações

Para que os professores tivessem uma formação que se coadunasse com a fé católica, a Pastoral Coletiva de 1915 exigia urgência na criação de escolas para a formação de professores (n.130). E, ainda mais: os professores formados nessas escolas deviam se submeter a exames públicos para mostrar sua competência e assim conseguir lugar nas escolas leigas a fim de que estas sejam regidas por princípios religiosos da Igreja (n.132). Percebe-se, portanto, uma clara preocupação não somente com a formação de professores católicos, mas também com a sua presença no aparelho escolar a fim de exercer a influência almejada pela Igreja (MESQUIDA, 2009, p. 5656).

Nota-se, pois, que a preocupação do episcopado brasileiro se configura, como argumenta Passos (1998, p. 10), numa “cruzada que tinha uma causa mais profunda, que era a formação de novas gerações de acordo com os princípios católicos, em vista do seu efeito duplicador no futuro”.

A Carta Pastoral de Dom Leme (1916) é outro documento célebre que ressalta a necessidade do ensino religioso para combater a ignorância religiosa no próprio catolicismo e fazer frente às ameaças laicistas e agnósticas presentes na República Brasileira. Por isso, defendia uma presença mais ativa da Igreja na sociedade:

Somos a maioria do Brasil e, no entanto, católicos não são os nossos princípios e os órgãos da nossa vida política. Não é católica a Lei que nos rege. Da nossa fé prescindem os depositários da Autoridade. Leigas são as nossas escolas, leigo o Ensino [...]. Que maioria católica é essa, tão insensível, quando leis, governos, literatura, escolas, imprensa, indústria, comércio e tôdas as demais funções da vida nacional se revelam contrárias ou alheias aos princípios e práticas do Catolicismo? Somos uma força que não atua, e não influi, uma força inerte (LEME, 1916, p. 4-7).

Nas décadas de 20 e 30, o episcopado brasileiro, sob a liderança de Dom Leme, procurou imprimir uma nova imagem da Igreja Católica através da realização de vários eventos de caráter social e religioso, com objetivo de reafirmar uma presença mais ativa da Igreja no interior da sociedade.

Dentre esses eventos, merece destaque o Congresso Eucarístico realizado em 1922, na cidade do Rio de Janeiro, por ocasião e homenagem aos 100 anos de Independência do Brasil. Segundo Azzi (1978), no discurso de encerramento deste evento, Dom Leme proferiu as seguintes palavras:

O povo brasileiro já não suporta o peso de uma política agnóstica, sem princípios, sem fé e sem ideal. Que o Senhor dos milagres ilumine a consciência dos nossos homens, que o Senhor conserve e suscite os homens sérios, os homens retos, os homens de juízo, que de nada mais precisa o Brasil para ser a nação mais rica e mais poderosa do mundo. Que Jesus sacramentado ressuscite nas classes dirigentes do país a fé que salva os homens e as Nações! Que o Senhor dê a mão ao meu Brasil, e elevando-o ao nível de um grande estado cristão, o conserve e sustente na fé que presidiu ao nascer e ao desdobramento da nossa civilização. E guiado pela mão amiga de Cristo, o Brasil entrará neste segundo século de vida nacional autônoma, numa ascensão vitoriosa e serena na escalada do progresso e da glória (p. 67-68).

Durante este período, nas dioceses e prelazias onde se implantava o movimento da restauração católica, as orientações episcopais quanto à difusão dos princípios da doutrina cristã por meio do ensino religioso, continuaram sendo feitas através das Cartas Pastorais, dos Congressos, dos Pareceres emitidos pelas autoridades católicas locais e das publicações de novos manuais de catecismos inspirados e adaptados no “Primeiro Catecismo Resumido da Doutrina Christan” de 1904.

Um exemplo que ilustra bem essa insistência das autoridades eclesiásticas brasileiras pela instrução religiosa dos seus fiéis, é a publicação do Catecismo Maior da Doutrina Christã, em 1922, pela Prelatura de Santarém, localizada no Estado do Pará.

Elaborado pelo Frei Boaventura Poll da Ordem dos Frades Menores (O.F. M) e aprovado pelo bispo prelado Dom Frei Amando Bahlmann, O.F. M, este manual foi uma adaptação e um complemento do Primeiro Catecismo Resumido da Doutrina Christan, publicado em 1904, conforme se lê na sua apresentação:

Sendo o “Catecismo Maior da Doutrina Christã” um complemento do pequeno, entre nós em uso, o aprovamos definitivamente, queremos que seja adoptado com preferencia de outros e concedemos de novo o IMPRIMATUR (POLL, 1922, p.1).

Este manual de catecismo manteve a maioria dos conteúdos presentes no Primeiro Catecismo da Doutrina Christan, porém inovou pedagogicamente porque inseriu trechos da Bíblia e do Magistério da Igreja para fundamentar as perguntas e as respostas dos alunos durante as aulas de catecismos, demonstrando, assim, que os temas abordados possuíam fontes seguras: a Sagrada Escritura e a Tradição Eclesial (em oposição a corrente protestante). Por isso, as respostas dos alunos deveriam tê-las como inspirações e fundamentos.

Talvez esse recurso tenha sido utilizado como uma estratégia pedagógica e didática para facilitar o processo de ensino/aprendizagem do alunado e também justificar a autoridade da Igreja como “porta voz” das verdades reveladas e “guardiã” de uma tradição milenar diante de um Estado laico e liberal recém-instituído no país que a desprezava. Além disso, o manual apresentava no final de cada lição uma

atividade prática em que os alunos eram orientados a vivenciar as boas práticas cristãs e evangélicas a partir do que era ensinado.

A seguir, alguns trechos desse catecismo para favorecer uma melhor compreensão do que foi dito anteriormente:

P. Que quer dizer – crêr – em sentido religioso?

R. Crêr, em sentido religioso, quer dizer: ter por verdade tudo o que Deus revelou e nos ensina pela Igreja Catholica.

“Muitas vezes e de muitas maneiras Deus falou outrora aos paes pelos Prophetas. Ultimamente nestes dias nos falou pelo seu Filho”. Hebr, 2, 1-2. – “Bem-aventurados os que não viram, e creram”. S. João, 20,20.

P. A Fé é necessária para a salvação?

R. Sim, a Fé é absolutamente necessária para a salvação.

“Sem a Fé é impossível agradar a Deus”. Hebr. 11,6.

“Quem não crêr será condemnado”. Marc.16,16.

P. É bastante ter e guardar a Fé somente no coração?

R. Não; não é o bastante ter e guardar a Fé somente no coração; devemos confessal-a também exteriormente.

“Todo aquelle que me confessar deante dos homens, também eu o confessarei deante de meu Pae que está nos céos. E o que me negar deante dos homens, também eu negarei deante de meu Pae que está nos céos” Math. 10, 32,33.

Prática. – Agradece a Deus a graça da santa Fé. Guarda tua Fé com muito cuidado; ella é o princípio da salvação, o fundamento e a raiz de toda justificação. Sujeita tua intelligência humildemente aos ensinamentos da Fé e foge de tudo o que te possa roubar o tesouro precioso da Fé Christã. Evita principalmente as relações com homens ímpios e descrentes e a leitura de livros e escriptos perigosos. Feliz quem na hora da morte póde afirmar com S. Paulo: “Guardei a Fé” II.Tim. 4,7 (POLL, 1922, p. 11-15).

Outro documento que merece destaque é a Carta Pastoral do arcebispo de Mariana D. Helvécio, publicada no dia 1º de março de 1924 e destinada aos párocos da sua arquidiocese. Azzi (1977), afirma que, neste documento, voltado ao ensino da Doutrina Cristã, o religioso deu a seguinte recomendação:

Os Revmos. Párocos e Curas d'almas atuem e estimulem por todos os meios a seu alcance o ensino da Doutrina Cristã, como são obrigados, dando eles por si mesmo essa aula, mas não se contentem de providenciar para que as catequistas a dêem. Onde, porém estiver bem organizada a Congregação da Doutrina Cristã, bastará que o Revmo. Pároco esteja presente às aulas para encerrá-las com suas palavras fervorosas, com exemplos bíblicos de tanto agrado para as crianças (p. 504).

Não se pode esquecer de mencionar o Primeiro Congresso Catequístico do Brasil, promovido e organizado por Dom Cabral arcebispo da arquidiocese de Belo Horizonte em 1928. Por ocasião do encerramento deste evento, o governador de

Minas Gerais, Antônio Carlos Ribeiro Andrada, autorizou a reintrodução do Ensino Religioso nas escolas públicas mineiras, contrariando a Constituição Federal em vigor no país (RANQUETAT, 2007, p. 167).

Em sua Carta Pastoral publicada anos mais tarde, de acordo com Azzi, Dom Cabral evoca a importância desse Congresso, com as seguintes palavras:

Lembramo-vos apenas que em setembro de 1928, com o concurso do nosso venerando clero e dos elementos do laicato católico, em que foi sempre privilegiada a querida diocese, coube-nos efetuar o primeiro Congresso Catequístico do Brasil. Abriam-se então para o nosso ensino religioso e para a formação cristã de nossa infância e juventude, perspectivas de marcante relevo. Abençoou Deus, de maneira impressionante, esta iniciativa, que visava a golpear o espírito laicista, sobrevivência nefasta daquele espírito que informava a primeira República de inspiração positivista. O governo de Minas Gerais, então nas mãos do benemérito Dr. Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, teve o desassombro de romper as muralhas chinesas que cercavam a cidadela da Escola. Premido, contagiado pelo calor do Congresso Catequístico, promulgou Sua Exa. um ato que, por entre indescritíveis aclamações do recinto da Assembléia Católica, em incoercível tempestade de entusiasmo, repercutiu todos os recantos da imensa pátria brasileira (AZZI, 1978, p.72).

Deve-se ainda acrescentar o Parecer de 1932 do Prelado Dom Próspero M. Bernardi (OSM), que esteve à frente da Prelazia Acre-Purus de 1920 a 1939. Neste documento que regulamentava o Ensino Religioso no Estado do Acre, o bispo apresentou as seguintes orientações pastorais:

Aos Revmos. Vigários, ao clero e os fiéis da mesma Prelazia, saudação, paz e benção em Jesus Cristo nosso Senhor!

A escola tem por fim essencial instruir e educar a juventude. Sem a religião, porém é impossível ministrar ao homem educação completa, tendo ele de alcançar simultaneamente destinos temporais e eternos. E muito boa hora, portanto o Governo Provisório da nação facultou o ensino religioso nas escolas públicas por decreto de 30 de abril deste ano e o Exmo. Senhor Interventor no território com a resolução nº. 22/11 ditou oportunas instruções práticas para seu regular funcionamento nas escolas territoriais. Em conformidade ao Decreto e consoante as instruções sobreditas por normas dos Revmos. Vigários da Prelazia baixamos o regulamento e o programa a seguir:

Regulamento

Norma 1ª - Nas quatro paróquias da Prelazia Sena Madureira, Rio Branco, Xapuri e Brasiléia o ensino religioso será ministrado exclusivamente pelos Revmos. Vigários ou por pessoas por eles expressamente delegadas.

Norma 2ª - Fica confiado a discricção dos Revmos. Vigários determinar taxativamente para as diversas classes ou ponto, ou seja, as lições correspondentes a cada uma delas.

Norma 3ª - Cada lição iniciar-se a pelo sinal da Santa Cruz e acabará com a reza da oração “Pela Pátria”, “Pela Igreja” e “Pelo Santo Padre” prescrita ao povo e as famílias, em particular para ser rezada em público e em privado.

Programa

Artigo 1º - O ensino religioso abrange o catecismo e a história sagrada.

Parágrafo único – São partes integrantes do catecismo:

- a) ensinar a maneira prática de receber os Santos sacramentos da confissão e comunhão e de Ministar o Batismo em caso de necessidade.
- b) dar normas sobre as orações para a manhã e para a noite, a fim de evitar formas supersticiosas, levianas inúteis.
- c) instruir sobre o modo de assistir, ajudar e responder a missa, orientando oportunamente a mocidade sobre o fato de ser o sacerdócio acessível a qualquer classe de pessoas, sempre que haja a divina vocação e a correspondência a esta divina graça (PARECER DE DOM PRÓSPERO BERNARDI, 1932, p. 4).

Além dessas orientações sobre o Ensino Religioso, o Prelado ainda indica alguns livros de catecismos que deveriam servir de apoio didático eficaz aos professores na garantia do bom ensino da doutrina e da moral cristã aos alunos matriculados nos estabelecimentos de ensino, bem como uniformizar o ensino na sua prelazia a fim de evitar exageros e possíveis riscos doutrinários que pudessem macular à imagem da Instituição. Por isso, Dom Próspero, faz a seguinte recomendação em seu Parecer:

Art. 2º Para a uniformidade do ensino, adotar-se-ão os livros seguintes:

§1º- Para o Catecismo:

- a) O Primeiro Catecismo da Doutrina Cristã, edição oficial adotada na diocese do Amazonas; Prelazia do Alto Acre e Alto Purus e Prefeitura Apostólica do Solimões.
- b) O Primeiro Catecismo da Doutrina Cristã para o uso das Dioceses das Províncias Eclesiásticas Meridionais do Brasil.
- c) Segundo Catecismo da Doutrina Cristã para uso das dioceses das Províncias Eclesiásticas meridionais do Brasil.

§2º - Para a História Sagrada:

- a) Livro Homônimo da coleção FTD para uso das escolas, pelos R.P Martin de Noir Noirlieu.
- b) História bíblica do Velho e Novo Testamento Edição brasileira do vem. Dom Bosco, coleção p. 55.

§3º - Para facilitar as crianças a compreensão e retenção das lições catequistas, os Revmos. Instrutores e seus delegados poderão utilizar o material Catequístico editado pelo Revmos. Padre Leovigildo França; entre bem como estabelecer certames orais entre os alunos em que um faz as perguntas aos outros e este por sua vez interroga o primeiro (PARECER DE DOM PRÓSPERO BERNARDI, 1932, p. 4).

Por fim, o Dom Próspero, mesmo ciente da importância do Decreto nº. 19.941 de 30 de abril de 1931, que reintroduziu o Ensino Religioso, em caráter facultativo, nas escolas públicas oficiais, lembra ao final do seu Parecer que os pais e os responsáveis dos alunos têm o direito e o dever de requerer no ato da matrícula o Ensino Religioso Católico para os seus filhos. Com esta orientação o bispo evitava colocar em perigo o predomínio da Igreja Católica em terras acreanas frente às ameaças laicistas e secularizantes. Assim sendo, ele afirma:

Seja esta nossa circular lida e explicada aos fiéis lembrando aos pais e tutores o direito e o dever que eles têm de requerer o ensino religioso para seus filhos e tutelados. Para este fim no ato da matrícula, declararão expressamente na ficha relativa de pedir o ensino da religião católica, Apostólica Romana. Caso tenha sido omitida esta declaração ao ato da matrícula, em qualquer outro tempo apresentarão idêntico requerimento por escrito ao Diretor de Instrução Pública por intermédio do Diretor dos estabelecimentos de Ensino, em se tratando do Grupo Escolar, ou por intermédio do professor, em se tratando da escola isolada.
Dada e passada em Rio Branco aos 17 de dezembro de 1931.
Frei Próspero M. Bernardi - Bispo Prelado OSM (PARECER DE DOM PRÓSPERO BERNARDI, 1932, p. 4).

Face ao narrado e a partir das análises dessas orientações episcopais fica evidente a preocupação das autoridades eclesiásticas com a instrução religiosa, doutrinal e moral do povo como uma forma de opor-se ao laicismo pedagógico durante a primeira fase da República Brasileira (1889-1930).

Sobre este período, marcado pela separação e conflitos envolvendo Estado e Igreja, Cury (1988) destaca:

[...] formaram-se gerações, especialmente nas escolas públicas, que não ouviram falar de deveres morais e nem de deveres religiosos. Sem ética e religião deformou-se a nacionalidade, tradicionalmente cristã e católica. E ficou a nação carente de cidadãos competentes na estrutura política. Formaram-se dirigentes que, pela acumulação de riquezas e pelo aperfeiçoamento cultural, foram negadores da presença de Deus no âmbito público e oficial. O Estado divorciou-se da Nação. O pouco que os brasileiros ouviram de Deus foi graças à família, especialmente, às mulheres e às escolas que mantiveram o primado da educação moral, alma de qualquer instrução. Não fossem estes esforços privados, a decadência moral teria chegado ao aniquilamento nacional. Foi a concepção laica no ensino público que, sem chegar ao monopólio pedagógico, gerou uma moral e civismo artificiais, produzindo uma indisciplinada, cujos efeitos culminaram com a Revolução de 1930 e a Revolução Paulista de 1932 (p. 38).

Assim sendo, diante desta realidade, o episcopado nacional, na fase da restauração católica, não medirá esforços para reafirmar a presença da Igreja na sociedade a fim de reconquistar o seu espaço e sua hegemonia, sobretudo, na educação escolar e na formação moral e intelectual dos estudantes brasileiros.

Na verdade, a educação cristã era vista pelos bispos restauradores como o único caminho para a cura do mal intelectual e moral que atingia o país naquele momento histórico. Por isso, como destaca Cury (1988): “a condição ‘sine qua’ da restauração era a presença de Deus na Escola” (p. 54).

Para atingir tal objetivo era preciso aproximar a Igreja do Governo e reatar o diálogo e o entendimento oficial, mediante mútua colaboração. Todavia, isso só aconteceu na década de 30 com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder.

A partir de então, como já foi exposto no primeiro capítulo deste trabalho, a relação entre Igreja e Estado foi novamente restabelecida com bases em interesses recíprocos. Isto é, a Igreja visava recuperar a sua hegemonia perdida durante a primeira República, sobretudo no campo educacional e o Estado buscava obter os auxílios de uma Instituição forte e tradicional, que possuía uma grande influência moral, religiosa e ideológica sobre o povo brasileiro, em especial, sobre as camadas populares.

O ato que selou esta união entre Igreja e Estado refere-se ao Decreto n. 19.941 de 1931 de Francisco Campos que reintroduziu o Ensino Religioso, em caráter facultativo, nas escolas públicas oficiais do país. Três anos mais tarde este dispositivo foi incluído na Constituição de 1934 em seu artigo 153.

Sobre a importância da aprovação deste Decreto, Dom Cabral, representante da alta hierarquia eclesiástica brasileira, teceu as seguintes considerações, conforme observa Azzi (1978):

Após a vitoriosa revolução de 1930, com o espírito público e o tato político que o assinalam, o preclaro Dr. Getúlio Vargas, Presidente da República, sendo ministro da Educação o ilustre pensador mineiro Dr. Francisco Campos, promulgou para todo o país, a Carta Magna da Infância e da Juventude, autorizando o ensino religioso facultativo dentro do horário escolar. Não é possível pôr em dúvida que esse decreto, o mais inspirado e oportuno do Presidente Vargas, encontrou sua origem na repercussão nacional do êxito do Congresso Catequístico de Belo Horizonte (p. 72).

Deve-se frisar que o autor deste Decreto, Francisco Campos, foi o mesmo que assinou o documento encaminhado pelo governo mineiro ao Presidente do Congresso Catequético em 1928, autorizando o retorno do Ensino Religioso nas escolas públicas do Estado. Na época Francisco Campos era o então secretário do interior de Minas Gerais (AZZI, 1978, p. 73).

A homologação deste Decreto foi muito criticada pelos defensores do laicismo, os Pioneiros da Educação Nova, que afirmavam a sua inconstitucionalidade, pois o documento negava a liberdade de consciência dos indivíduos. Para os membros desse grupo, segundo Cury (1988) a reintrodução do Ensino Religioso apenas confirmava as intenções “politiqueiras” que estavam intrínsecas neste Decreto (p. 109).

Francisco Campos, por sua vez, ao expor os motivos que levaram o Governo Vargas a instituir tal Decreto, afirma:

O fim essencial da escola é não só instruir, mas, educar, não só habilitar técnicos senão também formar homens que na vida doméstica, profissional e cívica sejam cumpridores fiéis de todos seus deveres. Não é possível impor preceitos à consciência e subministrar à vontade motivos eficazes de ação fora de uma concepção ético-religiosa da vida; formar o homem é orientá-lo para atingir a perfeição de sua natureza e realizar a plenitude de seus destinos, e qualquer atitude em face das questões de natureza e dos destinos humanos envolve, implicitamente, uma solução do problema religioso; a neutralidade educativa é um erro pedagógico e uma impossibilidade prática, e educação neutra, isto é, sem convicções profundas, é uma educação nula. Ao Estado cumpre respeitar o direito natural dos pais de dirigir a educação dos filhos não impondo uma crença aos que a ela se não submetem, mas também não restringendo a um ensino agnóstico os filhos das famílias religiosas cuja liberdade de consciência o Estado não pode violar... A importância e a necessidade do ensino religioso é uma questão pacífica entre os grandes mestres da pedagogia. Para não lembrar senão nomes não-católicos, citarei as autoridades de Pestalozzi, Boutroux, Euckéen, Paulsen, Fcerster, Whitehead, Kidd, Baden-Pawerll – o fundador dos escoteiros – e de Lars Eskeland – o grande organizador da escola popular da Noruega. O laicismo escolar não é um postulado da pedagogia, é um instrumento de opressão religiosa e de sectarismo legal (CURY, 1988, p. 108).

Desse modo, fica evidente nessas justificativas de Campos que o Governo procurava prevenir-se de qualquer reação que pudesse se opor à decisão de reintroduzir o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. Por isso, deixa claro que tal medida em nada prejudicaria a liberdade de consciência dos indivíduos. Pelo

contrário, o Estado neste caso estaria cumprindo o direito natural dos pais de administrar a educação dos seus filhos, optando ou não por uma formação religiosa.

É lógico que, subjacente a estas motivações, estavam presentes também outras finalidades, ou seja, atender os interesses da Igreja Católica e fazer uso da sua doutrina como um instrumento ideológico a serviço de um projeto de poder, como se pode observar a seguir nas palavras de Horta (1996):

Para Campos, a doutrina católica não era apenas uma doutrina religiosa, mas uma doutrina de Estado. Ora, a razão de toda a crise pela qual passava o Brasil era que ao Estado Brasileiro faltava uma doutrina na qual fundamentar e legitimar a sua autoridade. Esta doutrina, segundo ele, só poderia ser a doutrina católica: “Onde, porém a sua doutrina do Estado? (...) E aí está, ao alcance do Estado, um grande pensamento, uma sólida doutrina, de ordem e de paz (...) uma doutrina de hierarquia e de autoridade, não, portanto, apenas uma doutrina religiosa, mas uma doutrina de Estado”. E a doutrina católica seria para o Estado não apenas um instrumento capaz de garantir a preservação da hierarquia e da autoridade, mas também um instrumento de luta ideológica: “Se a ordem nacional importar aos patriotas, há de importarlhes a Igreja católica, a única que, sendo universal, não é antinacional. Se queremos, portanto, preservar o nosso caráter próprio, reagindo contra as doutrinas de dissolução cosmopolita, as doutrinas antipatrióticas e antinacionais, embebidas de radicalismo individualista e de suspeitas fraternidades, havemos de trabalhar pela Igreja católica, senão pela religião, por patriotismo”. E Campos conclui, propondo que o Estado Brasileiro, “informe o seu ensino e sua ação social na doutrina da Igreja católica (...) se pretende fundar e legitimar a sua autoridade pela única doutrina capaz de fundar e legitimar qualquer autoridade” (p.149).

Esta dimensão ideológica pode ser verificada no discurso proferido por Campos em 1936 às autoridades católicas. Na ocasião ele afirmava que a reintrodução do Ensino Religioso foi, de fato,

[...]uma verdadeira revolução no campo da educação [...]. Por havia atingido a educação nos seus próprios fins, enquanto as outras reformas educacionais atingiam a educação em sua organização, em seus meios e seus métodos, sendo, portanto, “indiferente aos valores”. Através do ensino religioso, a educação poderia cumprir melhor a sua função de “recuperação dos valores perdidos” (HORTA, 1996, p. 150).

Nota-se, pois, a finalidade atribuída ao Ensino Religioso: recuperar esses “valores perdidos” através da formação moral e cristã dos alunos brasileiros inculcando no seu processo de ensino-aprendizagem os princípios relacionados “à religião, à

família e à pátria”. Assim, “acentuava a organização política do país que Francisco Campos e Vargas pretendiam mudar” (MORAES, 1992, p. 303).

Dentro deste cenário, marcado por interesses políticos e ideológicos, bem como por calorosos debates e discussões acerca da laicidade ou não do ensino, intensificou-se também no país a circulação de novas ideias em torno das propostas de renovação dos métodos pedagógicos e didáticos difundidos pelo movimento escolanovista no campo educacional brasileiro.

Nas trilhas desse movimento renovador e em sintonia com as orientações do episcopado brasileiro, teve início, a partir dos anos 30, a reformulação dos manuais de catecismos de divulgação da doutrina e da moral cristã. Neste período, o texto oficial de ensino religioso continua sendo aquele elaborado pelos bispos (cf. O parecer de 1932 do bispo da prelazia Acre-Purus, Dom Próspero M. Bernardi).

Todavia, difundem-se nas escolas públicas do país as obras do Padre Álvaro Negromonte, um dos precursores do movimento de renovação da catequese católica. Dentre as suas principais obras, destacam-se, entre outras, os manuais de catecismos “O Caminho da Vida” publicado em 1937 para os alunos da 4ª série ginásial e “A Doutrina Viva”, lançado em 1939 para os estudantes do curso secundário.

Em seu trabalho de reformulação dos manuais de catecismos, o Padre Negromonte preocupa-se, especialmente, com o método e com a didática de ensino dos textos referentes à doutrina e à moral cristã, apesar de continuar adotando os mesmos conteúdos, segundo o espírito tridentino presente nos antigos manuais da Doutrina Cristã que se propagaram na primeira República Brasileira.

Este processo de didatização posto em curso pelo Padre Negromonte, pode ser percebido na nota introdutória aos professores presente no catecismo “O Caminho da Vida”, onde ele afirma:

Foi terrível a maneira por que aprendemos moral. Salvou-se o que nos ensinaram fora das escolas, às oportunidades da vida, nas aplicações práticas. Mas ainda isto vinha muitas vezes impregnado das concepções intelectualistas, do sentimento de terror, das especiosas distinções teológicas, quando não dos erros de consciência que a ignorância espalhava. Os compêndios de moral são mais um catálogo de pecados que um tratado de virtude. Esfacelam-se muito em opiniões e ensinam pouco os caminhos da perfeição cristã. Não nos preocupemos tanto com o pecado, quando ensinarmos a Moral. Preocupemo-nos do bem. Em vez de fazer do estudo dos Mandamentos uma dissecação de pecados, façamos uma escola de

virtudes [...]. Encaminhemos o nosso estudo para a virtude. Ensinemos o lado positivo dos Mandamento. Mesmo quando eles tiverem a forma negativa, mostremos que, proibindo tão pouca coisa, quis Deus dar-nos margem muito mais larga para a prática do bem em toda a amplitude da vida. Tenhamos o cuidado pedagógico de não apresentar senão exemplos imitáveis. Por mais belo que seja um gesto inimitável ficará estéril, se não causar repulsa ou menosprezo (NEGROMONTE, 1953, p. 9-10).

Nessa perspectiva, percebe-se a mudança de enfoque presente nessas orientações didáticas dadas aos professores: nas aulas de ensino religioso sobre a moral cristã a ênfase não deve ser dada ao pecado, mas sim à virtude e à prática do bem. Essa estratégia tinha o objetivo tornar a disciplina escolar Ensino Religioso mais interessante e os conteúdos presentes nesses impressos mais facilmente compreensíveis, favorecendo a assimilação e o aprendizado dos alunos conforme orientavam as novas tendências pedagógicas do período.

Desse modo, através das orientações eclesiais direcionadas ao ensino da doutrina e da moral cristã e do seu processo de didatização, os saberes presentes nos antigos manuais de catecismos foram sendo paulatinamente incorporados à disciplina escolar Ensino Religioso, contribuindo, como se verá a seguir, com a construção da sua identidade epistemológica.

3.2 O ENSINO RELIGIOSO E PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DOS SABERES PRESENTES NOS MANUAIS DE CATECISMOS CATÓLICOS

Em face do narrado, pode-se dizer que os manuais de catecismos que circularam no Brasil na primeira metade do século XX, sejam eles católicos ou protestantes, devem ser considerados como objetos da cultura material e fontes privilegiadas para a História da Educação, pois anunciam, como descreve Nascimento (2013), “mais do que crenças religiosas, práticas educativas que moldaram o comportamento de grupos sociais num dado contexto” (p. 88).

Neste sentido, deve-se reconhecer que esses impressos serviram não apenas como recurso de ensino nos colégios católicos privados, nas escolas paroquiais e nas escolas públicas brasileiras, mas de prática pedagógica, tornando-se uma ferramenta fundamental para a aprendizagem dos alunos por meio dos exercícios de leitura,

memorização, recitação e escrita, bem como para a conservação e propagação dos preceitos religiosos.

Na verdade, com o objetivo de fixar a doutrina cristã a partir das orientações definidas por suas lideranças religiosas, os catecismos eram utilizados como método pedagógico pelo qual se entrecruzavam a instrução religiosa, o ensino oral e a linguagem escrita.

Desse modo, como já foi dito anteriormente, em um contexto marcado pelas influências das tendências laicistas e secularizantes e pelo avanço do protestantismo no país, a reação dos bispos da Igreja Católica através do Movimento de Restauração foi de intensificar o uso desses manuais como recursos didáticos e pedagógicos imprescindíveis para a formação religiosa dos seus fiéis.

Deve-se esclarecer que, por detrás dessa estratégia utilizada pelas lideranças católicas estava em jogo a disputa pela hegemonia dentro do campo religioso brasileiro. Como descreve Orlando (2013, p. 396), “a necessidade de se impor no campo, defendendo o instinto de preservação, é refletida na aceleração da produção de escritos canônicos e normalmente se dá quando o conteúdo da tradição se encontra ameaçado”.

Conforme assinala Bourdieu (2005), “o breviário, o livro de sermões ou o catecismo desempenham ao mesmo tempo o papel de um receituário e de um resguardo, estando, portanto, destinados a assegurar a economia da improvisação e a impedi-la” (p. 69).

Esses impressos religiosos, na verdade, possuíam um roteiro pré-estabelecido que servia de ponto de apoio a fim de evitar exageros e possíveis riscos à imagem da Instituição. Além disso, era um instrumento pedagógico eficaz na garantia do ensino da doutrina e da moral cristã. Inculcar pela educação seja ela implícita ou explícita, o respeito pela tradição e pelos valores morais e religiosos significava perpetuar as relações fundamentais da ordem social (ORLANDO, 2013, p. 396).

De fato, nos fins do século XIX e inícios do século XX, os líderes católicos tinham a consciência de que “não bastava mais, para formar um cristão, batizá-lo no seu nascimento, na comunidade religiosa à qual pertencia”, agora era “preciso ‘formá-

lo', quer dizer, instruí-lo nas verdades da sua religião" (HÉBRARD, 1999, p. 43 *apud* NASCIMENTO, 2013, p. 90), ou seja, neste caso, dentro dos preceitos da doutrina cristã apostólica romana.

Pode-se dizer que essa instrução não possuía apenas uma intenção religiosa de catequização, isto é, apenas transmitir as verdades da fé e da doutrina cristã, mas também era imbuída de finalidades educativas, tais como, combater os defeitos morais – o egoísmo, a preguiça, a libertinagem; inspirar as virtudes – a fé, o temor a Deus, a obediência, o amor ao trabalho, a disciplina e o respeito às leis e as instituições, a firmeza do caráter e a pureza moral (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 112).

Tais finalidades fazem referências aos estudos desenvolvidos por Chervel (1990), quando afirma que uma das primeiras preocupações do ensino escolar foi de “dar às crianças uma educação religiosa e de gravar profundamente em sua alma o sentimento de seus deveres para com Deus, para com seus pais, para com os outros homens e para com eles mesmos” (p. 187).

No conjunto dessas finalidades educacionais, Chervel (1990) assinala ainda que “instrução religiosa, ler e escrever”, presentes no estatuto do programa de instrução primária na França em 1834, “parece corresponder perfeitamente às finalidades incontestáveis da escola contemporânea” (p. 190), destacando, assim, a importância de certas finalidades educativas e o poder de determinados grupos na garantia da estabilidade de certas disciplinas no currículo escolar, no caso da disciplina Ensino Religioso, a Igreja Católica, como grupo externo ao campo educacional.

Essas finalidades educativas de cunho religioso e moral presentes nos conteúdos dos antigos manuais de catecismos que circularam no país nos fins do século XIX e inícios do século XX, tornaram-se, na verdade, a base epistemológica do discurso que defendia na década de 30 a reintrodução do Ensino Religioso como Disciplina Escolar no interior das escolas públicas brasileiras, bem como justificando e legitimando a sua permanência dentro do currículo escolar nacional até os dias atuais. Desse modo, como descreve Horta (1996), “através do ensino religioso, a educação poderia cumprir a sua função de recuperação dos valores perdidos [...] aqueles ligados à religião, à pátria e à família” (p. 150-151).

Em razão desta interferência da Igreja Católica dentro do campo educacional brasileiro, compreende-se a afirmação de Goodson (1997) quando afirma: “a disciplina escolar é construída social e politicamente e os autores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas” (p. 43).

A esse respeito Forquin (1993) assinala:

[...] a “construção social” dos saberes, das representações, das situações e das instituições não se efetua num vazio social, num espaço aberto e indeterminado onde todos os “construtores” potenciais partem de algum modo “em igualdade”, tendo por única bagagem sua criatividade nativa; ela se efetua, ao contrário, num espaço social sempre já determinado, sempre já estruturado, onde alguns grupos portadores de interesses e de ideologias específicas têm mais poder de imposição e de controle simbólico do que outros (p. 101).

Por sua vez, Bittencourt (2003), esclarece:

A presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e, ainda, seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar dependendo da conjuntura educacional (p. 10).

É nesta perspectiva que deve ser entendido o processo histórico de conversão do Ensino Religioso em disciplina escolar a partir da década de 30. Diferentemente de outras disciplinas escolares, o Ensino Religioso foi se configurando como matéria escolar sem uma ciência de referência, tendo apenas como parâmetro a cultura religiosa do povo brasileiro, sobretudo, do catolicismo, que sempre teve uma influência marcante na história e na tradição escolar do país.

Tal afirmação reforça a teoria de Goodson (1990, p. 234) que diz que é preciso questionar “a visão de consenso de que as matérias escolares derivam das “disciplinas intelectuais” ou “formas de conhecimento”, bem como desconstruir a ideia quanto à neutralidade da sua presença no currículo das escolas.

Por isso, é fundamental, como destaca Chervel (1990), estudar as disciplinas escolares considerando o papel que a escola exerceu em cada época e os saberes por ela produzidos no interior da cultura escolar, pois “estima-se que os conteúdos de

ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultural a qual se banha. Na opinião comum, a escola ensina ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local” (p. 180).

Ainda sobre isso, Chervel (1990) acrescenta:

Ela ensina a gramática porque a gramática, criação secular dos linguistas, expressa a verdade da língua; ela ensina as ciências exatas, como a matemática, e, quando ela se envolve com a matemática moderna é, pense-se, porque acaba de ocorrer uma revolução na ciência matemática; ela ensina a história dos historiadores, a civilização e a cultura latinas da Roma antiga, a filosofia dos grandes filósofos, o inglês que se fala na Inglaterra ou nos Estados Unidos, e o francês de todo o mundo.

Esta crítica feita por Chervel (1990) está ligada à teoria da transposição didática, que parte do princípio que o conhecimento científico deve ser adaptado para ensinado nas escolas. Para este autor, as disciplinas não devem ser vistas como meras “metodologias”, “vulgarizações” ou “adaptações” dos conhecimentos tidos como científicos (p. 181-182), mas como parte integrante da cultura escolar, onde diversos saberes, não apenas os científicos constituem-se também em suas referências epistemológica.

De acordo com Saviani (2010, p. 41-42), o que define a identidade e a fisionomia de uma disciplina é o seu programa onde estão presentes o conjunto de seus saberes, com maior ou menor intensidade de temas, associados ou não a exercícios/atividades, dependendo do peso dado aos conteúdos escolares e da atenção às características do público alvo.

Desse modo, pode-se dizer que no caso da disciplina escolar Ensino Religioso, acredita-se que os saberes presentes nos programas dos antigos manuais de catecismos utilizados como ferramentas didáticas e pedagógicas para garantir o ensino, a conservação e a difusão da doutrina e da moral cristã, são fulcrais, pois representam por meio dos seus conteúdos explícitos o ponto de partida que pode contribuir com a construção da sua identidade epistemológica.

Como outras disciplinas que compõem o currículo escolar o Ensino Religioso, também possui um *corpus* de conhecimentos específicos, como se verifica nos índices analíticos dos antigos manuais de catecismos analisados nesta pesquisa. Seguindo uma lógica interna própria, como propõe Chervel (1990), os saberes

presentes nesses impressos religiosos, estão também estruturados “em torno de alguns planos específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas ideias simples e claras, ou em um todo caso encarregadas de esclarecer a solução de problemas complexos” (p. 203).

Esses saberes presentes nos manuais de catecismos e analisados nesta pesquisa, com suas respectivas temáticas, possuem uma fonte inspiradora que é alimentada pelo conhecimento religioso, baseado, fundamentalmente, segundo Costella (2004, p. 103) “em seus símbolos, crenças, instituições, personagens-fundadores, textos sagrados, códigos morais, cosmovisões acerca do mundo, da vida, da morte, do futuro”.

Este conhecimento faz parte das ciências humanas (antropológico-histórico-culturais) e tem, do ponto de vista educacional, de acordo com Bacha (2000, p. 13-14), o papel de poder contribuir com o desenvolvimento de uma harmonia do ser humano consigo mesmo, com os outros, com a natureza, com o mundo e com o transcendente”. Além disso, chama a atenção para os deveres morais e para a prevenção e correção dos desvios da atitude religiosa.

Quanto à organização didática dos seus textos e a sua metodologia de ensino, pode-se afirmar que essas foram paulatinamente passando por um processo de mudança e de renovação, adaptando-se aos novos contextos, sem perder a sua essência principal que é informar, instruir e ensinar.

Dessa maneira, o antigo formato dos catecismos mais tradicionais – “Os Primeiros Catecismos da Doutrina Cristã de 1916 e 1932” –, baseados em perguntas/respostas e na memorização, foram aos poucos sendo substituídos por novas abordagens de ordem didática e metodológica ancoradas nas novas propostas da pedagogia moderna que ganhava força a partir dos anos 30 e 40 – “Caminhos da Vida: Moral Cristã” e “A Doutrina Viva” –, catecismos produzidos pelo Padre Negromonte.

As reformulações na didática e no método de ensino dos textos referente à doutrina e à moral cristã, não atingiram os seus saberes que permaneceram fiéis na sua essência ao espírito tridentino e as orientações pastorais do episcopado brasileiro.

Em relação aos saberes relativos à doutrina e a moral cristã presentes nos Primeiros Catecismos da Doutrina Cristã (1916 e 1932), pode-se afirmar que estes possuíam um plano específico com uma base comum, organizado didaticamente em lições temáticas, e seguiam a seguinte estrutura:

a) Introdução: Onde se encontram as principais orações e fórmulas da doutrina católica: Persignar-se (ato de fazer com o polegar três sinais em cruz na testa, na boca e no peito); as orações do Credo, do Pai-Nosso, da Ave Maria e da Salve Maria; os Dez Mandamentos e os Mandamentos da Igreja; Os Sacramentos da Igreja e, por fim, os atos de fé, esperança, caridade, contrição e confissão. Esta parte tinha a função didática e pedagógica de introduzir o aluno na vida de fé da Igreja e favorecer o seu crescimento espiritual para a vivência da fé como manifestação de Deus que deseja que todos participem de sua obra e do seu plano de vida e felicidade.

b) Lição Preliminar: “Do Sinal da Cruz”. Aqui o educando é convidado por meio de um diálogo caracterizado por perguntas e respostas a conhecer os aspectos mais relevantes da vida cristã (ser batizado, crer e professar a doutrina e a lei de Cristo), bem como identificar as atitudes próprias do cristão (fazer o sinal da cruz, testemunhar a sua fé e fazer o bem).

c) Primeira Lição: “Da Doutrina Cristã”. Nesta lição estão contidas as principais verdades da fé cristã: a natureza Deus, a Santíssima Trindade, os Anjos, o Homem como Criatura de Deus, a Encarnação, Morte e Ressurreição de Jesus Cristo. Com simplicidade e clareza, esses temas complexos da Doutrina Cristã eram trabalhados com o aluno objetivando explicar e revelar o sentido profundo da fé cristã, levando-o a compreender a natureza divina: Deus que age como Pai, Filho e Espírito Santo; a conhecer os aspectos mais relevantes da vida de Jesus: nascimento, morte e ressurreição; a descobrir a si mesmo como criatura de Deus e amada e cuidada por Ele.

d) Segunda Lição: “Da Igreja Católica, Da Oração e Dos Mandamentos de Deus”. O aluno é conduzido a conhecer a origem e a missão divina da Igreja no mundo e os aspectos mais relevantes da sua história, procurando, assim, despertar a sua identidade cristã e torná-lo partícipe da vida eclesial, identificando e valorizando as atitudes próprias do cristão. Além disso, o aluno era instruído a entender a importância

das orações para a sua vida espiritual. Por fim, o educando passava a estudar os Mandamentos da Lei de Deus e da Igreja, com a finalidade de melhorar seus relacionamentos, de atar os laços de comunhão, de criar comunidades de pensamentos e de compromissos com os Mandamentos de Deus e da Igreja.

e) Terceira Lição: “Do Pecado”. O aluno é levado a compreender o que é o pecado; os tipos de pecados (mortal e venial); como o pecado entrou no mundo pela desobediência de Adão e Eva; as consequências do pecado para a vida humana; o pecado e os vícios capitais (soberba, avareza, luxúria, ira, gula, inveja e preguiça); os juízos de Deus (particular – depois da morte e o universal – no fim do mundo) etc. Além disso, esta lição tinha como função didática guia moral, onde se oferece ao aluno polos de referências para a seleção de valores e para o discernimento da ação, como por exemplo: fazer o bem, auxiliar os mais pobres, ter uma vida ilibada e sem vícios.

f) Quarta Lição: “Dos Sacramentos”. A função desta lição era simbólica e ritualista e visava introduzir o educando na esfera do sagrado por meio dos rituais celebrativos da Igreja: batismo, confirmação, primeira comunhão, crisma, matrimônio, ordem e extrema unção.

g) Quinta Lição: Da Moral Cristã. Nesta última lição, está exposto a doutrina sobre as virtudes, as bem-aventuranças evangélicas e as obras de misericórdia. A intenção era de instruir o aluno para vida moral e cristã e, por isso, indicava os caminhos para que ele tivesse uma vida virtuosa alicerçada no respeito, na ética, na justiça, na disciplina e na firmeza de caráter.

Quanto aos saberes presentes nos programas dos catecismos “O Caminho da Vida” (1937 – 1ª Edição) e “A Doutrina Viva” (1939 – 1ª Edição), escritos pelo Padre Álvaro Negromonte, apesar de terem renovado o método de apresentação da doutrina católica devido às influências das novas tendências pedagógicas que se difundiram pelo país nas décadas de 30 e 40, continuaram adotando como base comum os mesmos conteúdos tradicionais do esquema tridentino a partir das orientações do episcopado brasileiro, isto é, dando ênfase à doutrina e à moral cristã.

O processo de didatização desses manuais sobre a doutrina e a moral cristã, baseava-se, sobretudo, em quatro pontos fundamentais para a formação do alunado: dever, que são as obrigações da vida cristã; conselho, que são os atos de mera

devoção; apostolado, que é o cuidado de salvação do próximo e a liturgia, que é o culto da Igreja. Na opinião do Padre Negromonte, “só é completa a lição quem realiza este esquema” (AZZI, 1977, p. 507).

O programa onde estavam contidos os conteúdos do manual “O Caminho da Vida” (1937), era organizado didaticamente em sete unidades temáticas que tratavam, respectivamente, da moral cristã, da propriedade, do respeito à pessoa humana, dos deveres do homem para consigo mesmo e dos deveres do homem como filho da Igreja. Deve-se frisar que todas as unidades são subdivididas em tópicos, o que revela os principais pontos da doutrina moral cristã que o autor objetiva aprofundar. Além disso, oferecia no final das unidades os exercícios de fixação com objetivo didático de facilitar a assimilação dos conteúdos trabalhados. Para tanto, o manual seguia o seguinte roteiro de estudo:

a) “Introdução às Unidades Temáticas”: Tinha a função de orientar o educando sobre a importância da moral cristã: “o homem deve fazer o bem e evitar o mal. Só assim ele se assemelhará de fato ao Pai que o criou, e poderá gozar dele no céu” (NEGROMONTE, 1953, p.17). Conhecer as consequências da vivência da fé cristã traduzidas em compromissos morais e éticos era o ápice de toda a formação humana presente neste manual. Isto é, todo indivíduo, em especial o aluno, necessita de bases morais sólidas, de modo que saiba como proceder ao se deparar com pequenos e grandes problemas.

b) Primeira Unidade Temática: “A Moral Cristã”. Nesta unidade os tópicos desenvolvidos versavam sobre a moral, a consciência, a lei, o pecado e a perfeição cristã. A função desta unidade temática é de guiar o aluno no caminho do reto agir por meio da formação da consciência sobre a vontade de Deus na sua vida, orientando-o na lei divina e na retidão das suas escolhas ante as várias possibilidades que se apresentam como opções e que muitas vezes podem induzi-lo no caminho do pecado e do erro.

c) Segunda Unidade Temática: “Deus é Senhor”. Trata da fé, da esperança, do amor a Deus, da virtude da religião, da oração, do nome do Senhor, do repouso dominical. O objetivo didático principal desta unidade era favorecer o conhecimento do aluno acerca das virtudes da fé, da esperança e da vida religiosa, bem como da

importância da oração na vida do cristão, do respeito ao nome de Deus e aos preceitos religiosos, como por exemplo, “guarda domingos e festa de guarda” (3º mandamento).

d) Terceira Unidade Temática: “Em face da Autoridade”. Aborda os deveres dos filhos, dos pais, dos patrões e dos operários. Aqui, as lições visam à formação da consciência do aluno no que refere aos deveres e às obrigações que devem nortear as relações entre pais e filhos e entre patrões e operários. Por isso, é dever dos filhos amar, respeitar, obedecer e dar assistência aos seus pais; é tarefa dos pais amar os seus filhos com amor interno, eficaz e ordenado, proporcionando-lhes, conforme a sua posse, uma educação religiosa e moral e guiando-os no caminho do bem; é obrigação dos patrões e operários cumprir “seus deveres a fim de evitar choques sociais”. Para tanto, cabe ao patrão pagar aos seus operários um salário justo; os operários devem desenvolver com responsabilidade o seu trabalho. Quanto à greve, essa deve acontecer só no último caso, depois de esgotadas todas as possibilidades de negociações. Deve-se esclarecer que essas obrigações morais refletiam também o contexto no qual a Igreja estava inserida: a ditadura do Estado Novo (1937-1945), que encontrou no ensino religioso, um instrumento para reforçar a disciplina e a autoridade. Sobre isso, Horta (1996) assinala: “através do ensino religioso, a educação poderia cumprir melhor a sua função de ‘recuperação dos valores perdidos’, ou seja, “aqueles ligados à religião, à pátria e a família” (p. 150-151).

e) Quarta Unidade Temática: “Respeito à Propriedade”. Esta trata fundamentalmente, do título da unidade. O aluno é formado a compreender a importância dos bens materiais, dos meios legítimos e da propriedade, bem como combater as violações injustas, o furto e a detenção injusta. Neste contexto marcado pela ditadura do Estado Novo, a moral cristã visava formar o aluno para atuar na sociedade em defesa do bem-estar social e não em prol das ideias comunistas, que defendiam, como por exemplo, a reforma agrária. Assim, como observa Horta (1996, p. p. 151), “o ensino religioso era, ao mesmo tempo, um instrumento de formação moral da juventude, um mecanismo de cooptação da Igreja Católica e uma arma poderosa na luta contra o liberalismo e o comunismo”.

f) Quinta Unidade Temática: “O Respeito à Pessoa Humana” trata da vida, da honra e reputação, da caridade fraterna, das obras de caridade e dos pecados

contra a caridade. O papel pedagógico que o professor deveria despertar no aluno era de estimular o seu interesse e vontade de fazer o que esperava sempre de um cristão, ou seja, fazer o bem, ter postura ética, ser caridoso e evitar o mal e o pecado.

g) Sexta Unidade Temática: “Os Deveres do Homem para Consigo Mesmo”. Esta unidade aborda desses deveres, em relação ao corpo e ao espírito, com uma lição específica sobre a castidade. O aluno era guiado, então, a tomar consciência dos deveres para consigo mesmo: cuidar bem do seu corpo, da sua aparência, evitar libertinagem, a masturbação e tudo quanto possa afastá-lo das boas virtudes. Dessa forma, “é dever do homem amar-se; cuidar do seu corpo; vestir-se com dignidade; divertir-se; cuidar da sua vida intelectual por meio de conhecimentos indispensáveis ao bom cumprimento de seus deveres de Estado” (NEGROMONTE, 1953, p. 213-216).

h) Sétima Unidade Temática: “O Bom Filho da Igreja”. Esta última unidade trata dos mandamentos da Igreja, do jejum e da abstinência e da manutenção do culto. O aluno aqui é orientado a conhecer e a praticar estes preceitos cristãos. Assim, percebe-se que a formação intelectual do aluno deveria ser estimulada em todas as suas potencialidades e posta a serviço da fé e dos preceitos religiosos impostos pela Igreja: ir à missa, praticar o jejum e a abstinência e colaborar financeiramente para o bom andamento do culto cristão (dízimos e ofertas).

Em relação aos conteúdos presentes no programa do catecismo “**A Doutrina Viva**” (1939), pode-se dizer que estes estavam organizados em trinta e cinco unidades temáticas com a finalidade de aprofundar as verdades da fé do cristianismo tendo como referência uma formação voltada para a vida religiosa e prática dos alunos do curso secundário (ORLANDO, 2012, p. 9).

Desse modo, por serem alunos secundaristas, mais maduros do ponto de vista intelectual, o autor defende um conhecimento mais elaborado e profundo, que procura desenvolver um estudo sobre a doutrina cristã a partir de categorias mais abstratas e complexas. Por isso, ele afirma: “Em certos passos, as lições não serão tão fáceis” (NEGROMONTE, 1939, p. 9).

Contudo, para que acontecesse o aprendizado sobre tais verdades da fé, a presença do professor é fundamental. Aqui, Negromonte (1939, p. 39) chama a

atenção para o papel de mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem. A ele cabe “estimular o trabalho de compreensão dos que aprendem, acostumando-os a resolverem as suas próprias dificuldades, levando-os ao uso do Evangelho e do Missal, mostrando-lhes a essência das doutrinas”.

Assim como o manual “O Caminho da Vida”, este também adota no final das suas unidades temáticas, como estratégia didática, os exercícios de fixação a fim de facilitar a aprendizagem dos alunos e a assimilação dos conteúdos desenvolvidos durante as aulas.

No que diz respeito aos conteúdos específicos de cada unidade, eles são sistematizados na seguinte sequência:

A primeira unidade temática trata da “Religião” e da necessidade que o homem tem de estar unido ao seu criador. Para Negromonte (1939), a religião é muito mais do que um conjunto de preces e ritos. A religião envolve toda a nossa vida, orienta as nossas ações. Por isso, ele define a “religião como a vida” (p. 11), pois ela está em todos os lugares e em todos os momentos da nossa existência.

A seguir, encontram-se as unidades temáticas relativas aos fundamentos do cristianismo, a saber: “A Existência de Deus”; “Ateísmo”; “Natureza de Deus”; “Atributos Divinos”; “Atributos Positivos”; “Santíssima Trindade”; “Os Anjos”; “O Homem”; “Promessa do Salvador”; “O Mistério da Encarnação”; “A Vinda do Salvador”; “Jesus Cristo”; “A Divindade de Cristo”; “A Redenção”; “A Ressurreição de Cristo”; “A Mãe do Salvador”; a partir daí, o autor trata da Igreja Católica e, quatro lições que se dividem em “Santa Igreja Católica”; “Cristo Instituiu a Igreja”; “As Notas da Igreja”; “A Igreja Invencível”; “O Papa”; “Infalibilidade Papal”; por fim, as últimas doze unidades que abordam as regras de fé específicas do catolicismo, conhecidas como doutrinas, às quais os católicos devem conhecer e valorizar: “A Bíblia”; “A Tradição”; “Os Dogmas”; “Espírito Santo”; “A Graça Santificante”; “A Graça Atual”; “A Comunhão dos Santos”; “Juízo”; “O Céu”; “O Inferno”; “O Purgatório”; “A Ressurreição da Carne”. A obra finaliza com um apêndice, onde se encontra a lista dos Papas.

Este manual, a partir dessas unidades temáticas, tem como principal função didática favorecer o aprendizado dos alunos secundaristas por meio do estudo das

verdades de fé que fundamentam a dogmática católica, mostrando-lhes, assim, “a essência das doutrinas e ensinando a conferir com elas as ideias errôneas, principalmente, as mais vulgares no mundo moderno” (NEGROMONTE, 1939, p. 9).

Portanto, todo o trabalho do professor, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, consistia em desenvolver em seus alunos o interesse e a vontade de conhecer e aprofundar essas verdades de fé, tornando-se um cristão sempre mais ligado à Igreja e aos seus ensinamentos.

Segundo Orlando (2010),

[...] a preocupação central, do Padre Negromonte, ao ensinar os dogmas é prender o aluno à Igreja, já que a organização católica está baseada no princípio da hierarquia e não alimenta o contato direto com Deus, nem com Cristo, mas com a Igreja, célula *mater* responsável por orientar e dirigir os fiéis e proscreever-lhes, a partir das verdades reveladas, as regras de fé que devem guiar as suas vidas (p. 222).

Assim sendo, o papel pedagógico e didático deste manual objetivava instruir os alunos sobre os dogmas católicos, reforçar sua fé, prevenindo-os dos perigos que pudessem desviar a sua conduta moral e ética e mantê-los fiéis as verdades de fé professada pela Igreja. Desse modo, compreendem-se as palavras de Nascimento (2013) quando afirma que os manuais de catecismos, sejam eles católicos ou protestantes, “funcionaram como instrumentos pedagógicos utilizados para padronizar os modos de pensar, modelando atitudes e comportamentos, via educação” (p. 91).

A partir do narrado, nota-se, pois, que a disciplina Escolar Ensino Religioso, tem nos saberes contidos nesses manuais de catecismos, o seu alicerce que fundamenta a sua identidade epistemológica. Isto se justifica porque esses saberes, apesar da influência externa da Igreja Católica nas questões educacionais, por meio do processo de didatização, conseguiram contribuir no processo de ensino e aprendizado dos alunos que frequentaram durante a primeira metade do século XX as escolas e os colégios públicos e privados do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objeto de estudo o processo histórico de construção da disciplina escolar Ensino Religioso como componente curricular, particularmente no que se refere a sua identidade epistemológica a partir dos antigos catecismos católicos.

O estudo configurou-se como pesquisa documental e, por isso, a escolha das fontes priorizou os manuais catecismos católicos que circularam no país na primeira metade do século XX, com o intuito de analisar como os saberes presentes nesses impressos foram sendo incorporados ao Ensino Religioso através das orientações direcionadas para o ensino da doutrina cristã e do seu processo de didatização no interior das escolas brasileiras.

No desenvolvimento do tema proposto o diálogo com o referencial teórico no campo da História das Disciplinas Escolares a partir dos estudos desenvolvidos por Chervel, Goodson, Bittencourt, Saviani e Forquin, possibilitou uma incursão necessária nos estudos do currículo e na estruturação das disciplinas escolares.

Isto porque esses autores partem do princípio que uma disciplina escolar pode se constituir como tal independentemente de estar ou não ligada a campos científicos e disciplinares de referências. Neste caso, ela se justifica fundamentalmente pela utilidade de seus saberes na formação dos indivíduos. Esta escolha teórica visou questionar a visão de consenso comumente disseminada de que as disciplinas escolares surgem como algo “natural” e “inocente” ou como simples “tradução” dos saberes científicos em saberes escolares.

Na verdade, as disciplinas escolares devem ser consideradas como parte integrante da cultura escolar, em que, diversos saberes, não apenas os científicos, constituem-se também em suas referências epistemológicas.

É nesta perspectiva que procurou-se explicar o processo histórico de conversão do Ensino Religioso em disciplina escolar a partir da década de 30. Diferentemente de outras disciplinas escolares, o Ensino Religioso foi se configurando como matéria escolar sem uma ciência de referência, tendo como parâmetro a cultura religiosa do povo brasileiro, sobretudo, do catolicismo, que sempre teve uma influência

marcante na história e na tradição escolar do país. No entanto, essa disciplina escolar, ao longo do seu processo histórico, conseguiu construir um *corpus* de conhecimentos específicos que dispõe de um programa e de uma organização escolar, onde estão presentes um conjunto de saberes oriundos das antigas lições presentes nos manuais de catecismos utilizados como material curricular para garantir o ensino, a conservação e a difusão da doutrina e da moral cristã.

Esses impressos, assim como o Ensino Religioso, ocuparam um lugar de destaque desde o início do processo de escolarização do Brasil. Primeiro, para subsidiar a evangelização, catequese dos índios e dos negros aos valores e conceitos da civilização europeia. Depois começaram a ser elaborados e publicados para servir de recursos didáticos e pedagógicos para os professores na instrução dos alunos nas escolas de primeiras letras. E, finalmente, com o avanço das tendências liberais e secularizantes, bem como diante do crescimento das igrejas protestante no país, em particular na segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX, os manuais foram empregados para conservar e propagar as verdades da fé e da moral cristã católica, em particular, no interior das escolas brasileiras.

Como se observou, os saberes presentes nesses catecismos não possuíam apenas uma intenção religiosa de catequizaçã, isto é, apenas transmitir as verdades da fé e da doutrina cristã, mas também era impregnada de finalidades educativas voltadas para a formação ética, moral e religiosa dos alunos, ou seja, instruí-los para conhecer as normas de conduta, os desvios éticos e os preceitos religiosos do cristianismo; desenvolver uma harmonia consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com o transcendente; proporcionar a oportunidade de descobrir o sentido profundo da sua existência; perceber a importância da tradição religiosa cristã através da sua história, símbolos e ritos; compreender a necessidade de combater o mal, a violência, o egoísmo, a preguiça, a opulência e a libertinagem; valorizar as virtudes, a disciplina, o trabalho, o respeito às leis; aspirar em viver em instituições justas e etc.

Desse modo, pode-se dizer que, no caso da disciplina escolar Ensino Religioso, acredita-se que os saberes presentes nos programas dos antigos manuais de catecismos são fulcrais, pois representam por meio dos seus conteúdos explícitos o ponto de partida que podem contribuir com a construção da sua identidade

epistemológica e enriquecer a discussão acerca da sua permanência ou não dentro do currículo escolar nacional no atual contexto educacional brasileiro.

Em linhas gerais, apesar da nova configuração que a disciplina Ensino Religioso assumiu a partir da Lei nº. 9.475, de 22 de julho de 1997, que deu nova redação ao artigo 33 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, bem como os esforços empreendidos dos grupos que agem em sua defesa, em especial, os membros do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), visando dar-lhe uma formatação pedagógica e investi-lo de um caráter mais escolar e interconfessional dentro da nova realidade em que o pluralismo religioso se manifesta cada vez mais intensamente no país, conclui-se que a disciplina escolar Ensino Religioso ainda não está plenamente consolidada como “matéria escolar”, pois ainda carece, conforme acepção goodsoniana, de uma base universitária para formar os seus docentes e de conjunto de conhecimentos exato e rigoroso, indispensável para a organização do seu currículo.

Deve-se reconhecer que escrever sobre o Ensino Religioso como componente curricular e a sua identidade epistemológica a partir dos catecismos católicos não foi uma tarefa fácil. Primeiro por se tratar de uma disciplina polêmica e contestada por diversos educadores que não aceitam a sua presença no currículo escolar das escolas públicas brasileiras. Segundo, porque esta disciplina ainda não está plenamente legitimada como matéria escolar, pois ainda carece de uma identidade pedagógica e de uma base epistemológica e os estudos a este respeito ainda são bem recentes. E, por fim, as dificuldades de encontrar nas bibliotecas e nos arquivos históricos locais textos e manuais antigos de catecismos utilizados nesta pesquisa como fonte documental, acabaram de certo modo oferecendo limites a esta investigação.

Em síntese, sem pretensão de esgotar o assunto, espera-se que esta dissertação contribua com a reflexão acerca da disciplina escolar Ensino Religioso no interior das escolas públicas brasileiras, como campo privilegiado de estudos e de investigações. Almeja-se, ainda, que este estudo, estimule o interesse dos pesquisadores sobre uso dos impressos como fontes documentais primárias e

singulares que têm muito a dizer à História da Educação Brasileira, para que outras pesquisas sejam também realizadas e produzidas.

8 – REFERÊNCIAS

8.1. DOCUMENTOS:

BRASIL. **Coleção de Leis do Império de 1827**. Rio de Janeiro. Typografia Nacional, 1827. Disponível em: <<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18351>> Acesso em 16 de novembro de 2015.

_____. **Coleção de Leis do Império de 1857**. Rio de Janeiro. Typografia Nacional, 1857a. Disponível em: <<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18471>> Acesso em 16 de novembro de 2015.

_____. **Decreto nº 2006 de 24/10/1857**. Rio de Janeiro. Typografia Nacional, 1857b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2006-24-outubro-1857-558097-norma-pe.html>> Acesso em 16 de novembro de 2015.

_____. **Decreto nº 2.434 de 22/06/1859**. Rio de Janeiro. Typografia Nacional, 1859. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1859-06-22:2434>> Acesso em 18 de novembro de 2015.

_____. **Decretos de 20 de abril de 1878 e de 19 de abril de 1879**. Rio de Janeiro, Typografia Nacional, 1879. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>> Acesso em 20 de novembro de 2015.

_____. **Decreto nº. 19.941 de 30 de abril de 1931**. Rio de Janeiro, Typografia Nacional, 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-norma-pe.html>> Acesso em 10 de outubro de 2015.

_____. **Parecer n.097/99**. Sobre formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. 1999. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 20 de novembro de 2015.

_____. **Constituição (1891)**. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, em 24 de fevereiro de 1891. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, DF, 24 fev. 1891. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 20 de novembro de 2015.

_____. **Decreto n. 19.941 de 30 de abril de 1931**. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>> Acesso em 21 de novembro de 2015.

_____. **Constituição (1934)**. Presidência da República. Casa Civil: subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 16 de julho de 1934. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 21 de novembro de 2015.

CONGRESSO CATHOLICO BRASILEIRO, 1, 1900, Salvador. **Actas e documentos**. São Paulo: Pauperio & Comp., 1900.

CONGRESSO CATHOLICO BRASILEIRO, 2, 1908, Rio de Janeiro. **Actas e documentos**. Rio de Janeiro, Editora Of. D'O Universo, 1910.

ENCÍCLICA ACERBO NIMIS. **Carta Encíclica de Sua Santidade o Papa Pio X sobre o Ensino de Catecismo em 15 de abril de 1905**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1946.

ENCÍCLICA DIVINI ILLIUS MAGISTRI. **Carta Encíclica de Sua Santidade o Papa XI sobre a educação cristã da juventude em 31 de dezembro de 1929**. São Paulo, Edições Paulinas, 1965.

FONAPER. **Propostas de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Ciências da Religião (Licenciatura em Ensino Religioso)**. 2008. Disponível em: <www.fonaper.com.br/documentos>. Acesso em 12 de dezembro de 2015.

PARECER DE DOM PRÓSPERO M. BERNADI, OSM. **Sobre a Instrução Religiosa no Território do Acre**. In: O Acre" 7/02/1932, nº 119 Ano 3º, Cols. 1 e 2, p. 4. In: <http://hemerotecadigital.bn.br/>.

PRIMEIRO CATECISMO DA DOCTRINA CHRISTAN. Casa Sucena – Oficinas Graphicas d'A Noite – Rio de Janeiro, 4ª. Edição, 1916.

PRIMEIRO CATECISMO DA DOCTRINA CRISTÃ. Pia Sociedade de São Paulo – São Paulo, 1ª. Edição, 1932.

8.2. OBRAS BIBLIOGRÁFICAS:

AZZI, Riolando. **A Catequese no Brasil: Considerações Históricas**. In: Revista Convergência, Rio de Janeiro, n. 106, ano X, p. 491-513, outubro, 1977.

_____. **O início da Restauração Católica em Minas Gerais: 1920-1930**. In: Revista Síntese, São Paulo, v. 5, n. 14, p. 65-87, setembro/dezembro, 1978.

BACHA, F.T. **Ensino Religioso na Escola Pública de São Paulo**. Curitiba, IESDE, 2000.

BITTENCOURT, C. M. F. **Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana.** In: Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, agosto, 1993.

_____. **Disciplinas escolares: história e pesquisa.** In: OLIVEIRA, M.A.T de; de RANZI, S.M.F. (Orgs.). História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. Bragança Paulista, EDUSF, p. 09-38, 2003.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 2ª Ed., São Paulo, Cortez, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas** (Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim; revisão técnica Paula Monteiro). São Paulo, Brasiliense, 2004.

_____. **Questões de Sociologia** (Tradução Miguel Serras Pereira). Lisboa, Ed. Fim de Século, 2004.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas.** São Paulo, Perspectiva, 2005.

_____. **Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação** (tradução: Maria Correa). Campinas, SP, Editora Papyrus, 9ª. Ed., 2008.

CAMPOS, Breno Martins. **Convergência de Interesses: Liberalismo e Protestantismo no Brasil do Século XIX.** In: Protestantismo em Revista, São Leopoldo, RS, v. 29, set./dez., p. 2-13, 2012.

CARON, Lurdes. **Políticas e práticas curriculares: formação de professores de ensino religioso.** Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2007.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. **O Território do Consenso e a Demarcação do Perigo: Política e Memória do Debate Educacional dos Anos 30.** In: FREITAS, Marcos César (Org.). Memória Intelectual da Educação Brasileira. Bragança Paulista. Editora da Universidade São Francisco/EDUSF, p. 17-30, 1999.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de e BALDINO, José Maria. **Ensino Religioso no Brasil: apontamentos epistemológicos de um modelo em construção.** In: Revista Educação em Foco, Belo Horizonte, ano 17, n. 23, p. 181-202, julho, 2014.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** In: Revista Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, p.177-229, 1990.

CORDEIRO, Ana Lúcia. **Religião e Projetos Educacionais para a Nação: A Disputa entre Metodistas e Católicos na Primeira República Brasileira.** In Horizonte, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 110-124, dezembro, 2005.

COSTA, Hermisten Maia Pereira. **O Protestantismo no Brasil: Aspectos Jurídicos, Culturais e Sociais de sua Implantação**. In: Revista Ciências da Religião – História e Sociedade, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 100-135, 2006.

COSTELLA, Domenico. **O Fundamento Epistemológico do Ensino Religioso**. In: JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo; WAGNER, Raul (Orgs.). **O Ensino Religioso no Brasil. 2ª Edição**, Curitiba, Champagnat, p. 129-141, 2011.

CUNHA JUNIOR, C. F. da. **O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira**. Rio de Janeiro, Apicuri, 2008.

CURY, C. R. J. **Ideologia e Educação Brasileira. Católicos e liberais**. 2ª Ed., São Paulo, Cortez-Autores Associados, São Paulo, 1984.

DELLA CAVA. Ralph. **Igreja e Estado no Brasil do século XX: sete monografias recentes sobre o catolicismo brasileiro (1916/1964)**. In: Revista Estudos CEBRAP, n. 12, p. 5-52, 1975.

FIGUEIREDO, Anísia de Paula. **O Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas. Coleção ensino religioso escolar**. Série fundamentos. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

_____. **O Ensino Religioso no Brasil: Tendências, conquistas, perspectivas**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1995 (Coleção Ensino Religioso Escolar: Série Fundamentos).

FORQUIN, J. C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. In: Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 05, p. 28-49, 1992.

_____. **Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. Ed., São Paulo, Atlas, 2002.

GOODSON, I. **Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução**. In: Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, p.230-254, 1990.

_____. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa,1997.

_____. **Currículo, narrativa e o futuro social**. In: Revista Brasileira de Educação. Campinas, SP, v.12, n. 35, p. 241-252, 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>>. Acesso em 13 de setembro de 2015.

_____. **Currículo: teoria e história**. 12ª Ed., Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2012.

GONÇALVES, Ana Maria e MUNIZ, Tamiris Alves. **A permanência da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro**. In: Revista Teias, ProPEd/UERJ, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 117-132, 2014.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Francisco Rangel Pestana: jornalista, político e educador**. Tese (Doutoramento em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

HORTA, José Silvério Baía Horta. **A Constituinte de 1934**. In: FÁVERO, Osmar (org.). A educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988. Campinas, SP, Editora Autores Associados, p. 139-151, 1996.

JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul. **O Ensino Religioso no Brasil**. 2ª Ed. Curitiba, Champagnat, 2011.

LAKATUS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 5ª. Ed., São Paulo, Atlas, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher**. In: Educação e Realidade, Porto Alegre, v.14, n. 2, p. 31-39, jul/dez., 1989.

LEME, S. **Carta Pastoral saudando os seus diocesanos**. Petrópolis: Tipografia Vozes, 1916.

MARCONDES, Lea Rocha Lima; SEEHABER, Liliana C. **A identidade do ensino religioso, do rito cristão na história da educação brasileira**. Revista Educação em Movimento, Curitiba, v. 3, n. 9, p.17-28, set./dez. 2004.

MARCONDES, Lea Rocha Lima et. al. **Educação Confessional no Brasil uma Perspectiva Ética**. In: VII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE): Saberes Docentes, Curitiba, p. 616-628, 2007.

MATOS, Henrique Cristiano José. **Nossa história 500 anos de presença da Igreja Católica no Brasil (Volume I)**. São Paulo, Paulinas, 2001.

_____. **Nossa história 500 anos de presença da Igreja Católica no Brasil (Volume II)**. São Paulo, Paulinas, 2002.

_____. **Nossa história: 500 anos de presença da Igreja Católica no Brasil (Volume III)**. São Paulo, Paulinas, 2003.

MENDES, Ralfy de Oliveira. **O movimento catequético no Brasil**. Editora Salesiana Dom Bosco, São Paulo, 1980.

MENDONÇA, Antônio G. **Evolução Histórica e Configuração Atual do Protestantismo no Brasil**. In: MENDONÇA, Antônio G; VELASQUES FILHO, Prócoro. Introdução ao Protestantismo no Brasil. São Paulo, Loyola, 1990.

MESQUIDA, P. **A Educação na Restauração Lemista da Igreja**. In: Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 279-295, maio/agosto. 2009.

_____. **A educação no Processo de Restauração da Igreja na República Velha à luz de fontes documentais**. In: IX Congresso Nacional – Educere, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia da PUC/PR, 26 a 29 de outubro, Curitiba, p. 5647-5658, 2009.

MICELI, Sérgio. **A Elite Eclesiástica Brasileira: 1890-1930**. São Paulo, Companhia das Letras, 2009.

MINAYO, Maria. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2001.

MOURA, Pe. Laércio Dias de. **A Educação Católica no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo, ANAMECeLoyola, 2000.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 73, n. 174, p. 291-321, maio/agosto, 1992.

NASCIMENTO, Ester Vilas-Bôas Carvalho do; FELDENS, Dinamara Garcia; ALMEIDA, Mirianne Santos de. **Fontes para a História da Educação Brasileira: Considerações acerca dos Catecismos Protestantes**. In: Revista Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 88-95, jan./abr. 2013.

_____. **A Pedagogia dos Catecismos Protestantes no Brasil Católico**. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - A educação e seus sujeitos na história. Anais, Goiânia: UCG, p. 1-10, 2006.

NEGROMONTE, P. A. **A Doutrina Viva – Curso Secundário**. 1ª Edição, Editora Vozes, Petrópolis, 1939.

_____. **O Caminho da Vida: Moral Cristã – 4ª Série Ginásial**. 11ª Edição, José Olympio, Rio de Janeiro, 1953.

_____. **A Educação dos filhos**. Edições Rumos S.A., Rio de Janeiro, 1961.

NUNES, Clarice. **O Estado Novo e o debate educacional nos anos trinta**. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). Memória intelectual da educação brasileira. Bragança Paulista: EDUSF, p. 33-45, 1999.

OLIVEIRA, Lúcia Helena Moreira de Medeiros. **O projeto romanizador no final do século XIX: a expansão das instituições escolares confessionais**. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.40, p. 145-163, dez., 2010.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo e FRANCO, José Eduardo. **O Marquês de Pombal e a Invenção do Brasil: Coordenadas Históricas**. In: Revista de Estudos de Cultura, n. 04, p. 25-36, jan. /abr., 2016.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. **Os Manuais de Catecismo nas Trilhas da Educação: Notas de História**. In: História Educação, Porto Alegre, n. 41, vol. 17, p. 159-176, set./dez., 2013.

_____. **Por uma civilização cristã: a coleção Álvaro Negromonte de ensino a pedagogia do catecismo (1935-1964)**. São Cristóvão: UFSE, 2008. 365f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Sergipe.

_____. **A Biblioteca da Catequista: Vestígio da Circulação Internacional de Modelos Pedagógicos nas Leituras Prescritas para Professoras Católicas**. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, p. 210-229, setembro, 2014.

_____. **Meu catecismo: cultura católica e modernidade na produção de livros didáticos para a educação da infância brasileira**. In: Horizontes, v. 30, n. 1, p. 7-16, jan./jun., 2012.

PASSOS, Mauro. **A Pedagogia Catequética e a Educação na Primeira República do Brasil (1889-1930): seus pressupostos e suas relações**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Pontifícia Salesiana, Roma, 1998.

_____. et al. **Uma História no Plural, 500 anos do movimento catequético brasileiro**, Ed. Vozes, Petrópolis, 1999.

PEDRO, Aquilino de. **Dicionário de termos religiosos e afins**. Aparecida, São Paulo, Editora Santuário, 1993, p. 153-154, 2006.

PINHEIRO, Elias Oliveira. **Para além do proselitismo protestante: as mudanças causadas na configuração do campo religioso brasileiro durante as atividades protestantes no Brasil (1850-1900)**. Goiás: UEG, 2004. Disponível em: <www.revistaancora.com.br2/06.pdf>. Acessado em 26/04/16 às 8 horas.

POLL, Frei Boaventura. **Catecismo Maior da Doutrina Christã**. Typ. de S. Francisco, Bahia, 3ª Edição, 1922.

RANQUETAT, César Jr. **Religião em sala de aula: o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras**. In: Revista Eletrônica de Ciências Sociais, São Paulo, n.1, p.163-180, 2007.

RODRIGUES, Candido Moreira. **A ordem: uma revista de intelectuais católicos (1934-1945)**. Belo Horizonte, Autêntica/FAPESP, 2005.

ROSENDAHL, Z.; CORREA, R. L. **Difusão e territórios diocesanos no Brasil, 1551-1930**. In: Scripta Nova. Revista Eletronica de Geografia y Ciencias Sociales. v. X, n. 218, ago./2006, Barcelona: Universidad de Barcelona, p.1-16. Disponível em: www.Ub.Es/geocrit/sn/sn-218-65.htm Acesso em: 30 de abril de 2016.

SÁ-SILVA, J.R; ALMEIDA, C.D. de; GUIDANI, J.F. **Pesquisa Documental: Pistas Teóricas e Metodológicas**. In: Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, ano I, n.1, p.1-15, julho, 2009.

SAVIANI, D. **História das Idéias pedagógicas no Brasil**. 2ª Ed., Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Autores Associados, Campinas, São Paulo, 2010.

SCHWARTZMANN, Simon. **A política da igreja e a educação: o sentido de um pacto**. In: Revista Religião e Sociedade, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 108-127, 1986.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no Século XX: Ensino Primário e Secundário no Brasil**. Cortez, São Paulo, 2008.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. **Novas perspectivas para o ensino religioso: a educação para a convivência e a paz**. In: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n.1, p. 25-49, jan./jun., 2013.

TAMBARA, Elomar Antônio. **Da leitura do catecismo à catequização da leitura: o catecismo com texto de leitura na escola primária no Brasil do século XIX**. In: Simpósio Nacional de História, Londrina, n. 23, p. 1-7, 2005.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2006.

VIÑAO, Antônio. **A história das disciplinas escolares**. Traduzido por Marina Fernandes Braga. In: Revista Brasileira de História da Educação, n. 18, p. 173-213, set./dez., 2008.