

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- MESTRADO**

**BIANCA NEVES PRACHUM**

**EDUCAÇÃO E CATOLICISMO: A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE  
PROFESSOR E AS APROPRIAÇÕES CATÓLICAS DA ESCOLA NOVA A PARTIR  
DE EVERARDO BACKHEUSER (1928-1946)**

**PONTA GROSSA  
2019**

**BIANCA NEVES PRACHUM**

**EDUCAÇÃO E CATOLICISMO: A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE PROFESSOR E AS APROPRIAÇÕES CATÓLICAS DA ESCOLA NOVA A PARTIR DE EVERARDO BACKHEUSER (1928-1946)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Oriomar Skalinski Junior.

Linha de Pesquisa: História e Política educacionais.

**PONTA GROSSA  
2019**

P895 Prachum, Bianca Neves  
Educação e catolicismo: a construção de um modelo de professor e as  
apropriações católicas da Escola Nova a partir de Everardo Backheuser (1928-  
1946) / Bianca Neves Prachum. Ponta Grossa, 2019.  
207 f.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de  
Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Oriomar Skalinski Junior.

1. História da Educação. 2. Everardo Backheuser. 3. Pedagogia católica. I.  
Skalinski Junior, Oriomar. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação.  
III.T.

CDD: 370.981

TERMO DE APROVAÇÃO

BIANCA NEVES PRACHUM

EDUCAÇÃO E CATOLICISMO: A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE  
PROFESSOR E AS APROPRIAÇÕES CATÓLICAS DA ESCOLA NOVA A  
PARTIR DE EVERARDO BACKHEUSER (1928 - 1946)

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)



Prof. Dr. Onomar Skalinski Junior - UEPG



prof. Dra. Evelyn de Almeida Orlando - PUC/PR



Prof. Dr. Névio de Campos - UEPG

Ponta Grossa, 04 de julho de 2019.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelas bênçãos recebidas.

Ao meu marido Jeomar e à minha filha Larissa, pela compreensão da importância do processo de pesquisa e por entenderem as horas de ausência.

Ao meu orientador prof. Dr. Oriomar Skalinski Junior, por suas valorosas contribuições para o desenvolvimento e para a concretização desta pesquisa.

Aos professores Dra. Evelyn de Almeida Orlando, Dr. Névio de Campos, Dra. Maria Julieta Weber Cordova e Dr. Flávio Massami Martins Ruckstadter pela apreciação da presente dissertação.

À Prof. Dra. Priscila Larocca, por ter sido a principal incentivadora da minha continuação no campo das atividades de pesquisa após a conclusão do TCC.

Aos meus amigos e colegas de mestrado, Bruna, Franciele, Beatriz, Thânia, Jaíne, Osni e Bernardo, por compartilharem comigo essa experiência de pesquisa, também pela troca de conhecimento e pelas palavras de motivação.

Ao grupo de Pesquisa História, intelectuais e educação no Brasil e no contexto internacional pelas discussões que proporcionaram muito aprendizado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

PRACHUM, Bianca Neves. **Educação e catolicismo**: a construção de um modelo de professor e as apropriações católicas da Escola Nova a partir de Everardo Backheuser (1928-1946). 2019. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

## RESUMO

O objetivo desta dissertação é analisar os manuais pedagógicos escritos por Everardo Backheuser (1879-1951), a fim de identificar o modelo desejável de professor católico neles expressos, bem como as apropriações católicas da Escola Nova neles sistematizadas. Em termos específicos, apresenta-se a trajetória desse intelectual católico, bem como suas contribuições para a renovação da Pedagogia católica no Brasil. Foi delimitado para estudo o período entre 1928 e 1946, respectivamente, ano de sua conversão ao catolicismo e ano de publicação do último manual aqui analisado. Os manuais utilizados como fontes primárias foram: **Aritmética na Escola Nova** (1933), **Técnica da Pedagogia Moderna (teoria e prática da Escola Nova)** (1934), **Ensaio de Biotipologia Educacional** (1941), e **O Professor** (1946). Esses manuais foram os principais escritos do autor em questão na área da Pedagogia, aqui analisados como parte da estratégia política da intelectualidade católica no campo educacional. Para interpretar o modo como Backheuser, a partir de sua apropriação da Escola Nova, atuou como intelectual mediador, ao produzir seus manuais pedagógicos em contato com outros intelectuais ligados à Igreja, empregam-se dois conceitos-chave, a saber: o conceito de estratégia, a partir de Michel de Certeau; e o conceito de apropriação, a partir de Roger Chartier. Os manuais foram concebidos e direcionados para a formação inicial e continuada de professores do ensino primário, foram muito efetivos em seu alcance, inclusive, ultrapassando a seara exclusiva dos professores católicos. Utilizamos como referencial teórico metodológico a análise de conteúdo de Laurence Bardin; e, ainda, complementarmente, para discutir a trajetória intelectual, a conversão ao catolicismo e a atuação de Backheuser nos diferentes campos sociais, especialmente no campo educacional, lançamos mão de conceitos cunhados por Pierre Bourdieu, notadamente os de campo, de *habitus* e dos diferentes tipos de capital – econômico, cultural, social e simbólico. Como resultados da investigação verificou-se que Everardo Backheuser foi um renovador da Pedagogia católica no Brasil, por meio de suas contribuições para a formação de professores, especialmente a partir dos seus manuais pedagógicos. Foi membro da Associação Brasileira de Educação até 1932, e, após ter saído, foi um dos fundadores da Confederação Católica Brasileira de Educação, em 1933. Para Backheuser, os professores deveriam ser educadores, contribuindo assim para a educação integral dos alunos. A formação integral era compreendida a partir do estruturalismo de Spranger, o que tornava sua apropriação da Escola Nova muito particular. Entre as características desejáveis aos professores estavam a autoridade, o estudo contínuo, o otimismo, o “ser exemplo” e o espírito de cooperação e iniciativa. Destacam-se dentre suas apropriações dos métodos da Escola Nova as recomendações para o trabalho com as excursões e o investimento na produção de museus escolares.

**Palavras-chave:** História da Educação; Everardo Backheuser; Pedagogia católica.

PRACHUM, Bianca Neves. **Education and Catholicism**: the construction of a teacher model and the catholic appropriations of the New School by Everardo Backheuser (1928-1946). 2019. 207 f. Dissertation (Master Degree in Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

## ABSTRACT

The objective of this dissertation is analyzing the pedagogical manuals written by Everardo Backheuser (1879-1951), intending to identify the desirable model of catholic teacher that is expressed in them, as well as the catholic appropriations of the New School systematized in them. In specific terms it is presented the trajectory of this catholic intellectual as well as his contributions to the renovation of the catholic Pedagogy in Brazil. It was delimited for this study the period between 1928 and 1946, respectively the year of his conversion to catholicism and the year of publication of the last manual analyzed here. The manuals that were used as primary sources were: *Aritmética na Escola Nova* (1933), *Técnica da Pedagogia Moderna (teoria e prática da Escola Nova)* (1934), *Ensaio de Biotipologia Educacional* (1941), and *O Professor* (1946). These manuals were the most important written by the author in question in the area of Pedagogy; Here analyzed as part of the political strategy of the catholic intellectuality in the educational field. To interpret the mode as Backheuser, from his appropriation of the New School, he acted as a mediator intellectual by producing his pedagogical manuals in contact with other intellectuals connected to the Church, two known key-concepts are employed: the concept of strategy, starting by Michel de Certeau; and the concept of appropriation, starting by Roger Chartier. The manuals were conceived and directed to the initial and continued formation of teachers from the primary school, and they were very effective in their reach, including, surpassing the exclusive group of the catholic teachers. It was used as a theoretical and methodological reference the content analysis by Laurence Bardin; and also, in a complementar way, to discuss the intellectual trajectory, the conversion to catholicism and Backheuser's actuation in different social fields, especially in the educational field, we used concepts created by Pierre Bourdieu, notably the concepts of field, of *habitus* and of different kinds of capital – economic, cultural, social and symbolic. As results of the investigation it was verified that Everardo Backheuser was a renewer of the catholic Pedagogy in Brazil, by mean of his contributions for teacher training, especially from his pedagogical manuals. He was a member of the Brazilian Association until 1932, and after leaving he was one of the founders of the Brazilian Catholic Confederation of Education in 1933. For Backheuser, the teachers should be educators, contributing then to the integral education of students. The integral formation was understood from the Structuralism by Spranger, what made his appropriation of the New School very particular. Among the characteristics that were desirable in teachers were the authority, the continuous study, optimism, “being an example” and the spirit of cooperation and initiative. Among his appropriations from the New School methodes the recommendations for the work with the excursions and the investment in the production of scholar museums stood out.

**Key-words:** History of Education; Everardo Backheuser; Catholic pedagogy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Everardo Backheuser .....	20
Figura 2 – Joaquina Eugênia e Adelaide .....	24
Figura 3 – Colégio Pedro II e a Igreja de São Joaquim (1859) .....	30
Figura 4 – Escola Polytechnica (1874) .....	33
Figura 5 – Membros do Conselho do Ensino Primário .....	38
Figura 6 – Backheuser no Rio Grande do Sul .....	38
Figura 7 – Everardo Backheuser com seu filho João Carlos .....	43
Figura 8 – Everardo Backheuser com Ricarda e o filho .....	43
Figura 9 – Turma de engenheiros geógrafos de 1925, com Ricarda Backheuser...	49
Figura 10 – Capa do manual Técnica da Pedagogia Moderna, 1º edição, 1934.....	91
Figura 11 – Folha de rosto do manual A Aritmética na Escola Nova, 1933.....	93
Figura 12 – Capa do manual Ensaio de Biotipologia Educacional, 1941.....	95
Figura 13 – Capa do manual O Professor, 1946 .....	97
Figura 14 – Quadro explicativo da aprendizagem .....	140
Figura 15 – Curva de desenvolvimento .....	155



## LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ACB	Ação Católica Brasileira
APC	Associação de Professores Católicos
CCBE	Confederação Católica Brasileira de Educação
PRC	Partido Republicano Conservador

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1 – Everardo Backheuser: formação familiar e acadêmica...</b>	<b>20</b>
1.1 Origem familiar .....	21
1.2 Formação escolar e acadêmica .....	25
1.3 Everardo Backheuser: professor, jornalista e engenheiro.....	34
<b>CAPÍTULO 2 – Trajetória intelectual e contribuições para a renovação da Pedagogia católica no Brasil (1928-1946) .....</b>	<b>53</b>
2.1 Incorporação do <i>habitus</i> católico .....	55
2.2 Associação Brasileira de Educação .....	59
2.3 Confederação Católica Brasileira de Educação .....	65
2.4 Escola Nova Católica .....	69
2.5 Manuais pedagógicos de Everardo Backheuser: uma estratégia política de um intelectual mediador .....	80
<b>CAPÍTULO 3 – Modelo desejável de professor .....</b>	<b>99</b>
3.1 Conceito de professor e formação .....	101
3.2 Vocação e exercício do magistério .....	111
3.3 Características desejáveis ao professor .....	123
<b>CAPÍTULO 4 – Apropriações da Escola Nova: a mediação católica de Everardo Backheuser .....</b>	<b>134</b>
4.1 Características fundamentais para as práticas da Escola Nova .....	134
4.2 Como desenvolver as práticas da Escola Nova .....	158
<b>Considerações finais .....</b>	<b>175</b>
<b>Referências .....</b>	<b>181</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>190</b>

## Introdução

Everardo Backheuser (1879-1951) foi um intelectual católico de destaque no campo educacional brasileiro. Nascido em Niterói, no Rio de Janeiro, converteu-se ao catolicismo em 1928, sua conversão foi anunciada como uma conquista para a militância da Igreja em 1930, por Alceu Amoroso Lima na revista **A Ordem**, periódico criado em 1921 para difundir os ideais católicos no campo da cultura<sup>1</sup>. Suas ações ganharam importância junto ao grupo dos católicos em um contexto no qual se notabilizavam as discussões a respeito das reformas na educação do país. Backheuser se apropriou das novidades das “ciências modernas” e agiu no sentido de assimilar as mesmas a partir dos fundamentos e princípios cristãos, o que é nítido nos manuais pedagógicos que produziu nas décadas de 1930 e 1940.

Backheuser atuou como professor desde a adolescência, e, formalmente, trabalhou em diferentes modalidades de ensino, passando por variadas instituições. Foi um dos fundadores da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, certamente um marco que denota seu envolvimento com o campo educacional. Um dos objetivos da ABE era discutir a reestruturação do sistema de ensino, em um momento histórico em que se impunha um movimento de renovação. Tal instituição foi de grande importância ao considerarmos a história da educação no Brasil, visto ter sido capaz de congrega profissionais de diferentes ideários em favor de uma mesma causa. A diversidade de matrizes ideológicas acabou por se converter em um acirramento no interior da ABE, notadamente, no início da Era Vargas, quando as disputas ligadas às políticas de Estado implicaram no progressivo afastamento do grupo católico, no contexto da V Conferência Nacional de Educação (1931-1932). A emergência de temáticas como a laicidade do ensino e o papel a ser assumido pelo Estado na educação, por exemplo, acabaram por inviabilizar a colaboração entre intelectuais que divergissem nesses pontos, ao avaliarem as questões educacionais.

As disputas no campo educacional se intensificaram por ocasião da publicação do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, em 1932, documento no qual seus signatários defendiam uma educação laica, gratuita e obrigatória. Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo estudaram no exterior e trouxeram consigo as novas propostas da Escola Nova, em grande medida expressas no referido documento. O

---

<sup>1</sup> O conceito de cultura para Bourdieu se refere aos elementos simbólicos que estão presentes na vida social, ou seja, as representações, os valores morais que organizam a sociedade. Entretanto, pode-se afirmar que a cultura existe a partir das ações dos indivíduos como “estrutura estruturante”, isto é, passiva de mudanças. A atribuição de esquemas de percepção do mundo a partir das ações dos agentes fornece uma maneira de compreendê-lo. Cultura é um universo simbólico objetivado nas práticas. (CATANI et al., 2017).

avanço dos ideais da Escola Nova, aliado às discussões sobre reformas educacionais com debate em curso, tiveram seu paroxismo com o Manifesto e acabaram por impulsionar a saída dos católicos da ABE, em 1932.

Para a manutenção de seu espaço no campo educacional, a intelectualidade católica precisou adotar estratégias e traçar objetivos. Uma de suas ações concretas e imediatas na sociedade civil foi a criação da Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE), no ano de 1933. Everardo Backheuser foi um dos fundadores e primeiro presidente da instituição, a qual tinha dentre seus objetivos discutir a educação a partir do quadro de sua modernização, sem que isso implicasse na negligência dos princípios fundamentais do catolicismo.

Dentre suas atividades intelectuais, Backheuser se notabilizou pela produção de manuais pedagógicos, nos quais procurava dialogar com as proposições metodológicas da Escola Nova. Em 1927, já havia participado da Campanha em prol da Escola Nova, pouco antes de sua conversão ao catolicismo. Também visitou centros estrangeiros a fim de conhecer a aplicação do método da Escola Nova, com o qual teve grande identificação a tal ponto de alinhar suas proposições pedagógicas ao mesmo, encetando as bases do que seria uma espécie de “escolanovismo católico”. Embora o uso do termo “escolanovismo” não seja consensual entre os historiadores da educação, fizemos uso neste trabalho para chamar a atenção sobre a existência das diferentes interpretações e apropriações da Escola Nova no Brasil, o que nos leva a perceber que há escolanovismo – pontos em comum; e escolanovismos – pontos diferenciados e particulares de cada autor. Os trabalhos de Carvalho (1998), Sgarbi (1997), Errerias (2000), Narcizo (2008) e Rosa (2017) fazem uso do termo escolanovismo ao discutir as ideias para a educação defendidas por grupos divergentes, como os católicos e os pioneiros da educação nova, sendo que dentro de um mesmo grupo escolanovista haviam diferentes contribuições dos intelectuais. Isso ocorreu porque:

Quando o que se pretendia era implantar a Reforma Educacional, ou a Escola Nova, todos os educadores que compreenderam a proposta da Reforma se uniram em torno daquele objetivo, acreditando que na educação estava a resposta para a reconstrução da sociedade. À medida que as novas idéias foram ganhando espaço frente às práticas da Escola Tradicional, foram aparecendo também as diferenças entre os diversos pensadores. (SGARBI, 1997, p. 170).

Assim, apresentaremos uma discussão do escolanovismo católico construído por Everardo Backheuser, especialmente no interior da CCBE, e também apontando para as múltiplas frentes desse movimento no interior do campo educacional.

Especialmente a partir do final da década de 1920 e início dos anos de 1930, vários intelectuais fizeram suas tentativas de sistematização a partir das suas apropriações da Escola Nova, entre as quais estavam: **A Introdução ao Estudo da Escola Nova** (1929) de Lourenço Filho; **Novos Caminhos e Novos Fins** (1932) de Fernando de Azevedo; **A Escola Nova** (1932) de Jonatas Serrano; **Educação Progressista: uma introdução à Filosofia da Educação** (1934) de Anísio Teixeira; e a **Técnica da Pedagogia Moderna (teoria e prática da Escola Nova)** (1934) de Everardo Backheuser. (SGARBI, 1997).

Dentre as estratégias políticas dos intelectuais católicos estava a formação de professores, pois seriam responsáveis pela educação da nova geração, o que era uma preocupação da Igreja Católica, diante das reformas educacionais de caráter laicista. Por meio das Associações de Professores Católicos e da Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE), a intelectualidade ligada à Igreja discutiu questões ligadas à cultura nacional e traçou estratégias de ação divulgadas e implementadas por meio de conferências, de periódicos e impressos em geral. Nesse contexto, os manuais pedagógicos ocuparam posição importante, pois eram decisivos na formação inicial de professores e, também, nas indicações para aqueles que já estivessem em atuação.

Nesse quadro, destacamos Backheuser como intelectual mediador<sup>2</sup>, pois, seus manuais pedagógicos são frutos de sua apropriação da Escola Nova vinculados à intervenção política e social do grupo católico ao qual pertencia. Backheuser atuou como mediador cultural ao produzir um novo conhecimento a partir da sua apropriação de Escola Nova. O conceito de apropriação cunhado por Roger Chartier “[...] tem por objectivo uma história social das interpretações, remetidas para suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem”. (CHARTIER, 2002, p. 26).

No seio das disputas do campo educacional, nas décadas de 1930 e 1940, o direcionamento colocado em curso pela Igreja, passava diretamente por suas instituições de ensino e por seu professorado. Ao considerarmos Everardo Backheuser como um renovador da Pedagogia católica no Brasil, atuante no campo educacional, delimitamos o problema de pesquisa a partir das discussões a respeito da identificação do modelo desejável de professor que estava sendo propagado, num quadro em que apropriações da Escola Nova eram edificadas. Para a presente

---

<sup>2</sup> Optamos por utilizar um referencial teórico que possibilita que o intelectual mediador também seja considerado um produtor de conhecimento, assunto que ainda não é consensual quando se trata deste conceito. As autoras Gomes e Hansen (2016) apresentam um conceito ampliado de intelectual mediador, incluindo a questão da produção cultural.

pesquisa – bibliográfica e documental – foram selecionadas como fontes primárias os seguintes manuais pedagógicos: **Aritmética na Escola Nova** (1933), **Técnica da Pedagogia Moderna (teoria e prática da Escola Nova)** (1934), **Ensaio de Biotipologia Educacional** (1941), e **O Professor** (1946).

O contexto de discussões e reformas nos sistemas escolares no Brasil foi relevante para o desenvolvimento e para os novos rumos da educação, dentro dos quais a Igreja Católica teve uma importante participação. Nesta pesquisa buscamos contribuir para essa discussão com a análise dos manuais pedagógicos de Backheuser – produções direcionadas à formação de professores. Com isso em vista, a presente dissertação tem como objetivo analisar os manuais pedagógicos escritos por Everardo Backheuser, a fim de identificar o modelo desejável de professor católico neles expressos, bem como as apropriações católicas da Escola Nova neles sistematizadas.

Everardo Backheuser deixou contribuições em diversas áreas do conhecimento, como na Geologia, na Geografia, na Geopolítica, na Biotipologia, na Sociologia, na Pedagogia, e trabalhos de cultura geral. Os manuais pedagógicos citados foram importantes para o campo da educacional, constituindo-se como fontes privilegiadas para que se alcance o objetivo estabelecido para este trabalho. Em termos específicos, pretende-se apresentar a trajetória do intelectual católico Everardo Backheuser e suas contribuições para a renovação da Pedagogia católica no Brasil, entre os anos de 1928 e 1946. A demarcação cronológica foi estabelecida a considerar que os anos de 1928 e de 1946, foram respectivamente, ano da conversão de Backheuser ao catolicismo; e ano da publicação do último manual pedagógico aqui selecionado – **O Professor**.

Ao se estudar a trajetória de Backheuser com foco em suas ações no campo educacional considerando suas intersecções com o campo religioso, torna-se possível verificar a relevância das fontes selecionadas, pois essas produções fizeram parte das discussões, encaminhamentos e conclusões da intelectualidade católica, com vistas a atuar estrategicamente nas disputas políticas e culturais. As fontes selecionadas representam os materiais mais relevantes escritos para professores de autoria de Backheuser na área da Pedagogia.

O período do governo de Getúlio Vargas (1930-1945) foi relevante nos debates educacionais, pois foi o cenário político no qual se demarcou o acirramento entre católicos e pioneiros da Escola Nova. As disputas entre os grupos passavam, inclusive, pela estrutura burocrática do Estado, com a luta por posições capazes de influir mais decisivamente nas diretrizes para a educação nacional. Com a política de

conciliação implementada por Vargas, na qual diferentes setores sociais foram contemplados junto ao seu governo, tanto pioneiros quanto católicos tiveram presença na estrutura burocrática estatal. Em que pese isso, é inegável a força católica junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública, notadamente, o retorno do ensino religioso às escolas oficiais em 1931, com o apoio do ministro Francisco Campos, foi um marco nesse sentido. Fato que foi reforçado na Constituição de 1934, a qual mesmo tendo atendido a reivindicações de ambos os lados – católicos e pioneiros – foi um marco da aproximação do Estado com a Igreja Católica, concretizando, nos termos destacados por Romano (1979), uma sacralização da política e uma secularização do discurso religioso.

Isso representou uma vitória para a intelectualidade católica, pois a Igreja se reorganizava a fim de alavancar seu alcance social, particularmente, para fazer frente ao avanço dos valores laicistas junto as sociedades civil e política brasileiras. O fracasso de suas estratégias políticas em anos anteriores, nesse momento da relação com Vargas, ficava para trás. Vale lembrar que os pioneiros da educação nova também lograram conquistas junto ao governo de Vargas, tais como: a participação significativa do Estado na composição do sistema de ensino; e a garantia da escola primária gratuita e obrigatória conforme defendiam.

Ao fim da Era Vargas (1930-1945) e início do governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), Backheuser publicou o último manual aqui analisado – **O Professor** (1946). Vale destacar que em 1942 trouxe à público uma segunda edição da **Técnica da Pedagogia Moderna** (1934), com o título **Manual da Pedagogia Moderna**. Nela o autor incorporou novos capítulos, destacadamente, ampliando as discussões sobre Biotipologia e sobre Psicologia e Ensino. Entretanto, no atinente ao conteúdo relativo ao foco do interesse da presente pesquisa, verificou-se a manutenção do conteúdo, tendo havido apenas algumas mudanças na escrita. Optou-se por não utilizar a segunda edição do manual para compor as fontes primárias de pesquisa, notadamente, em razão do conteúdo diferenciado/ampliado estar presente nos demais manuais pedagógicos analisados, em especial no manual **Ensaio de Biotipologia Educacional** (1941).

Ao proceder revisão de literatura a respeito de temáticas relativas ao presente estudo, destacaram-se três trabalhos, quais sejam, duas dissertações e uma tese. A tese defendida por Maristela da Rosa (2017) foi intitulada **Escolanovismo Católico Backheusiano: apropriações e representações da Escola Nova tecidas em manuais pedagógicos (1930-1940)**. Os manuais pedagógicos de Backheuser analisados pela autora foram: **Técnica da Pedagogia Moderna** (1934) e sua segunda

edição, o **Manual da Pedagogia Moderna** (1948). Também se verificou a utilização como fonte da **Carta Encíclica *Divini Illius Magistri*** (1929), de Pio XI, e do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (1932), com a finalidade de situar Backheuser no campo educacional e compreender como o autor se apropriou e representou os postulados escolanovistas. Rosa (2017) concluiu que Backheuser traçou uma “terceira via”, a qual incluía algumas das propostas da Escola Nova, vistas sob as lentes do catolicismo, presentes nos seus manuais pedagógicos.

A dissertação defendida por Cláudio Antônio Christante Errerias (2000), intitulada **Catolicismo e Educação nos anos de 1930: o escolanovismo católico de Everardo Backheuser**, analisou o manual **Técnica da Pedagogia Moderna** (1934) com o objetivo de contextualizar a obra como um marco do escolanovismo católico no Brasil. O autor concluiu que o manual foi escrito em um momento relevante das discussões de renovação educacional, o qual foi marcado pela **IV Conferência Nacional de Educação** (1931) e pela publicação do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (1932). Segundo o autor, Backheuser foi responsável por apresentar um caminho para a educação por meio do manual analisado, acatando novas propostas e interpretando-as à luz do catolicismo, a fim de aproximar, da melhor maneira possível, os professores católicos das novidades da Escola Nova.

A dissertação defendida por Rodrigo Mota Narcizo (2008), **Ministro de Deus, portador da luz: ações e discursos católicos de modelação docente na década de 1930**, analisou o manual **Técnica da Pedagogia Moderna** (1934), de Everardo Backheuser; o manual **Tratado de Pedagogia** (1934), de Monsenhor Pedro Anísio; e os I e II Congressos Católicos de Educação, promovidos pela Confederação Católica Brasileira de Educação, respectivamente em 1934 e 1937. O objetivo era investigar as representações de educação e o modelo de professor disseminado. Concluiu que existia uma grande valorização da responsabilidade no que dizia respeito à educação de crianças e de jovens, com foco na formação do cidadão de modo compartilhado, entre a família e a escola. A Igreja objetava contra a possibilidade de que a formação moral e religiosa não fosse atribuição primordial das famílias. O autor ainda apresenta como conclusão o fato de que era desejado que os professores tivessem formação religiosa e filosófica, não somente para trabalhar com a disciplina de ensino religioso, mas também com as demais contempladas no currículo. Há pontos de divergência entre membros do grupo católico (intelectuais e educadores) nas fontes analisadas por Narcizo (2008), notadamente, no que diz respeito às discussões sobre aliar a religião com educação escolar.



Poucos estudos relacionados ao assunto da presente pesquisa foram encontrados, entretanto a maioria se refere a Everardo Backheuser como intelectual católico, de forma análoga ao modo como nos propomos a encaminhar o presente trabalho. A noção de intelectual tem origem francesa e caráter polissêmico, ou seja, “[...] as diferentes épocas fornecem modelos distintos de representação intelectual”. (SILVA, 2002, p. 14). Além de estar ligado às bases objetivas de seu momento histórico, o intelectual está articulado às ideias e às questões político-culturais nas quais está particularmente inserido. A partir dos intelectuais como objeto de estudo, surgiu uma nova área de investigação, a História Intelectual, a qual será usada como perspectiva de problematização nesta pesquisa:

Em síntese, a história intelectual tende a se apresentar sob a forma de uma história das ideias. As abordagens oscilam, por um lado, entre análises hermenêuticas de discurso de textos, de obras, e uma propensão à biografia, e, por outro lado, em forma de descrições de redes, de filiações, de instituições, de configurações intelectuais. (SILVA, 2002, p. 24).

Embora ainda não apresente domínios teóricos bem definidos, a História Intelectual permite analisar e compreender as ações e as estratégias dos intelectuais na sociedade. Em cada momento histórico os intelectuais são responsáveis por influenciar o quadro social ao propagar visões de mundo por meio das suas produções e de sua ação institucional, frente a isso, torna-se importante considerar nas análises as dimensões sociológica, histórica e filosófica, para a construção de um entendimento mais aprofundado e complexo. Ao considerarmos isso, situamos nossa leitura e interpretação dos manuais pedagógicos de Backheuser, no seio de um diálogo com seu contexto de produção num quadro social amplo, e também frente às especificidades do campo educacional.

Silva (2002) classifica a História Intelectual em dois eixos de análise, o primeiro contempla o funcionamento de uma sociedade intelectual, ou seja, está relacionado às práticas empregadas pelos agentes em seu campo de inserção, com base no *habitus* incorporado. O segundo eixo é relacionado à questão conjuntural, contribuindo para a compreensão das condições do recorte temporal a ser discutido, que inclui as visões de mundo e as formas de ação dos intelectuais.

Embora o foco desta dissertação não seja biográfico, consideramos importante voltar às origens de Everardo Backheuser para analisar a construção da sua atuação no campo educacional. No atinente à escrita de uma biografia ou trajetória de vida, Dosse (2009) destaca que o gênero biográfico passou por reformulações ao longo do tempo, que ficou marcado por características típicas, as

quais permitiram que o autor traçasse um panorama histórico das produções divididas em três modalidades: biografia heroica, modal e hermenêutica. A biografia heroica compreende desde as primeiras obras da antiguidade clássica à modernidade. Dentro dessa modalidade, Dosse analisou as escritas de histórias de vida tidas como exemplares, que ressaltavam qualidades morais do biografado como se ele fosse um herói, um protagonista. Devido a esse tipo de escrita biográfica estar separado da História naquele período analisado, ocorria uma mistura de ficção com realidade ao retratar uma história de vida. Dosse admitiu a existência de uma biografia híbrida, ou seja, uma mistura de ficção e realidade para preencher lacunas e dar conta de uma realidade a partir do biografado. Ao considerar esse aspecto, Bourdieu não entendeu essa modalidade de construção biográfica como pertinente, em razão de não haver uma veracidade dos fatos por parte dos historiadores, frente a isso, inclusive, nomeou a biografia como uma ilusão, em seu texto **A ilusão biográfica**.

As biografias denominadas por Dosse como modais foram produzidas no decorrer do século XX, momento em que as escritas sobre os heróis deram lugar às escritas sobre a sociedade, deixando assim de serem valorizadas pelos historiadores. Para Dosse, a valorização dos heróis apontava para uma estrutura mental comum da sociedade de forma generalizada, como se fosse possível compreender a organização social a partir de um único exemplo extraído e biografado. Com o rompimento das generalizações houve o início da modalidade hermenêutica, que sobretudo, está ligada à singularidade individual, que permite chegar a respostas e significados diferentes a partir dos biografados.

Para Bourdieu, a biografia é mais do que narrar uma trajetória individual, porque “[...] uma vida é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história”. (BOURDIEU, 2008b, p. 74). Portanto, é preciso questionar as trajetórias dentro de um conjunto relacional, pois para compreendê-las é necessário discutir o campo no qual se desenrolaram os estados sucessivos e o conjunto de relações com os demais agentes. Diante disso, se faz necessário, segundo o autor, reunir fontes que contemplem aspectos amplos para compreensão dos acontecimentos, e com isso, não apenas analisar a biografia por ela mesma, pois geralmente costumam estabelecer relações inteligíveis com uma causa final, ou seja, apresentam uma coerência ligada a um interesse de sentido, e assim, são destacados e selecionados alguns momentos como se fossem os mais significativos.

A gênese do conceito de intelectual é apresentada por Leclerc (2003) a partir de duas fontes centrais, as quais seriam as fundadoras do intelectual contemporâneo,

sendo a primeira ligada à conjuntura histórica francesa, no final do século XIX, por meio do Caso Dreyfus; e a segunda, ligada à história cultural e política da Rússia, na segunda metade do século XIX, com o termo *intelligentsia*. A palavra *intelligentsia* parece surgir em meados de 1865 no contexto russo, *intelligentsia* formada por “inteligentes” (*inteligenty*), que segundo Leclerc, eram os que se consideravam representantes do povo em busca de encontrar possíveis soluções para os problemas sociais. Nesse momento, eram caracterizados como pertencentes à elite, ou seja, tinham uma distância cultural em relação às massas, portavam grandes responsabilidades, além de serem radicais e utópicos nas ideias políticas.

Já no Caso Dreyfus, o termo “intelectuais” passou a circular no cenário cultural após a publicação de uma carta no jornal *L’Aurore*, na qual o escritor Zola, em 1898, denunciou o caso de Alfred Dreyfus. Dreyfus era um capitão que foi acusado por entregar documentos a quem não deveria, e assim, foi condenado em 1894, até que em 1895 descobriram que ele era inocente, mas abafaram o caso. O fato dividiu dois grandes grupos de opiniões. A Publicação de Zola no jornal, que defendeu Dreyfus, gerou um abaixo-assinado como forma de apoio e protesto, que contou com assinaturas de pessoas de destaque do mundo da literatura, da cultura e das artes. O jornal qualificou a petição em favor de Dreyfus e batizou o grupo de intelectuais, o acontecimento acabou ficando conhecido como Manifesto dos Intelectuais. Após esse fato, vieram outras publicações sobre o caso que popularizaram o termo intelectuais. Segundo Laclerc (2003, p. 55): “A partir desse momento, ele entrou no vocabulário das ideias, da cultura e da política”.

Como instrumentos conceituais empregados para a análise do objeto desta pesquisa, para além do conceito de intelectual, foram utilizadas categorias do sociólogo francês Pierre Bourdieu, com destaque para os conceitos de campo, de *habitus*, de agente e para os diferentes tipos de capital (cultural, social, simbólico e econômico). Os conceitos cunhados por Bourdieu permitem avaliar a atuação dos intelectuais enquanto produtores de capital simbólico, marcadamente no campo de interesse específico em que estão inseridos, no qual são mobilizados diferentes móveis de luta na disputa pela concentração de poder, o que possibilita uma aproximação profícua para análise da cultura e da educação brasileiras, nas décadas de 1930 e 1940.

Para tanto, a apreensão e o emprego do conceito de campo educacional é essencial, sendo o mesmo definido como espaço relativamente autônomo de lutas ou disputas no que se refere às questões atinentes à educação, a considerar as características específicas dos capitais e dos móveis de luta que nele são

intervenientes. O campo educacional é relevante na medida em que tem papel decisivo na composição de estruturas de poder, aportando elementos que contribuem para a conformação de um modelo de ordem social. Fazem parte do campo educacional as instituições e os intelectuais – entendidos enquanto agentes – que promovem ações de acordo com as regras do campo, a depender do volume e da composição de seus diferentes tipos de capital, bem como de sua posição no espaço social. Ou são dominantes e encetam as diretrizes do campo, ou são dominados, e buscam acumular mais poder para interferir e participar ativamente do jogo. Os agentes ao tomarem parte em um campo incorporam um *habitus* específico.

O conceito de *habitus* é definido como uma disposição durável incorporada ao longo do tempo pelo agente, nesses termos, pode inclusive se reestruturar de forma particular na medida em que o agente toma parte em diferentes circunstâncias e campos sociais. Trata-se de um conceito de mediação entre o individual e o social, ancorando-se em um princípio de individuação e em um princípio de sociação. O *habitus* pode ser decomposto sob a forma de um *ethos* e de uma *hexis* corporal. O primeiro diz respeito ao conjunto de valores morais internalizados pelo agente, atualizados e reordenados a depender do trânsito no espaço social; o segundo trata de características adquiridas conjuntamente ao *ethos*, sob a forma disposições corporais assumidas pelo agente a partir das particularidades do seu meio de socialização.

Ao avaliarmos essas formulações, verificamos que o conceito de *habitus* contribui sobremaneira para a efetiva compreensão da inserção institucional e da ação de Backheuser como intelectual católico, inclusive, no que diz respeito às particularidades – ligadas à sua trajetória pessoal – de sua atuação no campo educacional. Para além disso, também é um conceito que de modo instrumental nos auxilia no entendimento relativo à composição, expressa nos manuais pedagógicos analisados, de um modelo desejável de professor, em acordo com o demandado pela hierarquia da Igreja.

O intelectual católico Everardo Backheuser ganhou visibilidade no campo educacional em grande medida devido ao seu capital cultural e social, destacam-se suas produções no campo científico, sua atuação como mediador cultural e conferencista, bem como sua contribuição ativa para a formação de professores. O fato de ser herdeiro de uma família importante na cidade natal, ter trabalhado desde jovem na função de jornalista, ter atuado como professor em grandes instituições de ensino do país, certamente foram fatores que também contribuíram para que Backheuser se tornasse conhecido no meio intelectual do Rio de Janeiro, de modo a

estabelecer uma rede de sociabilidade<sup>3</sup> efetiva e influente, tendo progressivamente ao longo de sua trajetória agregado capital simbólico.

Com vistas a atender o objetivo proposto, a presente dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, intitulado Everardo Backheuser: formação familiar e acadêmica, são apresentadas a origem familiar do autor, sua formação escolar e acadêmica, bem como as profissões que exerceu e os cargos que ocupou.

No segundo capítulo, intitulado Trajetória intelectual e contribuições para a renovação da Pedagogia católica no Brasil (1928-1946), discute-se a trajetória intelectual de Everardo Backheuser desde sua conversão ao catolicismo, com destaque para suas contribuições ao campo educacional brasileiro, de modo articulado à militância ligada à Igreja. Busca-se com isso oferecer um panorama capaz de situar e de balizar a produção de seus manuais pedagógicos, aqui tomados como fontes primárias.

No terceiro capítulo, intitulado Modelo desejável de professor, são apresentados e discutidos os elementos que davam indicativo, nos manuais analisados, a respeito do que seria um bom professor, em acordo com as demandas trazidas pela intelectualidade católica. Analisa-se a composição realizada pelo autor entre traços típicos da ação de um professor atuante a partir das orientações da Escola Nova, com a permanência de fins característicos ligados à tradição de ensino das instituições católicas. Para identificar tal modelo desejável de professor foram organizadas três categorias de análise, delimitadas a partir da leitura geral das fontes, a saber: o conceito de professor e formação; a vocação e exercício do magistério; as características desejáveis ao professor.

Por fim, no quarto capítulo, intitulado Apropriações católicas da Escola Nova, a partir de Everardo Backheuser, são discutidos os métodos pedagógicos e as técnicas de desenvolvimento de ensino escolanovistas, nos termos de sua interpretação e apropriação nos manuais escritos por Backheuser. Com destaque para a organização das mesmas a se considerar os aspectos pedagógicos, filosóficos e psicológicos conforme apresentados pelo autor, num quadro de diálogo com a cosmovisão católica e sua tradição institucional de ensino.

---

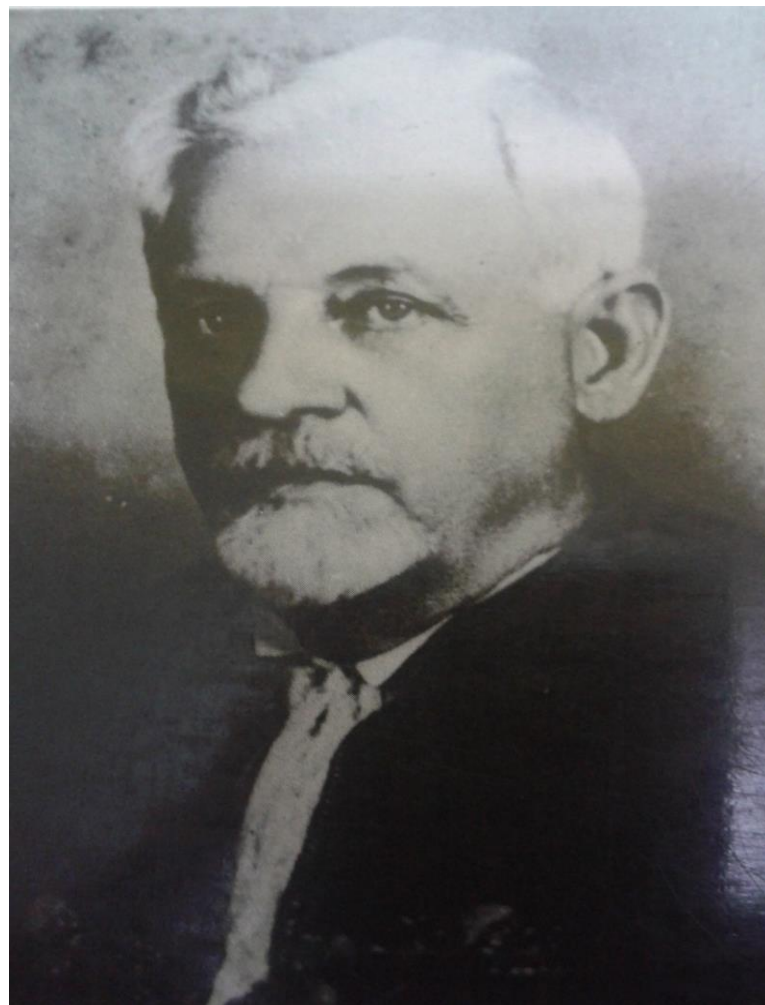
<sup>3</sup> O conceito foi proposto por Jean-François Sirinelli e permite analisar e compreender a dinâmica das relações entre intelectuais. (OLIVEIRA, 2018). As redes de sociabilidade são entendidas como essenciais nos trabalhos que apresentam uma trajetória intelectual, em razão de que o uso do conceito permite a avaliação do indivíduo e de sua formação do intelectual, de maneira a mostrar os engajamentos políticos e as criações no campo de atuação, além de mostrar como se deram os percursos de interação com os demais intelectuais e a relação com os grupos concorrentes, entre outras contribuições. (XAVIER, 2016).

## CAPÍTULO 1

### Everardo Backheuser: formação escolar e acadêmica

O presente capítulo contempla a trajetória intelectual de Everardo Backheuser (Figura 1), destacando sua formação familiar e acadêmica. Para tanto se apoia em conceitos de Pierre Bourdieu. Em acordo com o sociólogo francês, os agentes constroem um projeto de vida tendo em vista as possibilidades, de algum modo, já inscritas em seu *habitus*, conforme incorporado em sua trajetória. Verifica-se assim uma: “[...] propensão a acolher ou recusar tal ou qual desses possíveis, que os interesses associados à sua posição no jogo lhe inspiram”. (BOURDIEU, 2008b, p. 64). Nesses termos, ao atuarem em acordo com um *habitus* incorporado, os agentes precisam ser avaliados desde sua origem familiar – instância responsável por uma socialização primária – a qual será chave para suas inclinações e escolhas futuras. (BOURDIEU, 2008a).

Figura 1: Everardo Backheuser



Fonte: SANTOS, S. M.G. **A cultura opulenta de Everardo Backheuser**. Rio de Janeiro: Editora Carioca de Engenharia S.A., 1989.

Ao longo de sua formação, Everardo Backheuser reestruturou seu *habitus*, aqui entendido, a partir de Bourdieu, como a “[...] origem de um conhecimento sem consciência, de uma intencionalidade sem intenção e de um domínio prático das regularidades do mundo que permite antecipar seu futuro”. (2004b, p. 24). Em sua trajetória, Backheuser transitou em diversos campos sociais, nos quais ocupou posições importantes.

Este capítulo apresenta e discute a origem familiar de Everardo Backheuser, sua formação escolar e acadêmica, bem como as profissões que exerceu e os cargos que ocupou. Para as discussões iniciais do presente capítulo, são usadas como fontes principais uma autobiografia do autor, que chamaremos também de livro de memórias, **Minha Terra e Minha Vida** (1994), e o livro de Sydney Santos, intitulado como **A cultura opulenta de Everardo Backheuser** (1989), devido a fonte apresentar o maior número de informações a respeito da trajetória de vida do autor, e tendo em vista que os demais trabalhos encontrados a respeito de Backheuser também se pautaram nestas mesmas fontes, ou ainda nos seus próprios manuais pedagógicos.

### 1.1 Origem familiar

Everardo Adolpho Backheuser nasceu em 23 de maio de 1879, numa chácara do bairro Santa Rosa, em Niterói, no Rio de Janeiro. (SANTOS, 1989). Era o filho mais novo entre mais três irmãs. Na sua obra **Minha terra e minha vida: Niterói há um século**, publicada originalmente em 1942, Backheuser registrou os relatos dos quais tinha lembrança da sua própria vida. A começar pela infância, do lugar onde morou e das escolas em que estudou, até o início de sua vida profissional como jornalista e professor. O autor registrou que a chácara em que nasceu foi construída por seu pai, Johannes (ou João Carlos como passou a ser chamado no Brasil). Segundo ele, a propriedade foi uma herança que o estimulou aos estudos futuros, somada a representação positiva que ele demonstrou ter tido pelo pai:

Educado na Alemanha, e, portanto, com um curso de humanidades muito esmerado, amava a história natural, e a ela deu boa parte de sua fortuna. Já estaria pensando com antecedência na educação do filho que, preconcebidamente, destinara à engenharia, talvez por ser das carreiras a mais próxima das ciências puras. Não teria o prazer de vê-lo, ao filho, fazer-se sequer estudante e muito menos vir a ser mais tarde engenheiro e catedrático de ciências naturais na Escola Politécnica. (BACKHEUSER, 1994, p. 20)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Nas citações diretas optou-se pela manutenção da grafia presente nas fontes.

Santos (1989) indica que Johannes morreu quando Everardo tinha apenas dois anos de idade. Mesmo sem ter convivido por tempo significativo com o pai, a não ser por meio das lembranças deixadas na chácara, Backheuser (1994) registrou sentimentos muitos positivos em relação a ele, relatando a percepção de que seria um homem virtuoso<sup>5</sup>. Na Alemanha, Johannes formou-se engenheiro, e quando veio para o Brasil prosperou nos negócios, inicialmente trabalhando na empresa de bondes.

A respeito da origem e herança familiar, Bourdieu (2007a) sustenta que o pai pode ser entendido como um “projeto”, como um modelo próximo e possível para o filho, portanto, educa e transmite até de modo inconsciente sua herança. Nesse sentido, herdar é se tornar um instrumento desse projeto de reprodução. O sucesso dessa reprodução e da conservação na ordem das sucessões, conta como uma “boa herança” do pai para o filho, de modo a lhe oferecer condições para lograr êxito em seu estrato do espaço social. Segundo Bourdieu: “A herança, e não só a econômica, é um conjunto de direitos de preempção sobre o futuro, sobre as posições sociais possíveis de serem ocupadas e, por conseguinte, sobre as maneiras possíveis de ser homem”. (2007a, p. 96).

Como Johannes morreu com quarenta e dois anos de idade, deixando a família em boa situação financeira, acreditamos, pelos relatos de Backheuser (1994), que sua mãe, Joaquina, contava que era um desejo do pai que o filho se formasse engenheiro, fato que dá a entender como importante para a escolha profissional de Everardo Backheuser anos mais tarde. Ainda sobre a figura do pai, Backheuser ressaltou outras características como a capacidade de organização criteriosa dos espaços da chácara da família, como podemos verificar na citação:

Poucos negociantes a teriam, ou a terão ainda, no grau em que ele a possuía. A arquitetura paisagista da sua chácara o demonstra. Não a compreenderam acaso muitos dos frequentadores de nossa casa. Menos ainda as crianças do colégio que a devastavam nas correrias. Nem eu mesmo a avalei na meninice. Só muito mais tarde, ao me fazer especialista na matéria, poderia dar o justo valor à capacidade intelectual desse homem [...]. (BACKHEUSER, 1994, p. 20).

Everardo tinha uma representação sacralizada e positiva do pai quando o descrevia e afirmava que tinha boas lembranças. De certa forma, as lembranças do pai, especialmente as contadas pela mãe, contribuíram para sua dedicação aos estudos, pois relata saber que era um desejo que se dedicasse à engenharia. De

---

<sup>5</sup> É sabido que com dois anos de idade não é possível ter uma lembrança profunda e direta da figura paterna, e mesmo assim o autor registrou na sua autobiografia algumas características, gostos e desejos do pai, como o amor pela história natural e o desejo de que o filho fosse engenheiro.



acordo com Santos (1989), com o falecimento de Johannes, a família que tinha uma boa situação financeira acabou perdendo muitos empreendimentos com o passar do tempo, pois não havia alguém efetivamente preparado para dar continuidade à administração dos negócios.

Segundo Santos (1989), após o falecimento de Johannes, Joaquina Eugênia, mãe de Everardo Backheuser, junto com a cunhada Adelaide (Figura 2) passaram a exercer algumas atividades para manter a família, como a comercialização de produtos da chácara e o oferecimento de serviços de costura e culinária, a renda contribuiu para custear os estudos de Everardo no Rio de Janeiro, em razão da decorrente falência dos negócios. Joaquina Eugênia era descrita pelo filho como “[...] figura pequenina, gorducha, bonita na velhice como o fora na mocidade distante, dominava, ela só, a chácara e o bairro. E também a cidade, porque sua popularidade atingia, então, não só Santa Rosa, como o centro e os outros arrabaldes”. (BACKHEUSER, 1994, p. 26-27).

Figura 2: Joaquina Eugênia e Adelaide



Fonte: ROSA, M. **Escolanovismo católico Bachkeusiano: apropriações e representações da escola nova tecidas em manuais pedagógicos (1930-1942)**. 2017. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituição de Ensino da Universidade do Estado de Santa Catarina, UESC, Florianópolis, 2017, p. 64.

Segundo Backheuser (1994) a mãe era conhecida por dar bons conselhos, e, ao verificarmos sua inserção e trajetória, é correto afirmar que Joaquina era provida de significativo capital social, desfrutando de popularidade e sendo reconhecida em seu meio social, no qual estabelecia uma “rede durável de relações” que favorecia que fossem alcançados benefícios, bem como concretizadas troca de favores, sob a forma de lucro material ou simbólico. Conforme assinala Pierre Bourdieu:

Em outras palavras, a rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconsciente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos). (BOURDIEU, 2007a, p. 68).

Segundo os relatos do filho, Joaquina era uma mulher que marcava presença nas visitas aos doentes, nos velórios, e sempre ajudava com o que tinha e podia as pessoas que necessitavam. Destacou o orgulho de ter tido Joaquina como mãe, pois relatou que mesmo diante das dificuldades não deixou de proporcionar oportunidades para que a sua formação fosse alavancada. Explicou que a mãe acompanhava de perto o rendimento escolar dele e cobrava bons resultados, nesse sentido, reconheceu que sua firmeza o estimulou a ter mais atenção para com os estudos. (BACKHEUSER, 1994).

## 1.2 Formação escolar e acadêmica

A chácara da família abrigou um colégio, inicialmente chamado de “dona Evelina”, depois de “dona Hermínia”, tendo sido considerado um grande centro educativo da região na época. Um ano após ser fundado, em 1884 transferiu-se para o centro da cidade com o nome de Colégio Backheuser, mas no ano seguinte voltou para a chácara Santa Rosa. Foi ali que Everardo cursou seus primeiros anos de estudos. Evelina era sua irmã mais velha e dava aulas no colégio, Hermínia foi sua primeira professora, ambas foram as responsáveis, com o auxílio de Josefina Pinto Soares, pela fundação do colégio. Alguns anos após o colégio mudar definitivamente

para o centro<sup>6</sup>, a chácara teve seu o destino de muitas outras: tornou-se loteamento de terrenos<sup>7</sup>. (BACKHEUSER, 1994).

Quando Everardo tinha dez anos de idade o Brasil viveu um marco histórico importante, a Proclamação da República, no ano de 1889. Delaneze (2006) explica que após anos de Monarquia, o país passava por uma crise que deixava a população cada vez mais descontente com o reinado de Dom Pedro II (1825-1891), sobretudo, os militares e a elite agrária, que passaram então a exigir uma mudança de governo. Até que em 15 de novembro de 1889, Marechal Deodoro da Fonseca, na condição de chefe do exército brasileiro, com apoio de outras figuras civis e militares, como Rui Barbosa e Benjamim Constant, organizou um movimento contra o regime, na cidade do Rio de Janeiro. Deodoro marchou com a tropa rumo ao Ministério da Guerra, e num episódio confuso, porque a historiografia apresenta diferentes versões do acontecimento, foi proclamada a República no Brasil. No entanto, os problemas persistiam e nem todos concordavam com a República. A respeito disso, Backheuser (1994), no seu livro de memórias, recordou que assistiu aos protestos de grupos contrários à República, e até mesmo sua mãe discordava da mesma, pois dizia que o povo estava sendo ingrato com o rei. Já Everardo demonstrava nos seus escritos ser atento aos discursos sobre a República e a Monarquia, e então passou a defender a primeira, tanto defendeu que se tornou cabo de um partido. Conforme seus relatos, a República representava liberdade para ele, enquanto que a Monarquia representava opressão.

Diante disso, é possível notar que ao registrar as memórias no seu livro, o autor constrói uma autoimagem, pois, naquele tempo com apenas dez anos de idade, é pouco provável que tivesse discernimento para assumir um posicionamento político da forma como explicou. Ao recordar e escrever a respeito dos momentos vividos na infância relacionando-os às questões políticas, Backheuser já compreendia os fatos que o marcaram, enquanto que quando os vivenciou possivelmente não tinha o entendimento das situações em toda sua complexidade. Backheuser (1994) relatou, inclusive, a história de que na antiga escola de madeira, a qual um dia foi o colégio de dona Hermínia, estava uma mesa eleitoral, e ainda criança, ao lado de fora distribuía cédulas e levava recados de uma seção à outra. E em uma oportunidade, num primeiro momento sem entender, acabou participando de uma fraude eleitoral, quando

---

<sup>6</sup> Nas notas do livro de Backheuser (1994) consta que o nome de Colégio Backheuser acabou em 1889, então, possivelmente, quando mudou pela segunda vez para o centro da cidade deve ter mudado de nome.

<sup>7</sup> Os relatos de Backheuser apontam que ele morou na chácara durante o período em que cursava o ensino secundário no Rio de Janeiro, ou seja, até 1896, após esse período não foram encontradas informações a respeito de onde ele poderia ter residido.

conseguiu cinquenta envelopes (inválidos) a mais para serem contabilizados nos votos. A eleição referida por Everardo ocorreu em 1890 com o objetivo de preparar a primeira Constituição republicana<sup>8</sup>.

O livro de José Murilo de Carvalho a respeito desse momento histórico da transição do Império para a República no Brasil, **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi** (1987), apresenta como se deu esse movimento de transição em relação à prática da cidadania na cidade do Rio de Janeiro, na qual a maioria eram trabalhadores informais e imigrantes. O autor explica que existia uma expectativa de maior participação política do povo, no entanto, as esperanças acabaram em frustrações, pois sob argumento de estabilidade política, o povo foi calado devido a exclusão da maioria no processo eleitoral. Negros, pobres e estrangeiros, que representavam 80% da população carioca não tinham voz. Então, como a República poderia ser sinônimo de liberdade? Afinal, era desta forma que Backheuser acreditava, quando era criança, ou talvez até mesmo quando adulto, pois não problematizou suas lembranças. O autor apontou que a elite civil apoiava um conceito liberal de cidadania, mas que era contraditória em seus discursos, na medida em que impedia a democratização, como na questão da participação eleitoral da minoria.

Como o processo eleitoral era corrupto, o povo encontrava outros meios de ser ouvido, quanto a isso, o autor deixou claro que não eram apáticos, mas sim participantes ativos desde a Independência, os exemplos são as greves e manifestações que se tornaram mais frequentes a partir da Proclamação da República. Isso mesmo diante das tentativas de alienação do povo pela elite, na tentativa de torná-los passivos. Essa situação fez com que gerasse um tipo de resistência, um sentimento de indiferença por parte do povo em relação à participação política. A conclusão do autor é que: “Bestializado era quem levasse a política a sério, era o que se prestasse a manipulação [...]”, ou seja, eram os que acreditavam nos discursos do Estado, pois segundo o autor, eles não condiziam com a realidade. (CARVALHO, 1987, p. 160). Avaliando-se a partir dessa perspectiva, Backheuser e sua tia Adelaide podiam ser, segundo o autor, considerados bestializados frente à situação vivida naquele momento histórico, até porque ao invés de liberdade o que foi visto na realidade era um retrocesso dos direitos políticos e sociais.

Pouco tempo após a implantação da República, Backheuser (1994) conta ter assistido a uma guerra, a qual ficou conhecida como Revolta Armada, e teria iniciado

---

<sup>8</sup> A segunda Constituição do Brasil, primeira da República, foi promulgada no dia 24 de fevereiro de 1891.

com a renúncia do primeiro presidente, Deodoro da Fonseca, em 1891. No contexto, a marinha objetivava igualar os direitos e os salários com o exército, e devido a insatisfação, ameaçou bombardear a cidade do Rio de Janeiro, até que Deodoro acabou renunciando à presidência, porém, em seu lugar, outro militar assumiu, Floriano Peixoto (1891-1894). Ainda descontentes, representantes da marinha alegavam ilegalidade constitucional devido Floriano Peixoto ter assumido antes de ter completado dois anos do último mandato, e ainda a classe oligárquica exigia novas eleições. Sem contar que a marinha apoiava o retorno da monarquia. Liderados por Custódio de Mello, se organizaram e atacaram a Baía de Guanabara e a cidade de Niterói, onde Backheuser morava na época. (MARTINS, 1997).

Backheuser afirma que a cidade de Niterói foi ocupada por forças militares, famílias foram para os bairros mais periféricos, o bonde deixou de trafegar, o comércio parou, e com isso, a vida social foi afetada. Conforme seu relato:

Famílias moradoras no centro ou em São Domingos arrumavam as trouxas, fechavam as casas, abalavam amontoando em carros, em carroças, na cabeça de carregadores, ou nas costas dos filhos e criados, a tralha toda, vestuários, roupa de cama e mesa, bacias, trens de cozinha, mantimentos. Abalavam às pressas, fosse como fosse, que ali perto já começavam a estourar os projéteis. Fugiam, aterrorizadas, para os bairros mais distantes. Fonseca, Baldeador, Santa Rosa e Viradouro eram os escolhidos. (BACKHEUSER, 1994, p. 162).

Segundo Backheuser (1994), as famílias brasileiras se mostravam divididas entre apoiar o Governo de Floriano Peixoto, ou negar sua legalidade. O autor lembra que, mesmo criança, almejava a vitória de Floriano Peixoto junto com a tia Adelaide, enquanto sua mãe continuava a defender a monarquia, o que gerava debates à mesa de jantar, além da preocupação por presenciar uma guerra civil. Ao visitar o campo de combate, Everardo Backheuser descreveu ter visto uma cena de terror, a qual ficou marcada na sua memória para sempre. Conta que viu muitos feridos sem assistência, cadáveres, poças de sangue e cartuchos detonados. Após seis meses de conflitos intensos, em março de 1894, a resistência oferecida por Floriano sobrepujou os “revoltosos”, nas palavras de Backheuser, e com isso, a rotina aos poucos foi se restabelecendo na cidade.

Procuramos trazer alguns relatos apresentados pelo próprio autor, até para tentar entender um pouco do seu ponto de vista, já que:

O facto de se situar no ponto em que se situava o autor, no ponto em que ele ocupava no espaço social e a partir do qual via o mundo; situar-se nesse ponto significa tomar sobre o mundo o ponto de vista que é o seu, compreende-lo como ele o compreendia, portanto, num certo sentido, justifica-lo. (BOURDIEU, 2004a, p. 131).

Portanto, cada um tem uma visão particular de mundo dentro da posição que ocupa no espaço social. Segundo Bourdieu (2008b), uma história de vida é um conjunto de acontecimentos e experiências individuais. Ao fazer um relato biográfico há uma intenção de atribuir um sentido lógico para uma causa final. Diante disso, a representação que temos a partir dos relatos de Backheuser é que teria sido uma experiência marcante na sua vida, embora tenha ocorrido quando ainda era criança. Talvez nem tudo o que relatou ele teria visto, e sim ouvido de seus familiares, ou outras pessoas, sobretudo a sua posição de defesa a favor de Floriano Peixoto, que deveria ter um motivo de influência, podendo ser a própria tia Adelaide, por exemplo, ou até mesmo a partir dos discursos do Estado que o faziam passivo, bestializado, segundo Carvalho (1987).

Backheuser estudou no Ginásio Nacional,<sup>9</sup> mesmo com as dificuldades financeiras que a família enfrentava, o que o fez ser grato à mãe e à tia Adelaide pelo suporte que lhe deram. Everardo lembrou em seu livro que acordava bem cedo para esperar o bonde para ir ao Ginásio, por sete anos consecutivos de sua vida teve essa rotina, entre os anos de 1890 e 1896, pois ainda morava em Niterói. (BACKHEUSER, 1994). Segundo Vianna (1991), o colégio era bom, considerado “colégio-padrão”, o que representava uma excelente referência, notadamente, tinha como sua clientela alunos dotados de capital econômico e cultural<sup>10</sup>. Com o passar do tempo foram abertas novas unidades do Ginásio Nacional no Rio de Janeiro – a do centro foi a mais antiga. Destacavam-se também na formação da elite do Rio de Janeiro os colégios católicos, instituições particulares das quais os alunos costumavam sair direto para as universidades, visto os altos índices de aprovações nos vestibulares.

O Colégio Pedro II (Figura 3) foi criado em 1837 onde funcionava o Seminário de São Joaquim. Era frequentado pela aristocracia, devido a oferecer o melhor ensino para a formação das elites dirigentes, entretanto, por se tratar de um colégio público abria espaço para os que tivessem condições de se manter e acompanhar os estudos. Entre alguns exemplos de conhecidos ex-alunos estão: Floriano Peixoto, Lima Barreto, Manuel Bandeira e Barão do Rio Branco. O primeiro dos colégios existe até os dias de hoje, localizado na Avenida Marechal Floriano, no centro da cidade do Rio

---

<sup>9</sup> O Colégio Dom Pedro II passou a se chamar Ginásio Nacional após a Proclamação da República. Retomou o nome inicial em 1911.

<sup>10</sup> Capital econômico e o capital cultural são conceitos bourdieusianos discutidos no decorrer desta dissertação. O capital econômico é o conjunto de bens econômicos, ou seja, a renda, o patrimônio construído e os bens materiais. O capital cultural é a qualificação intelectual individual que existe sob três formas diferentes: incorporado, objetivado ou institucionalizado. (BONNEWITZ, 2003).

de Janeiro, isso porque estenderam o atendimento criando outras unidades na cidade. (LUCENA, 2016).

Figura 3: Colégio Pedro II e Igreja de São Joaquim (1856)



Fonte: LUCENA, F. **História do Colégio Pedro II**. 2016. Disponível em: <<https://diariodorio.com/historia-do-colegio-pedro-ii/>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

No período em que Backheuser cursava o ensino secundário e o politécnico, no início da República Velha, a maioria da população vivia em uma situação de pobreza. Naquele momento, em acordo com Crespo (1991), as escolas particulares católicas tinham comumente entre seus alunos os filhos de setores economicamente privilegiados, pois os custos das mensalidades eram altos, de modo que apenas um pequeno estrato social tinha recursos para acessar tais instituições. Como as escolas ainda não eram numerosas, tanto as públicas como privadas, estavam situadas em lugares estratégicos das grandes cidades, tais como Rio de Janeiro e São Paulo, o que dificultava o acesso para os que moravam afastados desses pontos,



especialmente, aqueles que não teriam condições de arcar com os custos do transporte. De fato, é evidente o quanto foi custoso para que Everardo Backheuser concluísse seus estudos, ele afirmou que contava os níqueis para o transporte. Seu trajeto incluía “[...] bonde do Eiras, barca, trajeto a pé, Pharoux<sup>11</sup> à rua Larga, ajuntamento em frente à portaria, entrada, colocação do boné no quarto dos chapéus, formação no grande pátio, aulas”. (BACKHEUSER, 1994, p. 187). Esse esforço lhe permitiu estudar em um dos melhores colégios públicos do Brasil daquele tempo, o fato de morar em Niterói, não tão distante da instituição situada na cidade do Rio de Janeiro, também certamente foi um fator decisivo para tanto.

Nesse sentido, Pierre Bourdieu afirma que avaliar e perceber as chances futuras é uma arte, pois o capital econômico e o capital cultural, os mais decisivos, não são iguais para todos, por isso:

[...] a aptidão de antecipar o futuro por uma espécie de indução prática ou até lançar o possível contra o provável por um risco calculado, são outras tantas disposições que não podem ser adquiridas senão sob certas condições, isto é, dentro de certas condições sociais. (BOURDIEU, 2007a, p. 91).

Ao se avaliar a partir dessa perspectiva, verifica-se que mesmo frente dificuldades financeiras enfrentadas após a morte do pai, Backheuser e sua família sabiam que poderiam dedicar tempo e recursos aos estudos, dentro das suas possibilidades reais de investimento. Bourdieu (2007a) chama isso de “causalidade do provável”, isto é, os agentes internalizam suas condições e probabilidades de sucesso futuro para que possam investir em algo que desejam, como no caso, investir nos estudos para ter uma profissão valorizada socialmente. Nogueira e Nogueira (2009) acrescentam que os projetos futuros e seus investimentos são pautados no volume de capital – econômico, social, cultural e simbólico – que o agente possui, inclusive as transformações dinâmicas de conversão de um tipo de capital em outro, contribuem para que as chances de sucesso aumentem e com isso as estratégias objetivas de ação tornem-se menos arriscadas.

No ano de 1896 Backheuser colou grau de bacharel em Ciências Naturais, tendo sido escolhido pelos colegas como orador da turma. Segundo os relatos do autor, a solenidade da colação foi motivo de grande satisfação familiar. Em seu relato, Backheuser rememora a frase da mãe: “Minha pobreza de hoje só me permitiu, meu filho, dar-te instrução. Até aqui, era eu que te devia guiar, e te guiei do melhor modo. De agora por diante te governarás a ti mesmo. Procura fazê-lo de modo que teu pai fique orgulhoso de ti”. (BACKHEUSER, 1994, p. 194). Everardo Backheuser não

---

<sup>11</sup> Como era conhecida parte da praça Quinze de Novembro.

interrompeu seus estudos. No ano de 1899 diplomou-se Engenheiro Geógrafo na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Também se formou engenheiro civil e bacharel em Ciências Físicas e Matemáticas, em uma modalidade de curso especial do Regulamento de 1896. E, ainda, concluiu doutorado em Ciências Físicas e Naturais em 1913. (SANTOS, 1989).

A Escola Politécnica do Rio de Janeiro teve sua origem como Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho em 1792 sob aprovação do vice-rei D. Luiz de Castro. Foi a primeira escola de engenharia criada no Brasil. No estabelecimento eram ministradas disciplinas básicas para a engenharia. Com o passar do tempo, a instituição passou por mudanças que a tornaram um instituto de ensino superior, na medida em que se expandiram os cursos, foi chamada também de Academia Real Militar (1810), Escola Central (1858), Escola Polytechnica (1874), que podemos ver na Figura 4, Escola Nacional de Engenharia (1937), Escola de Engenharia da UFRJ (1965), até que a partir de 2003 passou a ser chamada de Escola Politécnica da UFRJ, como conhecemos atualmente. Segundo informações do site da atual Escola Politécnica da UFRJ, até meados do século XX, a instituição era modelo padrão para outras escolas de engenharia no país, muito reconhecida não só no Brasil mas também no exterior, devido ao trabalho realizado. (HISTÓRIA..., entre 2003-2019).

Nesse sentido, podemos discutir que a Politécnica do Rio de Janeiro atendia a um público seleto de alunos. Os estudos de Carlos Benedito Martins (2000) tratam a respeito do ensino superior entre as décadas de 1960 e 2000 e mostram que:

Como se sabe, inicialmente os cursos de graduação foram criados na sociedade brasileira para favorecer a formação nas profissões tradicionais, como o direito, a medicina e a engenharia, e durante um longo período, com poucas variações, o ensino superior estruturou-se para essas carreiras. (MARTINS, 2000, p. 50).

Everardo Backheuser teve a oportunidade de estudar engenharia civil e engenharia geográfica muito antes desse período, o que também pode ter contribuído para sua rede de sociabilidade e favorecido seu capital social além do capital cultural. Martins (2000) destaca que a partir da década de 1970 houve um significativo aumento do número de instituições de ensino superior, entretanto, estas eram em sua maioria localizadas na região Sudeste do país. Outro dado interessante é que até meados de 1960 existia apenas uma centena de instituições de ensino superior, que abrigavam menos de 100 mil estudantes no país, sendo que, predominantemente, eram do sexo masculino – no limite, eram instituições voltadas para o quadro de reprodução da elite nacional. A partir desse período foi observado a entrada de um público mais

diversificado socialmente nas universidades, bem como o aumento do ingresso de mulheres e a criação de novos cursos.

Podemos dizer que Backheuser estudou engenharia civil e engenharia geográfica em um período destinado à formação das elites, ou seja, um dos cursos de maior prestígio social, ao lado do direito e da medicina, sem contar que se formou em Ciências Físicas e Matemáticas e concluiu seu doutorado em 1913, em período em que uma parcela mínima da população tinha acesso à pós-graduação. Os dados apresentados por Martins (2000) confirmam que até o final da década de 1960, a pós-graduação contava com apenas 100 cursos, e não mais que dois mil alunos. Além do público seletivo, nem todos os alunos que ingressavam nos cursos superiores concluíam os estudos. Segundo Alcina Backheuser (1954), citada por Rosa (2017), Everardo matriculou-se em 1897 na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, formando-se engenheiro geógrafo em 1901. A turma de Backheuser iniciou com 39 alunos, mas apenas 7 concluíram o curso.

Figura 4: Escola Polytechnica (1874)



Fonte: HISTÓRIA da Escola Politécnica. Disponível em: <[http://www.poli.ufrj.br/politecnica\\_historia.php](http://www.poli.ufrj.br/politecnica_historia.php)>. Acesso em 20 abr. 2019.

Diante das informações encontradas a respeito dos primeiros anos de vida de Backhesuer, do percurso escolar até sua formação profissional, notamos a ajuda e a valorização por parte de sua família, o que fez toda a diferença para a construção da sua trajetória intelectual. A família que era dotada de capital econômico e social, possivelmente já tinha a compreensão da importância dos estudos para alavancar a vida profissional dos filhos, fato que possibilitou um investimento no capital cultural de Everardo mesmo diante das dificuldades financeiras que passaram a enfrentar após a morte do pai, Johannes.

Outro fato contribuinte para o sucesso escolar de Backheuser foi ter residido em Niterói, cidade vizinha ao Rio de Janeiro, que lhe permitiu estudar em algumas das melhores instituições de ensino do país da sua época. Nesse percurso cultivou amizades que, possivelmente, foram importantes para a constituição de sua rede de sociabilidade no meio intelectual, como veremos adiante.

### 1.3 Everardo Backheuser: professor, jornalista e engenheiro

Backheuser considerou que sua vida como professor iniciou aos 14 anos de idade, quando começou a ministrar aulas particulares para alunos do Liceu Popular Niteroiense e da Escola Normal de Niterói, nada formal, conforme seu relato:

Apesar de ter feito meu curso de preparatório no Ginásio Nacional (Colégio Pedro II), no Rio, acompanhei de perto a vida escolar daquele canto de Niterói. Meus melhores amigos frequentavam o Liceu, e às alunas da Escola Normal meu coração se prendeu um bom número de vezes. De ambos tive alunos particulares. Devo mesmo dizer que meu primeiro ensaio no professorado foi exatamente como “explicador” de uma aluna de aritmética da Escola Normal. Orçava meus escassos quatorze anos, e a aluna alçaria seus vinte de idade. (BACKHEUSER, 1994, p. 116).

Diante disso, nota-se que Everardo era um bom aluno, já que ministrava aulas particulares para alunos mais velhos que ele, pois conforme relata, ainda cursava o ensino secundário quando ministrava aulas de aritmética para alunos do Liceu e da Escola Normal. Talvez essa sua experiência como professor explicador de aritmética, como ele mesmo se considerava, pode ter sido um dos motivos que o estimularam a escrever seu manual **Aritmética na Escola Nova** anos mais tarde, em 1933, ao qual agregou os estudos da nova Pedagogia.

Aos dezessete anos de idade, Backheuser e mais quatro amigos, Jônatas Botelho, Otávio Carneiro e Muniz Maia, formaram um grêmio literário com o objetivo de planejar e ministrar aulas preparatórias para exames de validação dos cursos secundários. Passaram a chamar o grêmio de “A Matilha” devido ao local por eles

escolhido estar situado em um anexo da casa de Jônatas, que parecia um grande “Canil” (como ficou conhecido). Segundo Backheuser, as aulas foram um sucesso:

Quando, ao final do primeiro ano de trabalho, levamos nossa turma (eram uns dez alunos) às bancas oficiais, tivemos o esforço coroado por enorme sucesso. Todos aprovados, e com boas notas. A fama cresceu, consolidou-se e os “explicadores” tradicionais tremeram em face daquele punhado de “meninos” (orçávamos entre os 17 e os 19 anos) que lhes arrancavam os alunos dos seus bancos ultraprogramatistas. (BACKHEUSER, 1994, p. 128).

Suas experiências com o passar do tempo se estenderam nas diferentes modalidades de ensino. Segundo Santos (1989), depois de formado Backheuser foi professor no nível secundário, ensinava Ciências Físicas e Naturais, em Niterói entre os anos de 1899 e 1923. Também ocupou o cargo de diretor e de professor do Curso Superior de Geografia no Rio de Janeiro em 1926. No ano de 1933 lecionou no Instituto Católico, no qual foi: “[...] catedrático de Geografia Humana e Administração Escolar na Faculdade Católica de Filosofia de 1941 a 1948, e catedrático de Geografia do Brasil na Faculdade de Filosofia Santa Úrsula de 1941 a 1948”. (SANTOS, 1989, p. 63). Anteriormente, em 1914, já havia sido catedrático em Mineralogia e Geologia, na Politécnica, como um desdobramento de ter sido preparador<sup>12</sup> de Mineralogia, inicialmente provisório em 1896, quando ainda era aluno da instituição, e depois em posição efetiva, no ano de 1903.

Para ingressar no quadro de auxiliares da Escola Politécnica, Backheuser contou com a indicação do professor Nerval de Gouveia, que, segundo seus relatos, muito admirava. De preparador passou para professor assistente, e em seguida para professor efetivo – como catedrático. Na condição de professor bacharel, Backheuser admitiu a falta de disciplinas mais específicas para ministrar as aulas no ensino superior, disciplinas que passaram a integrar os cursos de licenciatura anos mais tarde:

Apesar da prática, adquirida durante os dilatados anos de preparador e de professor substituto (nova designação do professor extraordinário<sup>13</sup>), não possuía (como até hoje não a possui nenhum professor superior) conhecimentos de psicologia educacional, de metodologia, em palavra uma palavra, de pedagogia. Tudo para mim, ao empreender o curso anual, na qualidade de catedrático efetivo, era novidade. Novidade e surpresa. Nenhuma noção pedagógica. Donde indecisões, titubeios, hesitações. (BACKHEUSER, 1946, p. 99-100).

O autor afirmou que mesmo sem ter tido na sua formação a Pedagogia, nunca deixou de estudar para estar atualizado e contribuir com a educação nos aspectos

<sup>12</sup> Era um misto de funções administrativas e técnicas, como se fosse um assistente.

<sup>13</sup> Eram chamados de professores extraordinários os professores assistentes.

que sentia falta. Suas obras e participações em formação de professores são um exemplo da sua dedicação à área da educação. (BACKHEUSER, 1946). Em seu tempo de estudante ainda não existiam estudos superiores nas áreas de humanas, ciências e letras, conforme explica a Núria Hanglei Cacete (2014). A autora aponta que intelectuais da educação como Anísio Teixeira e Francisco Campos reconheciam que a formação que estava sendo realizada tornava precária a formação de professores e com isso poderia prejudicar o ensino. Havia necessidade de escolas superiores voltadas para formação de professores do ensino secundário, mas que na realidade demoraram para mudar. A licenciatura e o bacharelado, por exemplo, passaram a se diferenciar em graus distintos só a partir da década de 1960, por meio do Parecer 292/62, instituído pelo Conselho Federal de Educação, quando estabeleceu matérias pedagógicas próprias para as licenciaturas.

De acordo com Saviani (2009), por meio do decreto-lei n. 1.190, de abril de 1939, houve as primeiras mudanças na formação de professores de nível secundário, quando os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram incorporados às Universidades, tornando-se Estudos Superiores de Educação, organizados definitivamente na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que se tornou referência na formação de professores no país. Era o esquema “3 mais 1”, como ficou conhecido, ou seja, três anos destinados para o estudo de disciplinas específicas e mais um ano para a formação didática. Então, até o final da década de 1930, o bacharelado era um requisito para obter uma licenciatura, que seria como uma complementação do curso. As licenciaturas demoram a aparecer e se diferenciar mais claramente dos cursos de bacharéis no contexto brasileiro de formação, apesar do sentimento de falta de disciplinas mais específicas para a prática docente, inclusive apontados constantemente nos livros de Backheuser.

De acordo com Santos (1989), logo ao assumir a cátedra de Mineralogia e Geologia, Backheuser iniciou suas publicações sobre os diversos assuntos que faziam parte do curso, textos que se tornaram valiosas contribuições na área específica. Os estudos de Miyamoto (1981), Anselmo e Bray (2002), e Lima et al (2017) destacam Backheuser como um dos pioneiros nos estudos de geopolítica no Brasil, efetivamente, considerado um autor de referência para as pesquisas desenvolvidas na área, inclusive, suas pesquisas foram continuadas após sua morte por outros pesquisadores. A partir da Geopolítica, se aproximou da Geografia e da Antropogeografia, o que contribuiu para o avanço e para a ampliação do escopo de

suas pesquisas. Segundo Santos (1989), após as leituras de Friedrich Ratzel<sup>14</sup>, Backheuser aumentou seu interesse pelas ciências sociais e políticas, o que também contribuiu para impulsionar suas pesquisas na área da Geopolítica.

Mesmo após ter se aposentado em 1925 não deixou de estudar e produzir conhecimento, tanto é que, foi convidado pelo então diretor de Instrução Pública, Fernando de Azevedo, para colaborar com os estudos sobre a Escola Nova, pois de acordo com Santos, visavam implementar novas propostas para o ensino primário nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Segundo o mesmo autor, Backheuser: “[...] se empolgou pelo assunto, a que dedicou estudos excepcionais, com empenho inclusive em cargos de direção: diretor do Museu Pedagógico Central (1929-1930) e diretor do Instituto de Pesquisas educacionais (1936-1937)”. (SANTOS, 1989, p. 352).

De acordo com Carvalho (1998), o movimento renovador da educação se iniciou na década de 1920, quando se começou a conceber reformas nos sistemas escolares em alguns estados brasileiros, movimento notadamente expandido pela Associação Brasileira de Educação. Para ganhar visibilidade pública, o contexto de reformas contou com Conferências, Congressos e cursos que envolviam os profissionais da educação, assim como os círculos de pais e mestres para a participação das famílias. Na Figura 5, é possível ver membros do Conselho do Ensino Primário, entre os quais estão Lourenço Filho, segundo da esquerda para direita, e Gustavo Capanema, ao centro, ladeado por Backheuser. Na Figura 6, Backheuser aparece com Lourenço Filho (6º da esquerda para a direita) e Coelho Souza ao seu lado, em uma viagem para o Rio Grande do Sul.

---

<sup>14</sup> Friedrich Ratzel (1844-1904) foi um dos principais autores clássicos da Geografia e fundador do sub-ramo da Geografia Política.

Figura 5: Membros do Conselho do Ensino Primário



Fonte: EVERARDO Backheuser. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo?busca=Everardo+Backheuser&TipoUD=0&MacroTipoUD=0&nltens=30>. Acesso em: 20 abr. 2019.

Figura 6: Backheuser no Rio Grande do Sul



Fonte: EVERARDO Backheuser. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo?busca=Everardo+Backheuser&TipoUD=0&MacroTipoUD=0&nltens=30>. Acesso em: 20 abr. 2019.



Segundo Martins (2013), as reformas educacionais visavam reestruturar as práticas nas escolas oficiais com novidades metodológicas, que pretendiam ir além do saber ler, escrever e contar, ou seja, visavam uma nova formação do ser humano para a sociedade moderna, conforme afirmavam Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Portanto, foram além dos discursos proferidos na ABE:

As reformas aconteceram nos estados de São Paulo (Sampaio Dória, 1920-1925, Lourenço Filho, 1930-1931, Fernando de Azevedo, 1933 e Almeida Junior em 1935-1936) Pernambuco (Carneiro Leão, 1928-1930), Minas Gerais (Francisco Campos, 1927-1930). Ceará (Lourenço Filho, 1922-1923); Bahia (Anísio Teixeira, 1925-1927) e no Rio de Janeiro (Carneiro Leão, 1922-1926, Fernando de Azevedo, 1927-1930 e Anísio Teixeira, 1931-1935). (MARTINS, 2013, p. 43).

Como colaborador de Fernando de Azevedo, Backheuser passou a dedicar-se também aos estudos de Pedagogia, Educação, Biotipologia e Sociologia, como conclui Santos (1989), Backheuser possuía uma “cultura opulenta”, como poucos intelectuais brasileiros tiveram, afinal, contribuiu com suas pesquisas científicas em variadas áreas do conhecimento. Por dominar a língua alemã, traduzia textos que até então eram desconhecidos no Brasil, seu capital cultural articulava-se ao seu capital simbólico, pois teria passado por instituições de destaque no campo educacional, formando assim sua rede de sociabilidade.

Buscamos entender como se deu sua relação de amizade com Fernando de Azevedo, a ponto de tê-lo convidado para colaborar na reforma de ensino. Encontramos informações relativas ao assunto na tese de Maristela da Rosa (2017), no questionário com perguntas elaboradas por ela para Miriam Backheuser<sup>15</sup>, neta de Everardo Backheuser. O roteiro de perguntas a certo ponto aborda a questão da relação do avô com Fernando de Azevedo, Jackson Figueiredo e Alceu Amoroso Lima. Em acordo com Miriam, possivelmente tal relação se estabeleceu no Centro Dom Vital, entretanto indica que não saberia dar maiores informações a respeito disso. Embora não tenhamos encontrado informações a respeito da natureza da relação estabelecida entre Backheuser e Azevedo em outras fontes, acreditamos que a amizade, que não sabemos quando iniciou, não foi abalada após a saída de Backheuser da ABE, pois seus manuais apresentam trechos que se referem a Azevedo sempre acompanhados de adjetivos positivos, conforme podemos ver nas citações a seguir:

---

<sup>15</sup> O questionário que passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa consta em anexo disponibilizado na tese de Maristela da Rosa defendida na UDESC em 2017. Disponível em: <<http://tede.udesc.br/handle/tede/2631>>.

Nessa tarefa foi-nos de enorme préstimo, em primeiro lugar, o posto de organizador do Museu Pedagógico a nós confiado pelo *ilustre Dr. Fernando de Azevedo*, então Diretor de Instrução no Distrito Federal [...]. (BACKHEUSER, 1934, p. 11-12, *grifo nosso*).

*Fernando de Azevedo em brilhante síntese*, indica como característicos da Escola Nova: a) a escola única; b) a escola do trabalho; c) a escola do trabalho em comunidade. (BACKHEUSER, 1934, p. 53, *grifo nosso*).

Em nenhum momento foram encontradas críticas a respeito de Fernando de Azevedo, pelo contrário, em todos os trechos que Backheuser o cita, é sempre em tom de concordância com suas ideias:

*Bem andou, portanto, Fernando de Azevedo*, já fixando a especialização das disciplinas cada uma para com o seu professor, sómente nos 6º e 7º anos do ensino primário, que pela sua Reforma estavam anexados às escolas profissionais, já mantendo, no curso primário propriamente dito [...]. (BACKHEUSER, 1933, p. 53, *grifo nosso*).

Quando em 1927 *Fernando de Azevedo lançou no Distrito Federal as idéias de uma grande reforma nos métodos de ensino primário, procurando orientá-lo no sentido vitorioso* em alguns países europeus e na Norte-América, encontrou o professorado carioca, em sua maioria desconhecendo ainda a didática moderna. (BACKHEUSER, 1946, p. 80, *grifo nosso*).

Em contrapartida, não notamos a mesma concordância com os pensamentos de Anísio Teixeira. É possível notar que foram feitas algumas críticas em relação aos seus escritos, como podemos ver nos trechos a seguir: “Anísio Teixeira que é bem um lídimo das correntes extremistas” [...]. (BACKHEUSER, 1934, p. 251). Ainda, escreveu Backheuser:

Vê-se assim, que toda educação pressupõe um fim. *Quando Anísio Teixeira diz que “a atividade humana se justifica por si mesma e tem em si mesma o seu proprio fim” [...], está esquecendo a finalidade máxima da educação*. E tanto o está esquecendo, que em outra pagina, ele proprio deixa escapar da pena esta frase que por si só lhes destrói as demais: “Todas elas (as tendências humanas) são susceptíveis de direção, importando, sómente achar-lhes o caminho adequado”, ou, dizemos nós “importando sómente dar-lhes educação”. A educação é portanto, “o caminho adequado”, cumpre saber os fins que visamos. (BACKHEUSER, 1934, p. 247, *grifo nosso*).

*Di-lo expressamente Anísio Teixeira na corrente de Dewey: “Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é assim vida no sentido mais autentico da palavra”*. Esta definição de educação é afinal uma tradução fóra da letra, em linguagem clara, do sentimento de Dewey quando afirma em frase obscura que “o fenomeno educativo é a construção da experiencia à luz da experiencia atual.” [...] Quem julga haver um lado bom da vida não póde entender logicamente a educação como um simples deixar de crescer. (BACKHEUSER, 1934, p. 248, *grifo nosso*).

Na maioria das vezes em que Backheuser se dirigiu à Anísio Teixeira em seus textos teceu críticas, o que indica desacordo em relação a suas colocações a respeito

da educação, bem como de suas interpretações da Escola Nova. Quanto a Lourenço Filho, é possível notar que apontava suas referências de maneira congruente, como nas citações a seguir: “É o sistema em que os americanos tem chamado de *learnig by doing*, ‘aprender fazendo’, si lhe acrescentarmos, como sugere entre outros Lourenço Filho, uma ressalva importante: ‘aprender fazendo com *necessidade*’.” (BACKHEUSER, 1934, p. 176). Ao discutir a importância da Psicologia na Educação, no manual **Aritmética da Escola Nova**, Backheuser (1933) também citou frases de Lourenço Filho para contribuir com sua argumentação de maneira favorável. Em relação aos demais reformadores educacionais das décadas de 1920 e 1930, não foram encontradas citações que permitissem conhecer os pontos de vista de Backheuser, em relação às propostas implementadas nas suas gestões como Diretores de Instrução.

Atraído pela tão falada naquele momento, Escola Nova, visitou centros estrangeiros que lhe ajudaram a compreender melhor o assunto. Alguns anos depois publicou livros que constam dentre os mais relevantes manuais pedagógicos da época, tais como: **Aritmética na Escola Nova** (1933); **Técnica da Pedagogia Moderna (teoria e prática da Escola Nova)** (1934); **Ensaio de Biotipologia Educacional** (1941) e **O Professor** (1946) – obras que trouxeram importante contribuição para a formação de professores. Segundo Guedes (2013), além dos manuais pedagógicos, Backheuser publicou vários artigos sobre educação e ensino, especialmente na **Revista Brasileira de Pedagogia**<sup>16</sup>. Nas publicações apresentava uma abordagem singular acerca do ensino e da postura do professor.

Além de suas contribuições relativas à formação de professores, Backheuser escreveu sobre cultura geral, acontecimentos históricos e assuntos sociais. De acordo com Santos (1989), Backheuser era leitor incessante desde sua mocidade, inicialmente lia autores clássicos da literatura brasileira e portuguesa, dentre eles: José de Alencar, Machado de Assis, Coelho Neto, Camões, Eça de Queiróz e Camilo Castelo Branco. Após o aprendizado de outros idiomas ampliou suas leituras, inclusive, para outras áreas do conhecimento, tendo lido obras de autores estrangeiros como Vargas Vila, Emile Zola, Milliet de Saint-Aldophe, particularmente no campo da Filosofia, tinha interesse pela obra de Aristóteles.

A rotina de intensos estudo e leitura conduziu ao aumento de seu lastro de conhecimento e, por conseguinte, para o acúmulo de capital cultural, sobretudo no

---

<sup>16</sup> Periódico criado pela Confederação Católica Brasileira de Educação, circulou entre os anos de 1934 e 1938, com a missão de divulgar questões ligadas à escola e à família a partir da cosmovisão católica. (SILVA, 2006).

seu estado incorporado. Conforme Bourdieu (2007a) esse estado é resultado de uma capacidade de apropriação única do agente, passando a integrar o seu *habitus*, num processo que demanda tempo e que não se transfere a outros de modo instantâneo. A apropriação do capital cultural incorporado evidencia a singularidade de Everardo Backheuser, enquanto agente que socializado em um meio favorável, investiu seu tempo e esforços na aquisição dessa modalidade de capital. A família, mesmo tendo perdido seu poder econômico, pouco após o nascimento de Everardo, não deixou de lhe proporcionar oportunidades de estudo. Assim, seu capital cultural também gradualmente avançou em seu estado institucionalizado, para além da herança cultural própria de sua socialização primária. O somatório desses elementos aponta para o investimento familiar como aspecto decisivo para o capital cultural amealhado por Backheuser, com isso o agente pode ser avaliado na medida de uma transmissão familiar inicial e, em complemento, na medida de sua ação no sentido de acumulação ao longo de sua inserção em diferentes instituições.

Dentro das suas experiências como professor, Backheuser conheceu sua primeira esposa quando ministrava aulas particulares. Ricarda foi sua aluna, se casaram em 1901 e tiveram dois filhos, Everardo, que morreu ainda criança, e João Carlos, que foi engenheiro e professor, o que reitera a ideia da influência da herança familiar, a partir de seus diferentes tipos de capitais, na escolha da profissão dos herdeiros. (Figura 7). Segundo Santos (1989), Ricarda teria sido uma companheira muito presente na vida de Backheuser. (Figura 8). Infortunadamente, ao acompanhar o marido em um Congresso na Alemanha, em julho de 1928, Ricarda sofreu um acidente e acabou falecendo.

Figura 7: Everardo Backheuser com seu filho João Carlos



Fonte: SANTOS, S. M.G. **A cultura opulenta de Everardo Backheuser**. Rio de Janeiro: Editora Carioca de Engenharia S.A., 1989, p. 250.

Figura 8: Everardo Backheuser com Ricarda e o filho



Fonte: SANTOS, S. M.G. **A cultura opulenta de Everardo Backheuser**. Rio de Janeiro: Editora Carioca de Engenharia S.A., 1989, p. 250.

De acordo com Bourdieu (2002a) o casamento pode ser considerado uma espécie de mercado, no qual a mulher é vista como um símbolo de produção e reprodução do capital simbólico<sup>17</sup> do homem. Além disso, Nogueira e Nogueira (2009) asseguram que as famílias tendem a investir na acumulação de determinado tipo de capital, a depender do que dispõem previamente. Portanto, há diferentes formas de riqueza acumuladas pelos agentes ao longo de sua trajetória social, conquistadas por meio de investimentos nos diferentes mercados, dentre eles, o mercado matrimonial. O mercado matrimonial é uma estratégia de investimento para acúmulo de capital: simbólico, social, econômico, cultural. No caso de Backheuser, em seu casamento com Ricarda, ambos formados em cursos superiores e participantes ativos nos eventos de educação, juntos acumularam principalmente capital cultural, afinal não eram de famílias ricas, porém investiram em seus estudos. A partir do capital cultural se abria a possibilidade de que o mesmo pudesse, também, ser convertido em capital econômico e/ou simbólico. Ao considerar esse quadro, vale retomar Bourdieu (2008b), quando destaca que a família é um meio para a reprodução social, ou seja, ao se considerar o mercado matrimonial, seus membros tendem a se casar no interior de sua classe social, a considerar, inclusive, as afinidades desenvolvidas por *habitus* conformados de modo semelhante.

Backheuser afirmou que sua inserção no campo jornalístico iniciou aos dezesseis anos de idade, quando passou a escrever artigos doutrinários em oposição à Revolta Armada de 1893. Começou como redator de uma folha política que circulava entre setores de inclinação à esquerda. Em sequência passou a outros jornais, tal como **O Nacional**, do qual afirmou ter sido leitor assíduo e fã do redator-chefe, Anibal Mascarenhas. Como estratégia para conquistar um posto no referido periódico, Backheuser explicou que chegou a organizar uma espécie de comício no qual, como presidente da assembleia, dirigiu debates a respeito da Independência de Cuba – naquele momento colônia da Espanha, inclusive, meses antes, em 1895, havia participado da Campanha Pró-independência de Cuba. De acordo com Backheuser, Anibal Mascarenhas compareceu ao comício e o noticiou. Para finalizar seu plano, compareceu ao jornal sob o pretexto de prestar agradecimento pela divulgação, a partir desse contato pessoal conseguiu se tornar colaborador, tendo a possibilidade de enviar seus textos, até se tornar redator, concluindo assim, seu objetivo planejado. O periódico mais tarde veio a ser chamado de **A Pátria**. Em sua capa, constava o

---

<sup>17</sup> O Capital simbólico é relacionado à boa reputação do agente, ou seja, a forma como é visto e reconhecido socialmente.

nome de Backheuser, junto aos demais jornalistas. Importante também mencionar seu trabalho como redator-chefe do jornal **O Brasileiro**, mesmo que não tenha sido uma atividade de longa duração. O jornalismo foi relatado por Everardo Backheuser, em seu livro de memórias<sup>18</sup>, como uma paixão, a qual nunca abandonou, pois jamais parou de escrever para jornais. (BACKHEUSER, 1994).

Backheuser demonstrava sua posição política por meio de uma escrita crítica, com isso, não passava despercebido. Para além disso, lançava mão de seu capital social – herdado – e de estratégias de sociabilidade, a fim de ser reconhecido e garantir oportunidades futuras no campo. Segundo Bourdieu (2007a), o capital social associado à família pode contribuir para o rendimento simbólico do certificado escolar no mercado de trabalho, possibilitando ao agente ter acesso a oportunidades mais rentáveis do ponto de vista simbólico e econômico. Trata-se, portanto, de um meio compensatório que resulta da herança familiar, que acaba por elevar as chances de sucesso no trabalho a partir do investimento nos estudos.

No ano de 1898 Backheuser também se tornou redator da revista **União Acadêmica**, além das outras citadas anteriormente, que o lançaram no campo jornalístico. Vale reafirmar sua ampla atuação no campo, visto ter sido por muitos anos colaborador efetivo de variados jornais e revistas, tais como: **Correio da Manhã** (1930), **Jornal do Brasil** (1923-1937), **O Estado** (1926-1927), **Revista Didática da Escola Politécnica** (1911-1925), **Revista de Ensino de São Paulo** (1923), revista **A Escola Nova** (1929-1930), entre outros. Também se destaca o fato de ter sido diretor fundador do **Boletim dos Professores Católicos** (1932-1933) e da **Revista Brasileira de Educação** (1934-1936). As fontes que tratam a respeito da vida jornalística de Everardo Backheuser apontam os jornais e revistas nos quais ele teria trabalhado, mas sem dar oferecer detalhes. (SANTOS, 1989; BARREIRA, 2002).

A tese de Fábio Henrique Pereira (2008), intitulada **Os jornalistas intelectuais no Brasil: identidades, práticas e transformações do mundo social**, apresenta o conceito de jornalistas-intelectuais como atores sociais de dupla identidade, ou seja, são agentes que além de serem jornalistas transitam entre a imprensa, o meio político e o intelectual, como o caso de jornalistas-professores, jornalistas-escritores, jornalistas-militantes, entre outros exemplos. Isso porque o campo jornalístico se situa em uma rede de dependência com outros campos sociais, como o campo político, o econômico e o intelectual. A relação de dominação no campo jornalístico está relacionada com a diversidade de mídia, suas especialidades

---

<sup>18</sup> Seu livro de memórias, *Minha Terra e Minha vida*, sacraliza algumas histórias da vida de Everardo Backheuser na cidade de Niterói.

(jornalismo científico, econômico, literário) e seus objetivos. Por exemplo, as revistas que Backheuser teria participado, apresentavam uma tendência mais para o polo intelectual. A partir da sua posição, os agentes internalizam a lógica de funcionamento do campo, de modo a orientar suas estratégias e o acúmulo de capital específico – econômico, social, cultural, simbólico – conforme valorizado no campo em questão.

O jornalista-intelectual atuaria no espaço público para defender valores e interesses do seu grupo social de pertença, ou seja, aquele com o qual está identificado. No período de atuação de Backheuser no jornalismo, os discursos eram voltados para uma sociedade brasileira que buscava avançar, devido a uma conjuntura de interesses favoráveis em relação à educação, havia um grande incentivo à alfabetização, que posteriormente contribuiu para a formação de novos leitores. Segundo Pécaut (1990, p. 21), “[...] os escritores mobilizaram recursos que não se limitavam à sua proximidade social com as elites: era muito importante também o domínio de um saber socialmente valorizado”. Portanto, os intelectuais escritores usavam de estratégias para serem ouvidos pelos governantes. Depois que Vargas assumiu o poder, o Estado assumiu a responsabilidade pela identidade cultural brasileira, que deveria ser impulsionada por meio do trabalho dos intelectuais.

Segundo Pécaut (1990), embora o intelectual ultrapasse o campo da competência profissional, o perfil geral dos intelectuais brasileiros nas décadas de 1920 e 1930 apresentava uma predominância de advogados e engenheiros, sendo os primeiros de tendência autoritária devido à formação jurídica, e os engenheiros caracterizados pelo positivismo, dotados de uma visão mais técnica do poder. Isso porque a formação no Brasil girava em torno de escolas superiores de engenharia e de direito. Leclerc (2003) inclui uma ligação evidente dos intelectuais também com as profissões de escritores, jornalistas e artistas, e ainda chama a atenção a respeito dos intelectuais tratarem de assuntos fora da sua área de atuação, como se entendessem e tivessem o direito de discutir sobre os mais variados assuntos, segundo o autor: “O intelectual é um indivíduo intrometido, curioso por natureza, que vai além, devido ao seu espírito investigador e crítico, de toda implantação profissional”. (p. 17). O autor considera os intelectuais como seres híbridos, no sentido de que produzem obras artísticas ou científicas ao mesmo tempo em que estão engajados nos assuntos da vida pública, e ganham visibilidade na política e na mídia, o que está diretamente ligado ao capital simbólico.

A atuação de Backheuser nos diferentes âmbitos da sociedade, mediada por seu capital social, cultural e simbólico acabou por impulsioná-lo a cargos importantes. Santos (1989) registra que Backheuser trabalhou como engenheiro civil, na Prefeitura



do Distrito Federal, tendo assumido vários cargos entre os anos de 1903 e 1934. Em 1905 participou como relator da comissão de Habitação Popular, na qual apresentou um importante estudo sobre a questão habitacional do Rio de Janeiro. Mostrou exemplos de países desenvolvidos, além de apresentar suas considerações sobre a situação, por ele considerada alarmante, da habitação no Brasil. Santos (1989), ao tratar da questão e da ação de Backheuser, afirma que:

Construíram-se casas, mas em tão pequeno número! Mas é mister enfatizar a ação de Backheuser: profissional, corajosa, humana; só ele podia assim agir, porque dispunha de um cabedal de cultura técnica de raríssimo nível. Esse aspecto e essa ação poucos conhecem, porque o Relatório teve o destino triste das peças do gênero: o Arquivo. (p. 61).

Eram muitos os problemas com moradia na cidade do Rio de Janeiro, as favelas estavam crescendo, habitações sendo demolidas em massa para construir vilas operárias. Nesse quadro, segundo Santos (1989), Backheuser compreendia a grave situação da população mais pobre, o que o fez contribuir na sua condição de engenheiro para apresentar propostas de melhoria na questão habitacional. No ano de 1906 participou de duas campanhas: a Campanha em prol da habitação do pobre e, também, a Campanha a favor da Cooperativa civil “A Pedra do Lar”. Segundo Miriam, por meio do questionário elaborado e disponibilizado no trabalho de Rosa (2017), Everardo Backheuser teria atuado pouco como engenheiro civil, participando de projetos de casas populares, entretanto, afirma que a vocação do avô era ser professor, pois foi a área em que mais se destacou. A resposta pode ser confirmada pelas próprias palavras do autor:

Da profissão de engenheiro naqueles anos não me chegaram também prazeres, pois o trabalho era então quase os de rotina burocrática. Mas, do magistério, fazendo uma cadeira, adornando-a de novas vestes, preparando-a para um grande surto, daí, sim, daí me chegaram de momento a momento auras fagueiras. Rememoro aqueles duros tempos, cheio de doce e profunda saudade. Foram tempos vividos. Alegrias do Magistério! (BACKHEUSER, 1946, p. 103-104).

Como podemos perceber, a engenharia civil não teria sido a profissão escolhida para que continuasse a atuar. Sua inclinação e escolha era mesmo o magistério, o qual exerceu com muita dedicação durante um longo período da sua vida. Ao tratar das alegrias do magistério no seu livro **O Professor**, Backheuser (1946) relatou que estudava intensamente, e mesmo com o trabalho árduo, não se abatia, pelo contrário, considerava o trabalho estimulante pois lhe dava muitas alegrias.

Além de trabalhar como professor, jornalista e engenheiro, ocupou cargos políticos. Foi deputado estadual do Rio de Janeiro em duas legislaturas (1910 e 1915),

pelo Partido Republicano Conservador (PRC). (BARREIRA, 2002). O partido político foi fundado em novembro de 1910, por políticos apoiadores de Hermes da Fonseca para a Presidência da República, cargo que viria a exercer entre 1910 e 1914. Pinheiro Machado, o presidente do partido, foi considerado um dos políticos mais atuantes na República Velha, era representante de uma nova oligarquia, e opositor da “política do café-com-leite” – aliança de poder entre São Paulo e Minas Gerais, na esfera federal. Pinheiro Machado morreu em 1915, e com a sua morte o PRC enfraqueceu até se dissolver. (NASCIMENTO, 2004). Do pouco tempo como deputado, afirma não ter tido boas experiências: “Da política, jamais recebi a dádiva de um grande júbilo; antes, só desgostos, contrariedades, decepções. Dela não tenho a mais pequenina saudade”. (BACKHEUSER, 1946, p. 103).

Na Assembleia Legislativa fez parte da Comissão de Instrução, Saúde e Obras Públicas, nela ficou responsável pela reforma da Escola Normal. Sua atuação na política durou pouco tempo. Após o fim de seu último mandato, como deputado do Estado do Rio de Janeiro, no contexto de uma situação política conflituosa pela disputa presidencial de 1922, Backheuser acabou preso. Vale ressaltar que o período de maior militância política da vida de Backheuser foi de 1910, quando se ligou ao PRC, até sua prisão em 1925. Backheuser era ativo na imprensa e na tribuna e em período turbulento da disputa presidencial, na qual defendia Nilo Peçanha e atacava Artur Bernardes, somando-se a outros acontecimentos, acabou preso por motivos políticos. (SANTOS, 1989).

Backheuser afirmou que sua prisão, nesse contexto conflituoso de disputas políticas, ocorreu após o retorno das atividades docentes, em 1924, quando no discurso de sua posse na Academia Fluminense de Letras: “[...] fez comparações maliciosas entre a situação nacional e a perseguição aos cristãos pelos imperadores romanos. A assistência percebeu a alusão irônica à ditadura de Artur Bernardes e irrompeu em aplausos”, como ele mesmo relatou ser o motivo da sua acusação. (BACKHEUSER, 1994, p. 342). Um mês depois, o discurso foi publicado no jornal **O Estado**, o que culminou no convite para prestar esclarecimentos à Chefatura de Polícia; e dali foi conduzido à prisão de ilha Rasa, onde, no ano de 1925, segundo Barreira (2002) passou dois meses, até ser transferido à Casa de Detenção na qual ficou detido por mais dois meses. No contexto desse episódio seus alunos da Escola Politécnica, engenheiros geógrafos, elegeram-no paraninfo da turma, como forma de prestar solidariedade e apoio ao professor. Sua esposa, Ricarda, leu o discurso que ele escreveu na prisão. (Figura 9). Após ser solto, Backheuser lembra de ter sido homenageado por uma fileira de alunos que beijaram sua mão. No ano seguinte

aposentou-se, aos 46 anos de idade, porque segundo ele, não aceitou ser colocado na condição de disponibilidade remunerada<sup>19</sup> na Politécnica, pois considerou o fato como discriminatório por parte de Bernardes, recém-eleito presidente do Brasil.

Figura 9: Turma de engenheiros geógrafos de 1925, com Ricarda Backheuser



Fonte: SANTOS, S. M.G. **A cultura opulenta de Everardo Backheuser**. Rio de Janeiro: Editora Carioca de Engenharia S.A., 1989, p. 248.

De acordo com Carvalho (1998) os integrantes da ABE visavam a construção de uma imagem despolitizada, estrategicamente, para escapar da repressão política durante o governo de Bernardes. Mas como pudemos notar por meio do relato de Backheuser, ocorriam situações que envolviam uma vinculação político-partidária em campanhas educacionais, fatos que levaram não só à prisão de Backheuser, como também a de Mário de Brito e de Fernandinho Labouriau, fundadores da ABE, por ordem de Bernardes.

Backheuser (1994, p. 198) afirmou ter sido preso em três oportunidades: “Tenho é certo algumas entradas no xadrez. Graças a Deus nenhuma delas por motivo que envergonhe, por infração do código penal ou do código civil. Sempre em virtude

<sup>19</sup> Situação em que um cargo é extinto ou considerado desnecessário. Nessa condição, o servidor público fica afastado e recebe uma remuneração proporcional ao tempo de serviço, até que possa ser realocado em outro cargo.

de pandegas de estudantes ou por causas políticas que não desonram”. A primeira vez, segundo seus relatos, ocorreu quando cursava as últimas séries do curso no Ginásio Nacional, ao fazer uma parte do trajeto de volta do colégio para a casa com alguns amigos, a pé para economizar, acabavam fazendo travessuras, no caso, empurravam as portas das casas para assustar moradores. O autor conta que certo dia a polícia quis levar um garoto do primeiro ano, mas não achou justo, ficou exaltado e acabou sendo levado junto, porém apenas foi à delegacia e em seguida liberado. Já na segunda vez foi preso por participar de manifestação em protesto contra o governo, junto a outros estudantes da Escola Politécnica, no Teatro Lírico. Depois de novas manifestações e da exposição de um boneco com a caricatura do chefe de polícia, Manuel Edwiges de Queirós Vieira, conhecido entre os alunos como “mãozinha”, por ter um defeito físico, houve a invasão da escola e prisão de alguns, entre eles Everardo Backheuser. Desta vez passou uma noite na prisão. Tal acontecimento foi marcante ao ponto de, por deliberação dos alunos, fecharem a escola por aproximadamente sete meses, a partir de julho de 1898.

Não foram encontradas outras fontes que pudessem servir de apoio comparativo aos relatos de Backheuser sobre suas prisões, senão, o apontamento de Carvalho (1998), Barreira (2002) e Santos (1989) relacionado a última prisão, a qual teria sido motivada por sua militância política, contrária ao Governo de Artur Bernardes. Entretanto, sabemos que por mais que não tenha se envergonhado ou se arrependido dos motivos que levaram a suas prisões, Backheuser também deixou claro que suas experiências na política não teriam sido nada boas, pelo contrário, teriam sido decepcionantes. (BACKHEUSER, 1946). Santos (1989) ao analisar alguns discursos de Backheuser afirma que a prisão política teria magoado seriamente o autor, inclusive, talvez tenha sido o principal motivo do seu desgosto pela política. Como decorrência positiva desse episódio, ocorreu que na prisão Backheuser passou a estudar e escrever mais sobre Antropologia e Geopolítica, assim, esse período originou algumas importantes obras, como, por exemplo, **A estrutura política do Brasil**, publicada em 1926, que representou um novo rumo nas suas atividades culturais.

Em meio ao emaranhado de acontecimentos políticos, Backheuser lembrou que o envolvido na sua segunda prisão, Manuel Edwiges teria sido indicado por Alfredo Backer para concorrer à presidência do estado do Rio de Janeiro, que naquele período faziam parte de uma corrente de oposição do PRC. Algum tempo depois do referido episódio da prisão, houve o seguinte acontecimento, conforme relatado por Backheuser:

Não há, porém, como um dia após o outro. Nunca mais topei com o “mãozinha”, que todavia, chegou a ser ministro da Agricultura. Mas, aí está o engraçado, era eu deputado da Assembleia Legislativa Fluminense, quando ele candidato à presidência do Estado do Rio. Tive o prazer de empossar o seu adversário, dr. Oliveira Botelho. (1994, p. 203).

Mesmo após ter tido essa satisfação de empossar o adversário de Manuel, com a vitória de Artur Bernardes (1922-1926) nas eleições, Backheuser decidiu que não queria mais ocupar cargos políticos. Tais situações relatadas que envolvem as disputas políticas estão relacionadas ao capital social dos agentes como:

[...] o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de inter-reconhecimento e interreconhecimento, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não são somente dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõe o re-conhecimento dessa proximidade. (BOURDIEU, 2007a, p. 67).

As disputas no campo político estão pautadas no volume de capital social dos agentes, e não deixa de ser um mecanismo de luta. Quanto maior o volume de capital, maior o a rede de relações e melhor a posição do agente no campo. No caso do campo político, segundo Catani et al. (2017), há concorrência entre os agentes a serem “escolhidos” pela população, portanto, é um espaço social, estruturado pelos tipos de capital (social, econômico, cultural e simbólico), de confronto das elites políticas. Por mais que haja confronto entre os grupos, há também uma “cumplicidade objetiva” que tem por função manter a existência do campo.

Embora tenha se afastado de cargos políticos, não deixou de ser um “articulador político”, afinal, era ativo na imprensa e desde sempre participante de campanhas sociais. Segundo Barreira (2002), Backheuser tomou parte ao longo de sua trajetória em nove campanhas importantes, quatro delas relacionadas à educação e ao ensino, são elas: Campanha em prol da educação, com Heitor Lira (1924); Campanha pela renovação do ensino de Geografia (1926); Campanha em prol da Escola Nova, com Fernando de Azevedo (1927); Campanha em prol do ensino religioso (1928). Além destas e outras citadas anteriormente, Backheuser participou da Campanha em favor do Esperanto (1906); e da Campanha Pró-germânica, durante a primeira guerra mundial.

Estimamos que sua participação na política tenha ocorrido por influência de sua rede de sociabilidade, tendo em vista seu capital social e simbólico ter contribuído para sua a filiação ao PRC, e subsequente candidatura ao cargo de deputado. É modelar nesse sentido sua aproximação e amizade com Nilo Peçanha (presidente da República, no período de 1909 a 1910), antes mesmo de se ligar ao PRC. Sgarbi (1997) destaca outros companheiros de militância, especialmente quando Backheuser esteve envolvido na política, ocupando o cargo de deputado estadual, entre eles estão Francisco Glicério, Alcindo Guanabara, Timóteo da Costa e Barbosa Lima. Na condição de intelectual-jornalista, na imprensa, Backheuser foi um grande aliado de Nilo Peçanha, com destaque para suas publicações no jornal **O Fluminense** e na **Gazeta do Povo**.

Por meio desse estudo em relação às profissões exercidas por Backheuser notamos que ser professor era o que mais lhe dava orgulho e satisfação. Em segundo plano, estava sua atuação no jornalismo, que também iniciou ainda na adolescência, a qual considerava uma paixão. Já seu trabalho como engenheiro civil não foi considerado com grande relevância e afetividade para sua vida, pois como o próprio Backheuser escreveu, não tinha prazer nessa profissão. Acreditamos também que se sentiu frustrado, ao ver que todo o estudo que teria feito para colaborar com a questão habitacional no Rio de Janeiro, acabou simplesmente nos arquivos da prefeitura, como afirma Santos (1989). Mais frustrante ainda teria sido sua experiência na política, como o próprio Backheuser escreveu, foi uma vivência de desgosto e decepções, até porque, devido à sua militância, acabou sendo um preso político, o que lhe trouxe profundos impactos, tais como seu afastamento do cargo de professor da Politécnica, trabalho para o qual se sentia mais vocacionado e lhe trazia mais satisfações.

Após a saída da Politécnica, concomitante à sua aposentadoria, abriram-se novas oportunidades de atuação no campo educacional, pois foi a partir desse período que foi convidado para colaborar com as reformas educacionais iniciadas na década de 1920 no Brasil, ao lado de Fernando de Azevedo. Esse momento marcou também o início dos seus estudos sobre a Escola Nova, empreendimento que conduziu inicialmente mais próximo aos renovadores da educação, até que, com sua conversão ao catolicismo, em 1928, aproximou-se dos intelectuais ligados à hierarquia da Igreja e iniciou sua militância junto às fileiras educacionais católicas.

## CAPÍTULO 2

### Trajetória intelectual e contribuições para a renovação da Pedagogia católica no Brasil (1928-1946)

Este capítulo apresenta as contribuições de Everardo Backheuser para a renovação da Pedagogia católica no Brasil, de modo articulado à sua trajetória, particularmente no período de 1928 a 1946. Embora o capítulo 1 também tenha tratado da trajetória intelectual do autor, neste segundo capítulo destacamos as ações de Backheuser a partir da sua conversão ao catolicismo, analisada enquanto marco em sua trajetória. Nesse sentido, são examinadas as implicações da apropriação desse conjunto de valores por parte do autor, bem como sua participação nas relações institucionais da Igreja, o que pode ser entendido como parte de seu movimento de incorporação do *habitus* católico. Destacamos inicialmente a participação de Backheuser na Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924 com o objetivo de congregar intelectuais em favor da causa educacional no país. Composta por profissionais de diferentes áreas, a ABE organizava cursos, palestras e conferências nacionais de educação. Após a saída da ABE, como medida para fortalecer o grupo católico, foi criada a Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE), em 1933, a qual reunia católicos educadores de todo o país. Backheuser foi um dos fundadores da CCBE e se tornou seu primeiro presidente. Ligados à hierarquia da Igreja Católica, os membros da CCBE procuravam dialogar com as propostas modernas de educação, mas sob as lentes do catolicismo, assim, teriam mais condições de orientar as práticas dos professores católicos em suas instituições.

Diante disso, destacamos Backheuser como um renovador da Pedagogia Católica, uma vez que esteve à frente dos estudos e discussões a respeito da Escola Nova no Brasil, e soube sistematizar as novidades práticas com o argumento de que as mesmas estavam em consonância com a pedagogia católica no que se referia à formação integral do homem, isso a partir da sua apropriação da Escola Nova. A concepção integral de homem, baseada no conceito católico de Pessoa (corpo, intelecto e espírito) era a base da renovação pedagógica católica. Aberto ao diálogo com a modernidade e ao mesmo tempo fazendo uma ponte com a hierarquia da Igreja, Backheuser estava à frente da CCBE, a qual foi considerada um símbolo do escolanovismo católico no país. Por meio de sua atuação no campo educacional fomentou uma apropriação que levou a uma diferente perspectiva sobre a Escola Nova, contribuindo assim para a renovação da pedagogia católica. Os debates e a assimilação de conceitos oriundos do movimento da Escola Nova, notabilizaram-se

nos seus manuais pedagógicos, destinados particularmente aos professores do ensino primário nas décadas de 1930 e 1940, marcando assim, sua singularidade enquanto autor.

Na área da Pedagogia, no manual de **Aritmética da Escola Nova** (1933), Backheuser buscou relacionar as novas práticas da Escola Nova com a aritmética no ensino primário, isso porque era algo que ainda faltava ser feito para contribuir com a renovação das práticas dentro de uma das disciplinas que os alunos mais tinham dificuldades, segundo o autor. A pesquisa de Marques (2013), intitulada **Manuais pedagógicos e as orientações para o ensino de matemática no curso primário em tempos de Escola Nova**, mostra que Backheuser foi o primeiro intelectual a escrever sobre o ensino de aritmética e matemática dentro da proposta de um escolanovismo católico, e confirma que o manual estava presente no programa de ensino do Instituto de Educação no Rio de Janeiro.

O manual **Técnica da Pedagogia Moderna** (1934) é resultado de um curso realizado por Backheuser no Instituto Católico de Estudos Superiores em 1933, a convite de Alceu Amoroso Lima. Neste manual Backheuser apresentou uma sistematização das teorias e práticas da Escola Nova, a partir das suas leituras e da sua oportunidade de visitar e conhecer um pouco das metodologias empregadas em algumas escolas estrangeiras. Deste modo, lançou mão de sua experiência buscando explicar a Escola Nova e, quando necessário, apontar um caminho de apropriação que estivesse em conformidade com a doutrina católica.

O manual **Ensaio de Biotipologia Educacional** (1941), tratava de um estudo incomum ao mostrar as aplicações da Biotipologia na educação, frente às novidades da modernidade, especialmente do campo da Psicologia. Na segunda parte do manual, o autor apresentou um fichário estrutural biotipológico inédito que poderia ser usado pelos professores, tratava-se de um instrumental muito detalhado e com múltiplos recursos para o acompanhamento do desenvolvimento escolar dos alunos.

**O Professor** (1946) foi uma obra que contribuiu, sobretudo, para conformar e difundir aquele que seria o *habitus* desejável de um professor, conforme concebido no seio das discussões dos intelectuais católicos, notadamente, aqueles ligados à hierarquia da Igreja. Assim, face à efervescência das novidades da Escola Nova, esperava-se que o professor católico tivesse certo modo de atuar frente às novas práticas, no limite, uma postura que o caracterizasse enquanto ligado à Igreja.

A Escola Nova a que nos referimos no presente trabalho é atribuída às práticas vindas de alguns países europeus e dos Estados Unidos a partir das últimas décadas do século XIX, as quais ganharam visibilidade e passaram a ser mais



estudadas na década de 1920, no contexto das reformas do sistema educacional no Brasil. Nesse período, intelectuais brasileiros ligados ao campo educacional realizaram viagens ao exterior para estudar as novas propostas, com a intenção de implantá-las aqui. O conjunto das novas práticas trazidas pelos intelectuais passaram a ser reconhecidas como próprias da Escola Nova e estavam baseadas em autores como: Montessori, Claparède, Herbart, Dewey, entre outros. Vários intelectuais do campo educacional brasileiro produziram materiais para publicação, conformando leituras e interpretações particulares, acerca do que entendiam ser a Escola Nova. Everardo Backheuser foi um dos que tomaram esse caminho.

Na presente pesquisa, consideramos que os manuais pedagógicos de Backheuser faziam parte de uma estratégia de intervenção política do grupo católico, no que se refere à atuação nos campos educacional, religioso, cultural e intelectual. Destacamos Backheuser como um intelectual mediador, em razão de contribuir com as estratégias a partir das suas produções, frutos da apropriação feita da Escola Nova e disseminada no campo educacional para professores. Assim, os manuais pedagógicos escritos pelo autor visavam uma aproximação da Escola Nova com os princípios católicos de ensino dentro daquele contexto.

## 2.1 Incorporação do *habitus* católico

Everardo Backheuser teve seu nome estampado na revista **A Ordem**<sup>20</sup>, sendo apontado por Alceu Amoroso Lima (1930), como uma das maiores conquistas ao catolicismo no país. (ANEXO A). Sua conversão ocorreu em junho de 1928, por ocasião do falecimento de Ricarda Backheuser, sua primeira esposa. Enquanto a esposa estava sendo embalsamada no hospital, após o acidente na Alemanha, Backheuser estava com o filho e, em seu livro de memórias, afirma ter visto a imagem de Cristo sair de um crucifixo para consolá-lo. Depois desse episódio, já no hotel, teve outra visão, qual seja, a de Ricarda sorrindo e sendo conduzida por Jesus. Segundo o próprio Backheuser, as imagens que afirmou ter visto foram o principal motivo para sua conversão ao catolicismo, consideradas por ele como milagres que transformariam sua vida dali em diante. (BACKHEUSER, 1994).

Santos (1989) afirma que era um grande desejo de Ricarda a conversão do marido, fato que a neta de Backheuser, Miriam Backheuser confirma em resposta

---

<sup>20</sup> Periódico criado em 1921, era escrito pela elite intelectual ligada ao Centro D. Vital. **A Ordem** era a principal difusora do ideário católico, contribuía no apontamento de princípios norteadores da prática pedagógica católica, entre outras questões relevantes para sociedade brasileira.

dada ao questionário feito por Maristela da Rosa (2017). A neta afirmou que o avô, apesar de ser de família católica, teria se afastado da religião e deixado de ir à Igreja. De acordo com Santos, Backheuser havia perdido a fé quando começou a estudar a teoria de Svante Arrhenius, em cosmografia, com 15 anos de idade. Depois dessa teoria vieram outras leituras que contribuíram com o pensamento negativo em relação à religiosidade, como a teoria cosmogônica de Kante-Laplace, e algumas obras de Augusto Comte, Lamark e Darwin. O desejo de Ricarda se concretizou ainda no mesmo mês da sua morte, quando Everardo Backheuser confessou-se com o Padre Veiga, o qual costumava confessar Ricarda.

Um ano depois da morte da primeira esposa, casou-se novamente, agora com Alcina Moreira de Souza. A segunda esposa o acompanhou até a morte e, em homenagem ao marido, em 1951, escreveu o livro **Everardo Backheuser**<sup>21</sup>, no qual registrou aspectos da vida e do trabalho do esposo – entretanto, o livro nunca foi publicado, pois foi concebido para circular apenas entre familiares. (SANTOS, 1989). Além do livro, Rosa (2016) ressalta que Alcina organizou um álbum de memórias do marido, no qual guardou registros de sua trajetória social, como recortes de jornais, livros e fotografias. Segundo Magaldi (2012) Alcina foi professora e diretora de escola pública e, em sua atuação, mostrava-se em acordo com as ideias e propostas do marido, acerca das questões educacionais. Alcina participava de eventos junto com Backheuser e o auxiliava em suas produções ligadas à área da Educação, por exemplo, na elaboração do seu manual pedagógico **Técnica da Pedagogia Moderna**, de 1934 e, conseqüentemente, em sua edição seguinte, **Manual da Pedagogia Moderna**, com a primeira impressão em 1942, os quais, inclusive, foram dedicados a ela.

Como agente participante do campo educacional, Everardo Backheuser, após sua conversão em 1928, passou a fazer parte do núcleo de intelectuais católicos do Distrito Federal, e teve maior visibilidade ao ser apontado, por Alceu Amoroso Lima, em 1930, na revista **A Ordem**, como uma importante conquista para a verdade católica no país. Amoroso Lima era, desde 1928, diretor da referida revista e também o intelectual à frente do Centro D. Vital, criados respectivamente em 1921 e 1922, por Jackson de Figueiredo – prematuramente falecido no ano de 1928. Jackson fundou as referidas instituições com apoio de Dom Sebastião Leme, arcebispo do Rio de Janeiro. Everardo Backheuser, inclusive, passou a publicar artigos na revista, a qual

---

<sup>21</sup> Não tivemos acesso ao livro e nem ao álbum de memórias, que, segundo Rosa (2017), foram organizados pela segunda esposa de Backheuser, Alcina, e hoje são guardados pela neta de Backhuser, Miriam Backheuser.

era um meio privilegiado de divulgação da perspectiva católica, no relativo a diferentes temas da cultura e da política nacionais. (ROSA; TEIVE, 2016).

Após a conversão ao catolicismo consideramos que a inserção de Backheuser enquanto intelectual militante ligado à Igreja tem como marco sua subsequente entrada para o Centro D. Vital, que era um instituto católico de grande importância para a Igreja no país e de significativa influência social. Uma vez que atingia diferentes setores envolvidos na vida cultural e política, agregando intelectuais leigos<sup>22</sup> e também do clero, tais como Plínio Correia de Oliveira, Hamilton Nogueira, Sobral Pinto, Gustavo Corção, entre outros. O Centro D. Vital se expandiu e foram abertas sedes em outras cidades brasileiras, na década de 1930, em que pese isso, a sede principal permaneceu sempre no Rio de Janeiro. (MAINWARING, 1989).

Segundo Mainwaring (1989), o Centro D. Vital surgiu com o propósito de formar lideranças intelectuais católicas para levar adiante os planos de romanização e de restauração da Igreja Católica. O contexto de sua fundação era de crise econômica e social, as quais afetaram também a Igreja Católica, pois frente às mudanças ocorridas com a República a instituição enfrentava dificuldades com a progressiva secularização da sociedade, bem como com o crescimento do protestantismo e do espiritismo, que evidenciava uma disputa mais marcada no campo religioso. Tratava-se de um momento de reorganização da Igreja, que vinha perdendo alcance e influência social. Nesse quadro, destaca-se a publicação da Carta Pastoral de Dom Sebastião Leme, em 1916, então recém nomeado arcebispo de Olinda e Recife, documento no qual discorreu sobre a fragilidade da Igreja naquele momento de crise, mencionando “[...] a falta de padres, o estado precário da educação religiosa, a ausência de intelectuais católicos, a limitada influência política da Igreja e sua depauperada situação financeira”. (MAINWARING, 1989, p. 41). Dom Leme ainda destacou na carta que o Brasil tinha população majoritariamente católica e que, portanto, era importante que seus militantes tivessem presença nas diferentes instituições sociais e que trabalhassem para melhorar a situação na qual a Igreja se encontrava no país.

A partir da década de 1920 houve um avanço da presença católica, numa restauração que progressivamente a levou a ser novamente mais presente nas questões políticas e culturais, a partir de um maior envolvimento de suas lideranças. De acordo com Pécaut (1990), fica reforçada a ideia de intelectuais como agentes políticos, e com isso a necessidade de atuação no meio cultural:

---

<sup>22</sup> Leigo no sentido de que não ocupavam posições na hierarquia da Igreja Católica.

No Brasil dos anos 20, os projetos dos intelectuais eram inseparáveis da vontade de contribuir para fundamentar o cultural e o político de uma forma diferente. Tudo estava em jogo ao mesmo tempo. Instituição alguma escapou à necessidade de assumir uma nova legitimidade: tanto a Igreja como o Exército, tanto o Estado como os estabelecimentos de ensino superior. A intervenção política dos intelectuais inseriu-se em uma conjuntura de recriação institucional. (PÉCAUT, 1990, p. 22).

Nota-se, a partir de 1922, um envolvimento maior de intelectuais em favor do catolicismo, no já mencionado contexto de efervescência político-cultural. De modo geral os intelectuais, não só os católicos, mas também os intelectuais ligados a outras instituições, tomaram para si a missão de organização da nação – com o governo Vargas, os intelectuais ganharam espaço para a criação de projetos para contribuir com tal missão. Sendo assim, o Estado não só reconhecia como contava com o apoio da elite dirigente formada por intelectuais, a fim de construir uma nova identidade nacional. No caso dos intelectuais católicos, defendiam a religião como a base da nação brasileira, e trabalhavam em favor da restauração dos valores cristãos como fundamento da organização social. (PÉCAUT, 1990).

Entre as ações da intelectualidade católica, atinentes ao campo da educação, estão a criação da Academia Brasileira de Ciências (ABC), em 1924, da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal e da Associação Fluminense de Professores Católicos, em 1928, instituições das quais Everardo Backheuser foi um dos fundadores. Backheuser também foi membro da Academia Fluminense de Letras, da Academia de Ciências da Educação, da Academia de Ciências e Artes Educativas, e da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, isso entre os anos de 1924 e 1936. No Departamento de Educação e Cultura da Ação Católica Brasileira, assim como na Associação de Geógrafos Brasileiros, Backheuser ocupou o cargo de presidente. Também foi vice-presidente da Associação de Geografia do Rio de Janeiro, em 1908. Teve participação no âmbito internacional como membro da Sociedade de Geografia e Estatística de Frankfurt e, ainda, atuou no Comitê Linguístico de Esperanto de Paris. (BARREIRA, 2002).

Como visto, Backheuser teve participação em várias academias e associações ligadas ao campo educacional, entretanto, algumas serão mais discutidas no presente trabalho devido a maior relevância de sua atuação, nesse sentido, destacam-se a Associação Brasileira de Educação (1924) e a Confederação Católica Brasileira de Educação (1933).

## 2.2 Associação Brasileira de Educação

Backheuser foi um dos fundadores da Associação Brasileira de Educação (ABE) em outubro de 1924, ao lado de Heitor Lira da Silva, Edgard Sussekind de Mendonça e Francisco Venâncio Filho. (VALÉRIO, 2013). A associação foi criada em um momento de necessidade de mudanças no âmbito educacional e cultural. Isso porque 65 % da população (com mais de 15 anos de idade) era analfabeta na década de 1920, no entanto, a partir desse período é que houve uma preocupação maior com a educação no país, o que resultou na queda dos níveis de analfabetismo nas décadas seguintes. (BRASIL, 2000). Tratou-se de um momento histórico de intensos debates sociais e políticos que envolviam negociações, convergências e divergências por parte dos intelectuais brasileiros. A sociedade brasileira defrontava-se com a necessidade de mudanças, de construção de uma nova identidade, diante dos desafios de modernização do país. Frente a tal circunstância a escola foi vista como um dos caminhos primordiais para que fossem alcançados os objetivos pretendidos, e assim, melhorar a estrutura do Brasil. (STRANG, 2008).

Segundo Strang (2008) Backheuser publicou na revista **A Educação**, em 1923, junto com outros 52 colaboradores, um artigo sobre a circunstância do ensino no Brasil. Nele destacaram uma situação alarmante no ensino, apontando, inclusive, que existiam estados em que sequer existiam instituições formais. As Escolas Normais eram raras no país. Foi abordado de modo crítico também no mesmo artigo a questão do patriotismo, nos termos de como ele poderia existir sem o ensino e a educação estarem consolidadas no Brasil. Vale destacar que na década de 1920 intelectuais se organizaram e trabalharam de maneira importante para discutir a organização da educação nacional, um marco nesse sentido foi a fundação da ABE, em 1924. Strang (2008) aponta que, em meio a outros discursos sobre a educação daquele período, os integrantes da ABE se identificavam com a importância de educar, ou seja, mais que alfabetizar, enquanto em outros discursos defendia-se primordialmente o aprendizado da leitura e da escrita, como elementos já suficientes.

Marta Carvalho (1998) adverte que as propostas “modernizadoras” não eram pensadas para ascensão das classes populares, mas sim para efetivar o projeto de setores da elite em torno da construção da nacionalidade. Os projetos da ABE propunham novos métodos educacionais que remetiam ao modelo das fábricas, sob o argumento de atender às exigências da sociedade, no contexto de uma demanda por expansão industrial. A escola, segundo o paradigma da fábrica, era um meio para atingir um “ideal civilizatório da sociedade”, com isso se verificava o incentivo ao

ensino técnico e ao desenvolvimento de “aptidões”, para o encaminhamento profissional dos alunos. A escola pensada nesses moldes, incorporaria valores culturais de países europeus, assim como dos Estados Unidos.

Skalinski Junior (2015) registra que a ABE reuniu intelectuais católicos e intelectuais liberais sob a bandeira da educação, mesmo frente às marcantes diferenças de pensamento de seus integrantes, a respeito de questões teóricas, filosóficas e políticas. Segundo o autor, isso fez da ABE um marco na História da Educação no Brasil, em razão da composição de uma efetiva aliança de intelectuais, engajados e atuantes em favor da causa educacional. A pretensão dos fundadores era a de criar algo como um “partido de ensino”. Embora a instituição não tenha se firmado propriamente nesses termos, foi capaz de influir na implantação de políticas públicas para a educação brasileira. Ao tratar disso, Backheuser registrou que a ABE não poderia depender de favores governamentais:

E para que a Associação não pudesse em caso algum ficar em dependência de favores dos governos, a instituição seria sustentada por um grupo de 60 chamados mantenedores que se comprometiam, em dar qualquer emergência, os fundos para garantir-lhe a vida. Nesse ponto a intransigência de Heitor Lira era radical. Cumpria que o novo grêmio cultural tivesse sempre independência moral para atacar ou defender atos dos governos, difícil se o vitriolo do suborno se destilasse sob a forma de favores abertos ou indiretos. (BACKHEUSER, 1946, p. 215-216).

Nesse quadro de propósitos, inicialmente, não eram aceitos políticos como sócios mantenedores. Suas lideranças esperavam que os sócios tivessem um comprometimento moral, para além do exclusivo comprometimento financeiro. Heitor Lira acreditava que a modificação dos métodos de ensino contribuiria para a elevação do nível cultural das massas, proporcionando avanços ao campo educacional ultrapassando a tradição da formação intelectual das elites.

O movimento educacional da década de 1920, intimamente ligado à ABE, apresentou esforços no sentido de contribuir para as reformas dos sistemas escolares. Para além disso, registram-se também os esforços de contato e diálogo com a classe dos educadores, nos congressos e conferências de educação promovidos, eventos que foram o maior centro de debates para o estudo das questões educacionais no Brasil. (CARVALHO, 1998). Backheuser destacou a importância da criação da ABE, trazendo sua perspectiva enquanto parte envolvida:

A fundação da Associação Brasileira de Educação representa um passo quilométrico na marcha para a vitória da Renovação Educacional. Poucos poderão compreendê-lo, se não se quiserem deslocar, no tempo, para aquela época que, apesar de datar de tão poucos anos, estava tão fechada às novas concepções. (BACKHEUSER, 1946, p. 215).

Esse trecho é relevante para cotejarmos o posicionamento e o pensamento de Everardo Backheuser, a considerar, antes e depois da sua conversão ao catolicismo. O texto foi escrito após sua conversão, e isso confirma que seu pensamento inicial acerca da importância da reforma dos métodos na educação foi mantido. Essa afirmação também pode ser referendada pelos livros que escreveu apresentando as novidades teóricas e práticas da nova pedagogia, vindas principalmente da sua experiência na Alemanha, entre leituras e visitas a importantes centros, desde quando foi convidado por Fernando de Azevedo para contribuir com a reforma do ensino primário no Rio de Janeiro. Para Backheuser era preciso estar aberto às novidades que pudessem trazer contribuições para a educação. O que podemos dizer que muda com a sua conversão é a sua perspectiva diante das teorias e das práticas que continuava a apoiar, alinhando tais saberes à tradicional filosofia católica, sem que isso representasse uma mudança drástica em seu pensamento e comportamento no atinente à Escola Nova.

Ainda acerca do contexto de criação da ABE, Backheuser (1946) explicou que a associação foi concebida após algumas etapas e ensaios malsucedidos. A primeira tentativa teria sido a partir do contato dele e de Heitor Lira com a Liga Pedagógica do Ensino Secundário, dirigida por José Piragibe. Relata também terem tentado ampliar essa experiência para uma Confederação de Professores, mas após algumas tentativas de contatos com colegas de outros estados, não houve um bom acerto, sendo a ideia considerada ainda como prematura. Nas palavras de Backheuser, a ABE tinha dificuldade para sua manutenção na própria capital, assim, a ampliação para outras cidades se tornava difícil.

Em março de 1924, Heitor Lira promoveu um jantar no Hotel Glória para Everardo Backheuser, Edgar de Mendonça e Venâncio Filho, a fim de discutir a possibilidade da composição de uma Federação de Associações de Ensino. Nesse debate, os intelectuais convidados consideraram a ideia inoportuna, e passaram a trabalhar em favor da organização de um partido político – o “partido de ensino”. Foi redigido um documento que estimava um número de 500 adeptos, para que pudessem eleger os representantes e começar a elaboração de projetos. (CARVALHO, 1998). Segundo Backheuser (1946), o documento assumia o compromisso de formar uma agremiação de propaganda em favor de um programa de organização política e social, com vistas a promoção de alterações nas leis vigentes, referentes a uma proposta de reforma no regime eleitoral, e de uma reforma o sistema educacional. Mas novamente não tiveram sucesso, em razão de não conseguirem congregarem os elementos que

seriam necessários para levar adiante o intento. De acordo com Carvalho (1998), os mesmos companheiros, cinco meses depois, reuniram-se para mais um jantar, do qual teria saído as bases para a formação da ABE, a qual seria oficializada em outubro do mesmo ano, em uma sala da Politécnica do Rio de Janeiro, com o apoio de mais de uma dezena de intelectuais.

Os trabalhos de Marta Carvalho (1998), Strang (2008) e Skalinski Junior (2015) mostram que os profissionais congregados na ABE eram de variadas áreas: professores, engenheiros, médicos, políticos e jornalistas. Esses intelectuais visavam organizar cursos, palestras e principalmente conferências nacionais de educação. Vale lembrar que a ABE após 1932 passou por uma reorganização, especialmente, após a saída dos intelectuais católicos, dentre eles Everardo Backheuser. Maristela da Rosa (2017) anexa em sua tese a Ata da sessão do Conselho Diretor da ABE, de novembro de 1931, na qual está registrado o pedido de demissão de Backheuser, sob a justificativa de acúmulo de cargos e pouco tempo para desempenhar as funções. Sendo procedente ou não a justificativa apresentada, verifica-se que foi uma maneira sutil de sair da associação, sem comprometer de modo contundente amizades e contatos.

Sgarbi (1997) destaca que existiam divergências no interior da ABE, notadamente, no que diz respeito às ideias que fundamentavam proposições educativas, uma vez que existia um choque de cosmovisões, manifestas, por exemplo, ao se tratar da temática do ensino religioso. Nomeadamente o embate entre católicos e liberais<sup>23</sup> implicou em que, no ano de 1932, a militância ligada à Igreja deixasse a ABE, alegando descontentamento com algumas posições tomadas pela entidade. Frente a esse fato, a ABE foi reorganizada e mais pessoas se afastaram, constituindo-se um grupo emergente, historicamente nomeado como “profissionais em educação”. (CARVALHO, 1998). Segundo a autora, os intelectuais integrantes da ABE em 1932, a rigor, não poderiam ser considerados como profissionais da educação, visto sua formação ser predominantemente oriunda dos campos da medicina, do direito e da engenharia. Notadamente tais profissionais tinham simultaneamente seus interesses voltados para outras áreas, a exemplo da economia, da política, do urbanismo, da astronomia, entre outras.

Nesse contexto, ocorria uma disputa política evidente pelo poder no campo educacional, inclusive, por meio de debates abertos em jornais e revistas, cada grupo

---

<sup>23</sup> O termo “liberais” usado por Sgarbi (1997) também é usado por outros autores, entretanto, reconhecemos os limites do seu uso, já que a antítese não era tão polarizada quanto parecia, pois, muitos católicos posicionavam-se, a depender do assunto e do caráter dos debates, de modo próximo às ideias defendidas por liberais.



expunha seus argumentos, por meio de suas lideranças, e defendia, nem sempre de maneira serena, sua visão acerca das questões educacionais. Backheuser foi um dos que externou no **Jornal do Brasil**, em 14 de fevereiro de 1933, sua indignação a respeito da organização da V Conferência Nacional de Educação (1932-1933), a qual, segundo ele, teria sido organizada por um pequeno grupo da ABE, privilegiando aspectos defendidos pelos mesmos, como se representassem todos os membros da associação. Segundo ele, o que havia ocorrido e seguia em curso era, efetivamente, uma disputa para conquistar espaço na Constituinte, o que fugia dos objetivos iniciais propostos para a associação. Para Backheuser, a ABE não era mais a mesma. (ANEXO B).

Em resposta, no mesmo jornal, um grupo formado por Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros autores, publicou que o êxito da V Conferência teria irritado muitas pessoas. Os autores argumentavam que a comissão não constituía um pequeno grupo, pois foi organizada por dez educadores “[...] sem distinção de credos ou correntes políticas e religiosas, somente de pessoas consagradas realmente a questões educacionais [...]”. (PEIXOTO et al., 1933, p. 8). Indicavam não ter compreendido a posição de Backheuser, uma vez que ele esteve ao lado de Fernando de Azevedo por ocasião das reformas na educação, e ainda teria afirmado colaborar com suas obras. Argumentaram, ainda, acerca da impertinência de Backheuser ter estabelecido relação entre o comunismo e a V Conferência. (ANEXO C). O fato mostra a mudança do *habitus* de Everardo Backheuser, já que pouco tempo após sua conversão ao catolicismo, seus posicionamentos mudaram e ele passou a defender a importância da religião, opondo-se aos defensores da educação laica, formando assim bloco ao lado de outros intelectuais católicos.

No mesmo quadro de disputa do ano de 1932, com a finalidade de “[...] captar considerável soma de poder político para si, sem que isto representasse uma quebra com seus princípios doutrinários” (CURY, 1988, p. 114), foi criada a Liga Eleitoral Católica (LEC). Organizada por Dom Sebastião Leme a LEC tinha Alceu Amoroso Lima como seu Secretário Geral. A instituição não estava ligada a um partido político de modo específico, mas se tratava de um grupo de pressão que instruíam católicos a votar em uma lista de candidatos por ela indicada. Com isso, era capaz de negociar compromissos com os candidatos que pleiteavam seu apoio, a fim de conseguir, especialmente, influir na Constituição de 1934. (BANDEIRA, 2000). Backheuser era membro da LEC juntamente com Aníbal Porto, Jonatas Serrano, Heitor da Silva Costa e Plácido de Melo. Essa intervenção no campo político apresentou bons resultados, pois muitos deputados recomendados pelas listas LEC conseguiram ser eleitos,

dentre os quais estão: Plínio Correia de Oliveira, Luís Sucupira e Moraes Andrade. (CARNEIRO JUNIOR, 2000 apud ROSA, 2017).

Na mesma década foi destaque no campo religioso a Ação Católica Brasileira (ACB), instituição criada em 1935 pelas mãos de Dom Leme, e oficializada por meio do documento **Mandamento dos bispos no Brasil**, juntamente com seus Estatutos. Estimulada pelo Papa XI em diferentes países, a Ação Católica foi uma entidade laica muito importante, pois representou um novo modelo de organização da Igreja. Por meio da ACB a disseminação dos princípios do catolicismo nos diferentes âmbitos sociais ganhou corpo, nesse processo, a elite intelectual do laicato trabalhou de modo articulado às lideranças da hierarquia da Igreja, em defesa da tradicional presença católica na cultura nacional e, especialmente, no campo educacional. (SKALINSKI JUNIOR, 2015).

A Ação Católica é um dos exemplos da articulação de propósitos da Igreja em vários países do mundo. Silveira e Arduini (2016), no artigo **Intelectuais Católicos, Brasil e Portugal/Europa**, mostram que entre o final do século XIX e o início do século XX ocorreram importantes transformações nesses países envolvendo a questão da religião. Com o fim da monarquia e o início das experiências republicanas no Brasil, e em alguns países da Europa, a Igreja Católica formulou estratégias para combater a laicização que se consolidava. Tanto no Brasil quanto em Portugal a separação entre a Igreja Católica e o Estado implicou em transformações em diferentes âmbitos da sociedade, e isso fez com que os intelectuais, especialmente do Brasil, de Portugal e da Espanha, aproximassem-se e passassem a atuar alinhados aos propósitos da Igreja. A pesquisa de Mauro Castilho Gonçalves (2016) apresenta as conexões estabelecidas entre intelectuais brasileiros e intelectuais portugueses. Ocorria um diálogo de pensadores por meio de publicações, lançamentos bibliográficos e viagens para conferências.

A publicação do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** em 1932 defendeu uma reforma do sistema educacional, a partir da laicidade, da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino. Segundo Sgarbi (1997) esses pontos já haviam sido discutidos na ABE, tendo os intelectuais defensores dessas premissas de reforma ganhado espaço no interior da associação, razão que teria afastado os intelectuais católicos. Backheuser considerava que as reformas no campo educacional ocorriam de maneira demasiado rápida e frequente, o que potencialmente acarretava em prejuízos para a boa organização da educação. Ele não assinou ao Manifesto, porém, assim como Jonatas Serrano, produziu uma sistematização do que compreendia das teorias e práticas da Escola Nova, e por esse motivo passou a ser considerado um

escolanovista, afinal defendia alguns pontos apresentados por autores que discutiam a proposta da Escola Nova, entretanto, sem abrir mão ou entrar em contradição com os princípios da educação católica.

Sem dúvidas, o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** foi um documento de grande importância na História da Educação, pois representou um marco no processo de renovação educacional, com vistas a conduzir o país no sentido de sua modernização. Vieira (2006) ressalta que na escrita do Manifesto há uma relação entre novo e velho, no sentido de uma crítica ao passado para solucionar os problemas do presente, e colocar em perspectiva um futuro melhor para o país por meio da educação. As propostas dos intelectuais autores do Manifesto eram baseadas na Escola Nova de Dewey, com o objetivo fundar uma nova organização do sistema educacional, e assim, formar cidadãos com um perfil republicano. O texto trazia valores inéditos para o sistema educacional brasileiro da época, como a laicização e a coeducação, por exemplo. Também defendia uma maior responsabilidade do Estado e a importância de uma base científica para a educação, pautando-se em uma filosofia educacional de base liberal. (VIEIRA, 2006).

### 2.3 Confederação Católica Brasileira de Educação

Após a saída de Everardo Backheuser e de outros católicos da ABE, foi criada a Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE), ele mesmo foi o primeiro presidente da instituição que reunia educadores católicos de todo o país, permitia diálogos e reflexões em relação às ideias novas e entendidas como modernas, sob lentes do catolicismo. Existia a necessidade de se fortalecer o grupo católico no país, principalmente visando influir na Assembleia Constituinte que se avizinhava. Sgarbi (1997) destaca que, mesmo ainda na ABE, os professores católicos tinham suas próprias organizações, até porque, como explica Rosa (2017), o grupo católico ocupou uma posição dominante, a partir de 1929, a ponto de ter sido capaz de organizar, em 1931, uma conferência a fim de defender a orientação religiosa nas escolas públicas. A IV Conferência de Educação, teve um grupo de resistência que, estrategicamente, desarticulou os planos dos organizadores ao desviar a pauta principal. Com isso, esse novo grupo assumiu posição dominante na ABE, tendo conseguido redigir um documento que, mais tarde, viria a dar origem ao **Manifesto dos Pioneiros**, após a V Conferência de Educação, acontecimento que acabaria por precipitar a saída dos católicos da ABE.

Sgarbi (1997) afirma que a CCBE foi criada a partir da multiplicação das **Associações de Professores Católicos** (APCs), por necessidade de uma maior união do grupo, que em 1933 já contava com 40 associações, e no ano seguinte realizou o 1º Congresso Nacional Católico de Educação. Strang (2008) acrescenta que a criação da CCBE era um meio de lutar pelos interesses da Igreja nas questões educativas, trabalho que ganhou força com a união das APCs:

A força das Associações, nesse sentido, seria comparável à Igreja porque, como esta, se empenhavam em coordenar esforços de “modo a formar em confederação um bloco de energias”, como um monólito, coeso de maneira que nenhum “agente corrosivo” pudesse destruí-lo. A finalidade essencial era a educação moral da mocidade brasileira. (STRANG, 2008, p. 100).

A ideia da Confederação partiu de Xavier de Mattos após uma conferência de Backheuser, no Centro D. Vital de São Paulo, na qual se discutiu a sindicalização do professorado católico. Como consequência formou-se uma comissão para redigir uma espécie de estatuto e enviar às APCs solicitando pareceres, a fim de formar as bases da Confederação. A partir da devolução dos pareceres, foi publicado no **Boletim** de n. 10 os princípios aceitos pela nova instituição. (SGARBI, 1997).

Durante o 1º **Congresso Eucarístico Nacional** realizado em Salvador, na Bahia, estavam reunidos diversos representantes de APCs que oficializaram, em 7 de setembro de 1933, a criação da CCBE. Elegeram uma mesa provisória e aclamaram Backheuser como presidente, Altino Cesar como secretário geral e Padre Leonel Franca como assistente eclesiástico. Sgarbi (1997) destaca a importância da participação do Padre Leonel Franca na CCBE, porque ele garantiria a ortodoxia da confederação. Ainda na mesma reunião, durante o Congresso Eucarístico, foram apresentadas as bases/princípios da CCBE. Backheuser, em sessão solene pediu bênçãos ao episcopado para a CCBE e anunciou a fundação de novas APCs. Na segunda reunião, realizada em outubro de 1933, foi lida a benção do episcopado à CCBE, a qual foi assinada por Dom Leme, 10 arcebispos e 19 bispos.

Os estatutos da CCBE em relação à constituição deixavam claro que se tratava de sociedade de professores, de instituições de ensino católicas e de um grêmio de assistência social-religiosa. Em relação às finalidades da CCBE, consta a defesa de uma legislação escolar que permitisse expandir os direitos educacionais da família e da Igreja, em harmonia com os estados; bem como consta a promoção do trabalho pelo aprimoramento dos professores das instituições filiadas, de modo a honrar a missão educativa do catolicismo. (SGARBI, 1997; STRANG, 2008).

Ao fazer a leitura do 6º artigo do estatuto da CCBE reproduzido no trabalho de Sgarbi (1997), fizemos uma relação com as fontes selecionadas para a presente

pesquisa, pois tratam-se de obras destinadas a professores que levavam adiante o plano da missão educativa do catolicismo, como forma de “aprimoramento” não só dos professores católicos, mas também dos professores de outras instituições que não eram filiadas a CCBE. Fato que se complementa com o artigo 9º que assegura esforços para a publicação de manuais católicos para todas as modalidades de ensino.

Segundo Sgarbi (1997), depois de organizada, a CCBE necessitava de um veículo que pudesse dar mais visibilidade às suas ideias. Então, a princípio, decidiram transformar o já existente **Boletim** da APC em **Boletim da Pedagogia**, que até o momento tinha publicado dez números. Na sequência, em reunião da Comissão Diretora na sede da APC, no então Distrito Federal, ocorrida em novembro de 1933, foi aprovado um novo nome para a revista, a qual a partir dali passaria por grandes transformações. O nome escolhido foi **Revista Brasileira de Pedagogia**.

Strang (2008), ao examinar os dois últimos números do Boletim, número 9 e 10, destaca o apelo aos professores católicos para que cumprissem seu dever com Deus, sugerindo que realizassem o seu papel social, orientados pelas APCs e o seu órgão divulgador, que era a própria revista. A autora apresenta trechos de um artigo escrito por Alceu Amoroso Lima que reforçava a educação no seio familiar como um direito sagrado e natural, portanto, a escola e o Estado deveriam ser complementares dessa primeira educação. Segundo a autora, o tema família e escola era recorrente nas publicações do **Boletim**.

Os dois primeiros anos de publicação do novo modelo da **Revista Brasileira de Pedagogia**, se comparados com o livro **Técnica da Pedagogia Moderna** de Backheuser, apresentam as mesmas diretrizes, ou seja, um diálogo da Escola Nova com os princípios da *Divinni Illius Magistri*. No entanto, os intelectuais que produziam os textos deveriam ser cuidadosos com o que publicavam, pois poderiam ser criticados pela hierarquia, afinal, a pastoral da Igreja Católica ainda estava receosa com as propostas do mundo moderno. A **Revista Brasileira de Pedagogia** circulou durante 5 anos, no período de 1934 a 1938. Enquanto circulou contou com as publicações frequentes de Backheuser, o que fazia parte de suas estratégias de militância dentro e fora da CCBE. (SGARBI, 1997).

Backheuser deixou claro sua atração e encanto pela Escola Nova, então trabalhava, assim como outros intelectuais, para que ela fosse bem aceita no meio católico, de modo a articular e adaptar as teorias e práticas para que fossem bem recebidas. Desse modo, podemos notar a importância de sua atuação na articulação entre o campo educacional e o campo religioso. Como intelectual católico à frente da

CCBE, foi responsável por atuar no sentido de congregar professores e as APCs, para além disso, também trabalhou na produção e divulgação de seus estudos acadêmicos sobre a Escola Nova. Essa trajetória, certamente o qualifica como um renovador da pedagogia católica no Brasil.

Backheuser ministrava cursos e fazia conferências sobre o assunto da Escola Nova, pois, por mais que a Igreja fosse contrária a certos aspectos da modernização, especialmente a laicização, existia uma demanda para conciliar as “modernas ciências da educação” à cosmovisão católica. Segundo Sgarbi (1997), Alcina Backheuser considerava seu marido sempre estava aberto às novidades; é possível entendê-lo nesse sentido na medida em que contribuiu para mobilizar educadores e mostrar que era possível a construção de um escolanovismo católico, no sentido de ajustar as novidades da modernidade ao catolicismo.

Nota-se, portanto, a disputa pelo poder no campo educacional, bem como as acomodações teóricas e práticas daí derivadas. Para Bourdieu (2004b) o conceito de campo representa “mundos” ou “espaços” relativamente autônomos que possuem regras próprias “[...] no interior do qual há uma luta pela imposição de uma definição do jogo e dos trunfos necessários para dominar esse jogo”. (p. 119). Dotados de um *habitus* próprio, em cada campo, os agentes fazem certos jogos para investir em capitais que favoreçam seus interesses, o que faz do campo um espaço de lutas. Segundo Catani et al (2017) somente os agentes que incorporaram o *habitus* próprio de determinado campo é que tem condições de disputar o jogo. A criação da CCBE, da qual Everardo Backheuser fez parte, foi sem dúvida uma grande jogada dos católicos para discutir as questões educacionais, dialogando com a ciência e a sociedade modernas, por meio da sistematização da Escola Nova sem deixar de observar os princípios católicos, e assim, garantir uma boa posição no campo educacional atrelado ao campo religioso.

Dessa forma, percebe-se que ao incorporar o *habitus* católico, Backheuser passou a disputar o jogo no campo educacional ao lado de outros intelectuais ligados à Igreja. Nesses termos, “[...] a lógica do campo constitui-se de tal modo que determinados agentes têm *interesse* no universal”, ou seja, perpassando outros campos. (BOURDIEU, 2004b, p. 47). A existência de interesses específicos em cada campo faz com que os agentes usem estratégias de investimento, para conservar ou aumentar o tipo de capital mais valorizado. Os interesses são os responsáveis pelo funcionamento do campo, já que estimulam a ação dos agentes.

Segundo Catani et al (2017) a desigual distribuição do capital entre os agentes estrutura o campo e é motivo de confronto, afinal, a apropriação do capital, específico

de cada campo, está diretamente relacionada com a dominação do mesmo. As disputas não ocorrem apenas dentro de um campo, mas também entre campos sociais, por exemplo, a Igreja Católica disputa o domínio do campo religioso e, também, participação e dominação do campo educacional. A colonização do Brasil permitiu a preponderância da Igreja Católica que, além de dominar o campo religioso e ter grande influência no campo político, também passou a dominar o campo educacional, o que perdurou por séculos. Boschilia (2000) indica que após ser proclamada a República no país houve uma separação formal entre Estado e Igreja, e com isso a perda de alguns privilégios. Por exemplo, com a Constituição republicana de 1891 foi retirado o ensino religioso dos currículos das escolas, o que de fato, impactou a presença católica no campo educacional, que a partir de então passou a se reorganizar e lutar para recuperar e demarcar seu espaço; pois, para além das questões estritamente educacionais, tal fato também afetava as disputas travadas no interior do campo religioso.

#### 2.4 Escola Nova Católica

O movimento da Escola Nova teve origem na Europa nas últimas décadas do século XIX, com pequenas experiências em escolas-internato localizadas no campo, para depois serem ampliadas e passarem a serem conhecidas mundialmente. O propósito inicial era o de unir o conhecimento teórico com o conhecimento da natureza e da sociedade. O autor que talvez primeiramente tenha inspirado o movimento da Escola nova foi Jean-Jacques Rousseau<sup>24</sup>. (MARTINS, 2013). Sua obra de destaque foi **Emílio ou da Educação**, escrita em 1762, a qual é considerada até os dias de hoje um clássico da educação, por apresentar e discutir o conceito de infância. O livro trouxe a preocupação com uma educação diferenciada para as crianças:

Não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem. (ROUSSEAU, 1979, p. 8).

Rousseau (1979) afirmou que a educação deveria ser pensada e iniciada a partir do nascimento, com o objetivo de preparar gradualmente o indivíduo para a vida em sociedade. Para isso, a educação, segundo o autor, deveria ser dada conforme as

---

<sup>24</sup> Jean-Jacques Rousseau (1712-1778): filósofo suíço, um dos principais expoentes do Iluminismo. Rousseau sistematizou seu conhecimento a partir do desenvolvimento de uma ideia de infância que já estava sendo construída socialmente.

condições intelectuais da criança. Em **Emílio ou da Educação** foram sugeridas práticas pedagógicas, entre as quais estavam a importância de aguçar a curiosidade da criança para o aprendizado, e a vivência de experiências que permitissem a construção do conhecimento com a mínima interferência possível do adulto. Segundo Cambi (1999), a partir das contribuições de Rousseau, outros autores avançaram nas discussões das práticas das escolas novas, que diferente das escolas tradicionais, visavam um aluno ativo e foco principal no processo de ensino-aprendizagem, pois na escola tradicional o professor era o foco e o aluno era considerado passivo, porque apenas recebia o conhecimento. Então, destacaram-se médicos educadores que com suas análises científicas trouxeram contribuições para o campo educacional nas escolas novas, dentre alguns exemplos estão: Ovide Decroly, Maria Montessori<sup>25</sup> e Edouard Claparède<sup>26</sup>.

Nos Estados Unidos, de acordo com Cambi (1999), o autor que ganhou destaque devido ao rigor filosófico do seu pensamento foi John Dewey, responsável pelo modelo pedagógico de renovação escolar mais eficiente e duradouro da América. A Filosofia de Dewey tinha base em uma “teoria da experiência” a qual ocorria ativamente no intercâmbio entre sujeito e natureza. Segundo Galiani e Machado (2004), a Escola Laboratório criada por Dewey, em 1896, serviu de experimento das ideias pedagógicas do autor, como o trabalho em grupo orientado pelo professor para execução de planos e atividades, sempre voltadas para a vida social e trabalhadas de forma natural na escola, com a finalidade de desenvolver a solidariedade e a cooperação. A escola, para Dewey deveria ser um ambiente estimulador da aprendizagem.

Em sua obra **Democracia e Educação**, Dewey (1936), do mesmo modo que Rousseau, defendeu a educação como necessidade de vida e como função social, assim como o aluno ativo no processo de ensino-aprendizagem, pois para o autor, as crianças já possuíam conhecimentos prévios e experiências, por isso o professor deveria ser apenas um facilitador. Por acreditar que a educação poderia mudar a sociedade, o autor relacionou com a democracia, a qual era compreendida como um sistema em que todos os homens maduros participavam, com a finalidade de formar

---

<sup>25</sup> Maria Montessori (1870-1952) nasceu na Itália. Foi médica e destacada educadora. Organizou abrigos populares para crianças, nos quais desenvolveu seus métodos pedagógicos baseados na iniciativa, na liberdade e em “exercícios de vida prática” – com o suporte de materiais didáticos elaborados dentro de um rigor científico. (CAMBI, 1999).

<sup>26</sup> Edouard Caparède (1873-1940) foi neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil. Nasceu na Suíça. Em Genebra criou uma escola ligada ao Instituto Jean-Jacques Rousseau (academia com interesse na pesquisa psicológica e educativa). A Escola de Genebra contava com outros pesquisadores conhecidos como Adolphe Ferrière, Henri Wallon e Jean Piaget, a fim de desenvolver um plano de escola ativa.



os valores para a vida social. Assim, a sociedade democrática deveria ter interesses em comum os quais refletiriam na educação, e todos os seus membros deveriam ter oportunidades iguais. Segundo Galiani e Machado (2004), as propostas do autor articulavam a democracia com a escola, com a sociedade e também com o trabalho, pois Dewey acreditava que a educação poderia contribuir para diminuir as desigualdades sociais, na medida em que proporcionasse condições de acesso para todos.

A partir do pensamento e das obras escritas por esses e outros autores é que foram pensadas novas propostas de educação no Brasil. Os estudos de Evelyn de Almeida Orlando (2008) apontam que as novas práticas foram valorizadas com o advento da República, pois representavam a modernidade no campo pedagógico. A autora acrescenta que, a partir do século XX, intelectuais brasileiros passaram a estudar e conhecer as novas propostas pedagógicas vindas da Europa e dos Estados Unidos.

Segundo Pagni (2008), Anísio Teixeira, por exemplo, foi um dos principais divulgadores da Filosofia de Dewey, pois conheceu escolas norte-americanas e estudou a teoria do autor mais profundamente, quando teve a oportunidade de ser aluno de William H. Kilpatrick<sup>27</sup> na *Teachers College da Columbia University*. Backheuser (1934) também afirmou ter visitado e acompanhado o funcionamento de centros estrangeiros de Escola Nova, embora não tenha nomeado os lugares, relatou que ficou tempo suficiente para apreender a minúcia dos métodos<sup>28</sup>. Barreira (2002) afirma que a Alemanha teria sido o país em que Backheuser pôde, efetivamente, acompanhar o desenvolvimento das práticas realizadas nas escolas. Assim, ao retornar para o Brasil, teria podido contribuir com a divulgação da Escola Nova:

Apossando-nos das idéias capitais da nova pedagogia, entusiasmando-nos por elas, e de volta ao Brasil não descansamos um só minuto em sua propaganda. Em artigos de jornal e revistas; em conferencias públicas; em “sessões de estudo” com magisterio, em palestras diarias com professores e professoras que nos honravam com suas visitas; de todo modo enfim, procuramos disseminar os princípios da escola nova. (BACKHEUSER, 1934, p. 11).

Alcina Moreira de Souza fundou a associação de professores chamada Cruzada pela Escola Nova, a qual significou um dos primeiros passos para a

---

<sup>27</sup> Teórico da educação mais próximo do ativismo pragmatista de Dewey. William Heard Kilpatrick (1871-1965) foi matemático e físico nos Estados Unidos. Como discípulo de Dewey, apresentou algumas contribuições para a educação, dentre as quais o método de projetos.

<sup>28</sup> Backheuser (1934) afirma que passou a se dedicar aos estudos da Escola Nova a partir de 1927, quando já estava aposentado.

compreensão da Pedagogia moderna no país, e também incentivou as primeiras práticas da escola nova nas instituições do Distrito Federal. Em cada reunião da Cruzada aumentava significativamente o número de professores interessados em conhecer os processos educativos da escola nova. (BACKHEUSER, 1934; 1946).

Sob a bandeira de uma escola nova e a defesa da necessidade de uma reforma educacional para todo o país, intelectuais brasileiros publicaram o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** em 1932. No documento os intelectuais afirmaram que:

Era preciso, pois, imprimir uma direção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou consigo os educadores de mais destaque, e levá-lo a seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades. (AZEVEDO et al., 1932/2006, p. 190).

Desse modo, os intelectuais, autores do Manifesto, sem citar precursores nos quais tiveram as inspirações, defenderam uma educação essencialmente pública, gratuita, obrigatória, única (igual para todas as classes sociais, escola da democracia), leiga (no sentido de que a escola não deveria sujeitar-se a nenhuma religião) e comum para ambos os sexos. Entretanto, Backheuser, por mais que concordasse com a necessidade de reforma educacional no país e fosse estudioso da escola nova, não assinou o Manifesto dos Pioneiros, até porque como intelectual católico não concordava com alguns dos propósitos educacionais defendidos no documento.

Backheuser (1934) considerava a expressão “Escola Nova” ambígua, porque segundo ele, permitia várias interpretações que acarretavam em confusões. Explicou que a palavra “nova” remetia ao oposto de antiga, enquanto que na verdade era equivalente a escola renovada ou renovadora. Não bastasse o que se referia ao adjetivo “nova”, havia também discordâncias a respeito do substantivo “escola”. Segundo Backheuser: “*Escola* não é só a casa mas também o conjunto de alunos que estão dentro dela. E é ainda um ‘sistema’, uma ‘seita’, uma ‘doutrina’”. (1934, p. 18). Portanto, quando se falava em escola nova na pedagogia, estava se tratando de um sistema com características próprias.

A partir disso, afirmou que a expressão Escola Nova era inconveniente para se referir a uma doutrina a ser instalada no campo educacional, porque outras viriam depois dela, e as novidades da escola renovadora seriam substituídas. Esse pode ter sido o motivo que o levou a colocar entre aspas a expressão no título do seu manual **Aritmética na “Escola Nova”** (1933), e a escolha do título **Técnica da Pedagogia**

**Moderna**<sup>29</sup> (teoria e prática da Escola Nova) (1934), pois por mais reconhecesse a expressão Escola Nova, e a usasse muitas vezes em seus manuais, não a considerava muito adequada, como podemos verificar no trecho a seguir:

Rejeitarmos a expressão seria irmos ao revés de uma corrente de força mundial. Está vulgarizada em toda a parte. É a moda universal. Como fugir a ela? Tempo houve logo nos primórdios do movimento renovador no Brasil, em que a escola fôra outra. Só se falava em escola ativa, como agora só há referencias sobre a escola nova. Si escreveramos o livro àquela época ter-lhe-íamos por certo dado titulo consoante com a voga. O titulo estaria errado, como está agora, mas seríamos entendidos pelos leitores que desejamos alcançar. (BACKHEUSER, 1934, p. 21).

De acordo com Backheuser (1934), outras expressões tomadas do exterior, assim como a escola nova, estavam em alta no Brasil, dentre elas estavam a escola ativa<sup>30</sup>, a escola progressiva e a pedagogia social. Entretanto, se fosse possível a escolha de uma nova expressão para substituir Escola Nova, o autor escolheria “escola integral”, porque para ele representava uma educação total, que ia além dos ensinamentos científicos, atendendo assim, aos objetivos verdadeiros da Escola Nova. Não rejeitava as interpretações dadas à escola nova, apenas analisava as teorias para contribuir e apresentar o que havia em comum entre as mesmas.

Backheuser (1934; 1946) afirmou que havia uma mistura de autores que pautavam as práticas das escolas novas no Brasil como se estes compartilhassem dos mesmos propósitos para a educação, dentre os quais citou Rousseau, Dewey, Pestalozzi<sup>31</sup> e Decroly. Segundo o autor, os precursores apresentaram diferentes propostas e contribuições que estavam sendo unidas, mesmo sem muito sentido, para originarem a uma nova Pedagogia no país. Ocorria que, a expressão escola nova era utilizada por diferentes autores, mas também com diferentes sentidos, ou seja, não se tratava de um mesmo modelo de educação. Backheuser (1934) ressaltou que a falta de clareza de ideias e de princípios gerava confusões entre os professores:

---

<sup>29</sup> A chamada Pedagogia Moderna ganhou corpo no Brasil no início do século XX como um movimento renovador das práticas pedagógicas que se opunha à Pedagogia tradicional. Incentivou as reformas no sistema escolar brasileiro, especialmente, com mudanças nos métodos de ensino-aprendizagem, destacando-se o método intuitivo. Em 1911, no estado de Santa Catarina, foi concretizada enquanto proposta do governo de Vidal Ramos. Alguns escolanovistas entendiam a Pedagogia Moderna, apesar de suas ideias inovadoras, como diferindo das propostas da Escola Nova, que apresentaria diferenciais no que dizia respeito à finalidade social da escola, enquanto a Pedagogia Moderna se restringiria aos métodos e processos escolares. (SCHENA, 2015; TEIVE, 2012).

<sup>30</sup> A escola ativa, enquanto corrente da Escola Nova, preocupava-se com o modo como o aluno aprendia, levando em consideração os impulsos emotivos e os aspectos biológicos, de modo a destacar o aluno como sujeito principal do processo de ensino-aprendizagem. (SCHENA, 2015).

<sup>31</sup> Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi um importante pedagogo suíço, ligado à reforma educacional, concebeu o processo educacional como extensivo ao lar, bem como métodos de ensino focados no desenvolvimento das habilidades naturais das crianças. Disponível em: <<https://www.britannica.com/biography/Johann-Heinrich-Pestalozzi>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

Assim para alguns de seus partidários será a *escola nova* tudo quanto tenha ares de “novidade” recém-introduzida ou querendo se introduzir na psicologia, na pedagogia, na metodologia, na didática: os testes, o trabalho manual, o tabuleiro de areia, a educação sexual; enquanto que para outros, “praticar a *escola nova*” nada mais é do que “desenvolver” (?) um “centro de interesse”. (BACKHEUSER, 1934, p. 19).

As confusões entre os professores foi um dos motivos para a sistematização da escola nova que Backheuser (1934) se propôs a fazer, pois, segundo ele, surgiram muitas teorias ao mesmo no Brasil, as quais passaram a ser divulgadas como escola nova, contudo, havia muitas contradições nas discussões realizadas em conferências de educação. Segundo o autor, a escola nova tinha muitos defensores, mas que não sabiam interpretar, muito menos dominavam os verdadeiros princípios.

Verificam-se historicamente múltiplas interpretações e apropriações da Escola Nova no Brasil, conforme destacado no trabalho de Orlando (2008). A autora aponta a necessidade de avaliar o movimento da Escola Nova e entendê-lo em sua pluralidade, dentro do conjunto de elementos que o legitimaram. Ainda, afirmou que se faziam necessários mais trabalhos na historiografia da educação, a fim de tratar da questão da apropriação católica da Pedagogia Moderna com maior clareza. Nesse sentido, a autora escreve que: “[...] as ideias circulam entre os diferentes grupos que as apropriam de acordo com as suas necessidades, de forma singular, e não é possível afirmar, categoricamente, onde o desencadeamento dessas ondulações teve início de fato”. (ORLANDO, 2008, p. 166).

É possível notar na historiografia da educação brasileira uma tendência interpretativa na literatura produzida no atinente à compreensão do embate entre intelectuais católicos e intelectuais liberais. De modo recorrente, ao examinarmos a produção que contempla nosso recorte temporal, verificamos que aponta para uma intelectualidade católica que começou a se formar em torno do Centro D. Vital, como destaca Névio de Campos (2010, p. 16): “No Brasil, esse projeto esteve sob orientação do episcopado brasileiro, particularmente sob a coordenação de Dom Leme. Ele formou um grupo de intelectuais em torno do Centro D. Vital e da revista *A Ordem*, no Rio de Janeiro”. A formação dessa elite intelectual fez parte da estratégia da Igreja Católica, pois esses agentes atuavam em conformidade com a divulgação dos valores católicos no país, com o objetivo de demarcar espaço e articular determinada ordem social. Acrescentamos aqui, o papel da CCBE como continuidade desse projeto de envolvimento da intelectualidade católica, especialmente no que se refere às ações voltadas para o campo educacional brasileiro.

Os intelectuais da Escola Nova são contemplados nos trabalhos da historiografia da educação brasileira, notadamente, a partir do início das reformas do

sistema escolar, ligados às Secretarias de Instrução Pública. Os intelectuais que estiveram à frente desse movimento de renovação do ensino, em grande parte integraram a ABE, entretanto, é preciso cuidado para não os entender como se fossem exatamente o mesmo grupo signatário do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São exemplos disso Carneiro Leão e Francisco Campos, os quais foram responsáveis por organizar as reformas de ensino em Pernambuco e Rio de Janeiro, e Minas Gerais, respectivamente; ambos fizeram parte da ABE, mas não assinaram ao Manifesto dos Pioneiros. Ao tratar disso, Carvalho mostra que:

Tão importante o papel atribuído à Associação Brasileira de Educação tem conduzido a historiografia sobre o movimento na década de 20 a supor que na Associação estivessem congregados, desde esta década, os integrantes daquele que, a partir de 1930, seria conhecido como o grupo dos Pioneiros da Educação Nova. Se de fato, parcela deste grupo teve razoável participação nas Conferências Nacionais de Educação, a maior parte dele não integrou a ABE. (CARVALHO, 1998, p. 31).

Verificamos em vasta parte dos trabalhos que discutem a Escola Nova no Brasil a existência de uma polarização nas construções narrativas, a qual aponta repetidamente para a existência de dois grupos com interpretações próprias da Escola Nova, ora estabelecidos no seio da rivalidade entre católicos e pioneiros da educação, ora estabelecidos no seio da disputa entre católicos e liberais, entre outras expressões. Havia sim uma disputa política que envolvia a interpretação da leitura da Escola Nova, mas eram concebidas muitas vezes de maneira singular no interior dos grupos, conforme os diferentes intelectuais e seu trato para com a matéria, algo que já foi apontado anteriormente neste trabalho. Dentre esses intelectuais está Everardo Backheuser. Ao considerar essas questões, Marta de Carvalho escreve:

Em primeiro lugar, pretende-se criticar a oposição *tradicionalistas x renovadores* enquanto categoria descritiva que biparte o movimento em dois campos nitidamente diferenciados e antagônicos. No movimento educacional em 20 não estiveram engajados apenas apologistas do "novo", sendo possível distinguir, nele, "tradicionalistas" e "renovadores". As diferenças entre eles, contudo, foram compatibilizadas. "Renovadores" e "tradicionalistas" moviam-se num mesmo campo de debates. Propunham a questão educacional preponderantemente da ótica da "formação da nacionalidade". Por isso, nas propostas, as semelhanças eram mais relevantes que as diferenças. (CARVALHO, 1998, p. 24).

Face mudanças econômicas, sociais e políticas em curso no contexto brasileiro, verificou-se a partir da década de 1920 um movimento renovador no país, cujos objetivos em comum, por parte de intelectuais católicos ou liberais, alinhados, segundo Carvalho (1998), a um projeto elitista, visava a edificação de uma nova nação, que tivesse na educação o caminho para sua reconstrução social. A partir

disso e de exemplos de países europeus e dos Estados Unidos, intelectuais encontraram no movimento da Escola Nova uma possibilidade para a renovação do ensino no país. A dissertação de Sgarbi (1997) discute a questão das várias interpretações da Escola Nova no período de 1920 e 1930, chamando a atenção para a existência de “escolanovismos e escolanovismos”, ou seja, apropriações que apresentavam pontos em comum, mas também pontos divergentes. Segundo Orlando (2008) e Skalinski Junior (2015), os grupos ligados à ABE a partir de 1924 também faziam diferentes leituras das práticas da modernidade, até porque representavam interesses diferentes, o que acabou culminando em uma reorganização da instituição em 1932, devido, especialmente, a divergências no relativo aos propósitos e às finalidades.

Sgarbi (1997) destaca a CCBE como o berço do escolanovismo católico, o qual precisa ser pensado e construído com muita cautela, pois se tratava de uma mediação entre proposições tradicionais sustentadas pela hierarquia da Igreja, e a vontade de modernização apresentada por setores do professorado. Nesse quadro, Everardo Backheuser emergiu como um dos principais líderes desse movimento em busca de diálogo e de renovação, ao estudar e elaborar sua interpretação da Escola Nova, sobretudo tendo em vista a carta encíclica *Divinni Illius Magistri* como balizadora de suas apropriações da moderna pedagogia.

Everardo não estava sozinho na edificação e divulgação da Escola Nova Católica, como veremos ainda no presente trabalho as discussões a respeito do tema eram fomentadas no interior da CCBE, o que significa dizer que o autor contava com a possibilidade de diálogo no interior dessa confederação, para fazer avançar as propostas da Pedagogia Moderna nos meios ligados à Igreja. O assistente eclesiástico da CCBE era o Padre Leonel Franca, intelectual destacado na hierarquia da Igreja e com muito trânsito junto ao laicato. Oliveira (2018) destaca que a ação de Franca estava articulada ao Centro D. Vital, o que afiançava suas medidas e alavancava sua confiança no seio da CCBE. Também sua relação próxima a dom Sebastião Leme, reforçava seu capital simbólico como um algo a mais, para além de sua já reconhecida e respeitada trajetória intelectual. Leonel Franca conseguiu sistematizar e levar adiante um programa educativo da Igreja, graças ao seu capital cultural, social e simbólico. Seus vários contatos facilitavam suas ações na medida em que tinha relações diretas com o Estado. O padre Franca tinha destaque no apoio à construção da Escola Nova Católica dentro da CCBE, entretanto, não estava sozinho pois muitos intelectuais convergiam seus esforços no interior da instituição para assimilar, no seio católico, as novidades teóricas e práticas vindas do exterior. Rosa (2017) descreve

seu entendimento acerca do trabalho tático de leitura e interpretação, realizado por Backheuser, a fim de ressignificar princípios escolanovistas a partir de sua posição de intelectual católico:

Os manuais escritos por Everardo Backheuser foram analisados como artefatos impressos que contém estratégias discursivas, as quais lêem e se apropriam taticamente da literatura sobre Escola Nova, aqui entendida como repertório, a partir de suas próprias lentes filosóficas e epistemológicas, ressignificando os princípios que norteiam este documento, legitimando e deslegitimando práticas e constituindo um campo singular de saberes pedagógicos. Entendo que Backheuser foi alterando os objetos e os códigos contidos nos documentos seminais da Escola Nova e estabelecendo uma apropriação e uma nova representação deste ideário, criando, taticamente, novas artes de fazer a nova pedagogia. (ROSA, 2017, p. 47).

É possível notar na sistematização apresentada pela autora, como as produções escritas e direcionadas aos professores faziam parte da estratégia do grupo católico, nos embates travados pela hegemonia no campo educacional. Os princípios da carta encíclica *Divini Illius Magistri* balizavam a construção dos argumentos, e se mostravam sempre presentes para justificar as finalidades da educação. Nesse movimento interpretativo Rosa (2017) indica que Backheuser construiu um campo singular de saberes pedagógicos, no qual se percebe um estilo de apropriação a fim de edificar uma Escola Nova Católica, capaz de rivalizar com as ações dos pioneiros da educação nova.

Após a análise dos manuais usados como fonte primária em nossa pesquisa, concordamos com Rosa (2017), no que diz respeito à leitura e à interpretação da Escola Nova empreendida Backheuser, qual seja, uma abordagem efetivamente concretizada em uma posição neotomista:

Como os escritos didáticos de autoria do convertido Backheuser (alguns prefaciados pelo Padre Leonel Franca, adepto à filosofia tomista), visavam à renovação da educação e baseavam-se na *Divini Illius Magistri* do Papa Pio XI, Errerias (2000) infere que a sua inspiração seja tomista. No entanto, se Backheuser propõe uma terceira via entre o antigo e o moderno, apropriando-se dos escritos de autores modernos, acredita-se que a sua inspiração filosófica católica não seja tão tradicional quanto a tomista e esteja mais voltada ao neotomismo. (ROSA, 2017, p. 96).

A autora destaca que embora a inspiração de Backheuser tenha sido a filosofia tomista, o intelectual explorou em seus escritos mais a vertente neotomista. Soares (2014) explica que o neotomismo é “[...] uma corrente filosófica católica que procura, a partir da filosofia de São Tomás de Aquino, elaborar novas conclusões e pressupostos filosóficos, inclusive a partir da análise e adaptação de filósofos modernos”. (p. 66). A filosofia neotomista ganhou espaço no Brasil a partir da década

de 1930, por meio de Jacques Maritain, que defendia existir a necessidade de reconstrução do pensamento tomista sob bases modernas. A influência desse filósofo católico chegou ao Centro D. Vital, a partir da direção de Alceu Amoroso Lima, algo que pode ser verificado, inclusive, na revista **A Ordem**, que assumiu uma tendência mais maleável nos artigos publicados. De acordo com Skalinski Junior (2015) foi a partir de 1936 que Amoroso Lima demonstrou maior proximidade com o pensamento de Jaques Maritain, o que de certa forma contribuiu para uma abertura ao debate com as tendências pedagógicas modernas, o que também o colocou como um renovador da pedagogia católica.

A leitura e aplicação da Escola Nova no Brasil não se restringiu ao campo educacional exclusivamente nos termos escolares, mas também afetou o campo religioso, o que mostra a porosidade entre os campos, com a aplicação do método ativo inclusive nas aulas de catecismo. Conforme destaca Orlando:

As propostas escolanovistas foram apropriadas não só pelos profissionais da educação, mas também pelos intelectuais católicos no interior da Igreja, nas aulas de catecismo e se alastraram para as escolas através da publicação de uma coleção didática de catecismos, que circulou em todo o Brasil, difundindo os ideais católicos através do método ativo e integral, produzida pelo Padre Álvaro Negromonte. (ORLANDO, 2008, p. 18).

Devido à falta de preparo inicial dos professores católicos para trabalhar com as novas técnicas educacionais da Escola Nova, foi visto um engajamento de intelectuais ligados à Igreja no sentido de fomentar essa aquisição, dentre eles Orlando (2008) destaca Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima que, ligados a Everardo Backheuser, estiveram entre os principais intelectuais que atuaram no sentido de promover a produção de textos e conferências, a fim de instrumentalizar o professorado católico, com a devida prudência para que não perdessem de vista as finalidades educativas propostas pela Igreja. O trabalho de Skalinski Junior (2015) mostra que:

[...] Amoroso Lima contribuiu para que a pedagogia católica fosse reformada ao incorporar em suas obras, a partir do diálogo com as ideias escolanovistas, elementos das chamadas ciências auxiliares da educação, sem que isso implicasse na perda dos valores essenciais defendidos pela Igreja. Ao substituir a filosofia pragmática e utilitarista que alicerçava os métodos da Escola Nova, pela filosofia humanista católica, revigorada pela proposta de humanismo integral formulada por Jacques Maritain, contribuiu para que a pedagogia católica fosse renovada sem perder a essência dos valores que dão unidade à Igreja. (SKALINSKI JUNIOR, 2015, p. 144).

Segundo o autor, Alceu Amoroso Lima foi um intelectual católico de grande representatividade social no país, atuante em diferentes âmbitos das sociedades civil



e política, tendo militado no campo educacional para defender os interesses católicos. Curiosamente, converteu-se ao catolicismo no mesmo ano em que Backheuser, em 1928, por influência de Jackson de Figueiredo. Com a morte de Jackson, ainda em 1928, assumiu a direção do Centro D. Vital. Amoroso Lima, assim como Backheuser, acreditava e defendia que as práticas pedagógicas modernizadoras poderiam ser incorporadas à tradicional pedagogia católica, de modo cuidadoso, após avaliações de certos procedimentos, pois alguns elementos poderiam não ser bem aceitos nas práticas de professores católicos. Sobre o papel desempenhado por Backheuser frente à disputa política entre católicos e pioneiros no campo educacional brasileiro, o padre Leonel Franca escreveu que:

Entre dois extremos o Dr. Everardo Backheuser soube, com rara felicidade manter o equilíbrio ideal do justo meio: acolhimento agradecido de tudo o que nos trazem, numa tradição respeitável, a experiência dos séculos e a colaboração das gerações passadas; aceitação franca, sincera e integral de toda a contribuição moderna que a sciencia tem posto a serviço da pedagogia. (FRANCA, 1934, p. 9).

Entre a tradição e a modernidade, Backheuser deixou importante contribuição para a educação em seus manuais pedagógicos, com destaque para **Técnica da Pedagogia Moderna** (1934), no qual aborda a teoria e a prática da Escola Nova. A obra merece destaque, notadamente, em razão das disputas pela interpretação e leitura da Escola Nova, com a valorização do uso das metodologias trazidas do exterior, a fim de serem implantadas no Brasil. No manual **Técnica da Pedagogia Moderna** (1934), Backheuser se propôs a sistematizar as proposições e os conteúdos da pedagogia nova, visto entender que muitos dos defensores se mostravam confusos ao tratar do assunto. Muito interessado na temática, para além das leituras e sistematização de estudos, também visitou centros estrangeiros para conhecer como os métodos eram aplicados. Segundo Barreira (2002), foi na Alemanha que Backheuser conheceu melhor o ideário da Escola Nova, e ao voltar para o Brasil, após a morte inesperada da esposa, em 1928, acabou assumindo a direção de cinco escolas municipais do Distrito Federal, onde pode aplicar os novos métodos de ensino e aprendizagem. Com esse lastro de experiências, pode contribuir com as novas propostas de reforma do sistema escolar, a partir do convite que recebeu para trabalhar com Fernando de Azevedo.

É importante mencionar que nas décadas de 1920 e 1930 muitos intelectuais estavam estudando a Escola Nova e aproximando as propostas da pedagogia moderna das instituições e do professorado católicos. Dentro do debate da renovação educacional no referido período, são destacados por Aguayo (1959 apud Orlando,

2008), como símbolos dessa iniciativa para o ensino religioso: Álvaro Negromonte, Waleska Paixão, Evangelina Gonzaga e Julieta Magalhaes Lopes. O movimento de renovação contava com a contribuição de diversos padres alocados em várias regiões do país, os quais também apresentavam propostas escolanovistas católicas para o ensino do catecismo.

## 2.5 Manuais pedagógicos de Everardo Backheuser: uma estratégia política de um intelectual mediador

Everardo Backheuser foi participante de variados campos sociais, tais como o educacional, o jornalístico, o político e o científico, e em cada campo ocupou um espaço singular, o que fez dele um agente único. Segundo Bonnewitz (2003), o espaço ocupado por um agente é fruto de sua trajetória de vida, desde a origem social, a partir do *habitus* primário, o agente percebe suas chances e estratégias para possíveis investimentos, a fim de adquirir novas disposições que favoreçam o alcance de seus objetivos. O *habitus* se reestrutura ao longo de uma trajetória de vida. Para Bourdieu (2008b) enquanto o agente:

[...] ocupa uma posição em um espaço, isto é, em um campo de forças (irreduzível a um simples agregado de pontos materiais), que e também um campo de lutas visando conservar ou transformar o campo de forças, só existe e subsiste sob as limitações estruturadas do campo (por exemplo, as relações objetivas que se estabelecem entre os gêneros); mas também que ele afirma a distância diferencial constitutiva de sua posição, seu ponto de vista, entendido como vista a partir de um ponto, assumindo uma das posições estéticas possíveis, reais ou virtuais, no campo de possíveis (tomando, assim, posição em relação a outras posições). Situado, ele não pode deixar de situar-se, distinguir-se, e isso, *fora de qualquer busca pela distinção*: ao entrar no jogo, ele aceita tacitamente as limitações e as possibilidades inerentes ao jogo, que se apresentam a ele como a todos aqueles que tenham a percepção desse jogo, como "coisas a fazer", formas a criar, maneiras a inventar, em resumo, como possíveis dotados de uma maior ou menor "pretensão de existir". (p. 64-65).

Em razão de sua singularidade é que foi possível a Everardo Backheuser ocupar diferentes posições nos campos sociais, sendo escolhido para determinados cargos, pois suas experiências o conformaram apto para certas posições. Cada instituição em que Backheuser participou e contribuiu alinhava-se a visões de mundo que, de algum modo, guardavam correspondência com seu *habitus* incorporado, e também com suas táticas de jogo em determinado momento. Além disso, no decorrer de sua trajetória, Backheuser adquiriu um capital simbólico, o que significa, conforme Bonnewitz (2003), que se tratava de pessoa honrada e reconhecida no meio intelectual e social em que circulava.

Vieira (2008) explica que os intelectuais são produtores de capital simbólico, uma vez que ao agirem se posicionam no meio social e político, em favor de certos interesses. Segundo Catani et al (2017) o capital simbólico funciona como uma credibilidade, conferida pelos membros do grupo àqueles que ocupam posições relevantes e são capazes de fornecer garantias ao campo social, nesses termos: “A manutenção desse capital pode, aliás, entrar em contradição com a gestão de interesses econômicos, profissionais ou até mesmo os culturais”. (CATANI et al, 2017, p. 110). Assim, é importante que as ações e posicionamentos do agente intelectual estejam de acordo com os interesses do seu grupo, para que sejam bem representados e o capital simbólico seja mantido. Ao se considerar isso, verifica-se que se trata de um capital que possui maior fragilidade, que necessita de respaldo em outros tipos de capital.

A singularidade de Backheuser como intelectual é possível porque o *habitus* é um princípio de sociação, ou seja, o agente incorpora suas disposições de acordo com o meio social em que vive; e, ao mesmo tempo, um princípio de individuação, que faz com que a pessoa seja única, afinal, cada um tem uma trajetória exclusiva de vida, pois ao longo do tempo incorpora experiências de um modo singular. Por meio desses dois princípios que constituem o *habitus* é que os agentes se relacionam no espaço social. (WACQUANT, 2007). A respeito da incorporação do *habitus* católico, ao tratar acerca da religião Bourdieu explica que:

[...] permite a legitimação de todas as propriedades características de um estilo de vida singular, propriedades arbitrárias que se encontram objetivamente associadas a este grupo ou classe na medida em que ele ocupa uma posição determinada na estrutura social. (BOURDIEU, 2007b, p. 46).

A incorporação do *habitus* católico não pareceu uma tarefa árdua para Everardo Backheuser, afinal, segundo Santos (1989), nasceu em um lar católico, embora pouco dedicado à religião. Os acontecimentos de sua vida particular, associados às especificidades dos campos religioso e educacional nas décadas de 1920 e 1930, foram elementos convergentes para a posição que assumiu como intelectual católico. Sua rede de sociabilidade favoreceu o processo de incorporação do *habitus* católico, visto que, seus dois melhores amigos, Heitor Lira da Silva e Oscar Nerval de Gouveia eram católicos fervorosos.

Então, as disposições incorporadas após interiorizadas pelo agente permitem que seus comportamentos e valores sejam realizados e percebidos com naturalidade, funcionando como um princípio mediador entre ele e a sociedade. Setton (2002) ressalta que, por mais que oriente as ações do presente e esteja relacionado com o

passado, o *habitus* está em constante reformulação, a qual acontece porque há predisposições que favorecem as escolhas e orientam as ações. Bonnewitz (2003) afirma que o *habitus* provém da trajetória social, portanto, a origem familiar é essencial para sua formação. Toda família ocupa um lugar no espaço social, a depender de sua posição transmite determinadas disposições para os seus herdeiros, as quais podem ser as mais duradouras, afinal constituem o *habitus* primário. A partir do *habitus* primário conformado o agente apresenta uma tendência direcionada para certos caminhos e transita nos diferentes campos sociais. Backheuser, a partir das disposições adquiridas primariamente, agregou novas disposições e transformou antigas ao longo de sua trajetória, e assim, em determinado momento desse processo, incorporou o *habitus* católico que levou até o final da vida.

A partir do momento em que se integrou à intelectualidade católica, Backheuser passou a atuar nos campos educacional, religioso e político, tendo em vista que participava como agente no jogo das relações no interior desses campos sociais, em favor dos propósitos do novo grupo ao qual pertencia. Nesse sentido destacamos aqui Backheuser como um intelectual mediador, cuja contribuição concorreu para a formação de uma pedagogia católica escolanovista, notadamente, destacamos aqui a importância da publicação dos seus manuais pedagógicos, como parte de uma estratégia de ação da intelectualidade católica. Sgarbi (1997) destaca dentre os intelectuais leigos que atuaram no campo educacional: Alceu Amoroso Lima, Jonatas Serrano, Heráclito Sobral Pinto, Hamilton Nogueira, Perilo Gomes, Gustavo Corção, entre outros.

De acordo com Gomes e Hansen (2016) o intelectual mediador é aquele que atua como intermediário no campo da cultura. Nessa perspectiva as práticas de mediação cultural podem ser exercidas por diversos conjuntos de agentes sociais, não apenas por intelectuais dotados de capital cultural e simbólico de grande volume, nos termos bourdieusianos, mas também outros agentes contribuem para a construção de uma identidade cultural. As autoras apresentam um esclarecimento acerca do que seria, em linhas gerais, um intelectual mediador:

Na acepção mais ampla que aqui consideramos, são homens da produção de conhecimentos e comunicação de ideias, direta ou indiretamente vinculados à intervenção político-social. Sendo assim, tais sujeitos podem e devem ser tratados como atores estratégicos nas áreas da cultura e da política que se entrelaçam, não sem tensões, mas com distinções, ainda que historicamente ocupem posição de reconhecimento variável na vida social. (GOMES; HANSEN, 2016, p. 10).

Nesse sentido, a rede de sociabilidade intelectual é compreendida como uma questão-chave na organização dos grupos em favor de uma causa ou objetivo, podendo ser institucionalizada para atingir maior alcance social. A sociabilidade é necessária porque é a partir dela que é possível uma organização dos intelectuais na estrutura social, bem como o estabelecimento de suas posições no campo de disputa, que se faz possível por meio de estratégias e de acúmulo de diferentes modalidades de capital. Usualmente, intelectuais mediadores ocupam cargos estratégicos em instituições, associações ou organizações políticas, assim as redes de sociabilidade na quais se imiscuem permitem que protagonizem projetos de impacto social. Também é comum que acumulem cargos e diversas funções ao longo da trajetória profissional, como ocorreu com Backheuser. (GOMES; HANSEN, 2016).

Ainda tratando das características distintivas de intelectuais mediadores, as autoras afirmam que os mesmos dirigem suas ações para a formação de profissionais, com a intenção de disseminar práticas e saberes; e assim conferir uma identidade a esses agentes membros. Isso é visível ao estudarmos a CCBE e os propósitos de sua criação, enquanto instituição com o objetivo de congregar professores e instituições católicas de ensino, para o fortalecimento do grupo católico e ampliação de sua capacidade de influência nas disputas ligadas ao campo educacional.

O intelectual mediador é apontado como aquele que costuma “simplificar” ou “didatizar” algum conteúdo ou informação, como um mero transmissor, nas palavras de Gomes e Hansen (2016). Mas além de transmitir, agrega e produz novos significados ao se apropriar de textos, saberes e conhecimentos, que por meio da sua mediação originam um “novo produto”, um novo bem cultural. (GOMES; HANSEN, 2016). É desse modo que compreendemos os manuais usados como fontes na presente pesquisa, como uma reelaboração das teorias e práticas da Escola Nova, feitos a partir da apropriação de Backheuser de acordo com uma intenção; no caso, com propósito direcionado aos professores, a fim de modelar sua formação profissional e, por conseguinte, atuar na conformação de um *habitus* desejável para a perspectiva católica.

Nesse sentido, para uma melhor compreensão dos produtos culturais e de seus significados na sociedade, faz-se necessário incluir o conceito de “apropriação cultural” de Roger Chartier. Segundo o autor, a apropriação cultural é uma forma diferenciada de interpretação:

No ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como afectam o leitor e o

conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo. (CHARTIER, 2002, p. 24).

Isso indica que as leituras são variáveis, porque há diversas possibilidades de interpretação, na medida em que afetam de forma singular os leitores, fato que torna os intelectuais mediadores produtores de sentido e, conseqüentemente, produtores de bens culturais, a partir da produção de textos. Tendo isso em vista, podemos dizer que Backheuser, ao ler sobre a Escola Nova, apropriou-se de conteúdos que de alguma forma lhe afetaram para que trabalhasse na elaboração de um novo bem cultural, pois, ao lado de outros intelectuais católicos, sistematizou uma leitura singular da Escola Nova.

A mediação que concretizou a partir da sua leitura da Escola Nova e a sistematização que fez da mesma, tornada objetiva em seus diferentes textos, destacam-no como intelectual mediador. Suas obras escritas e concebidas como bens culturais são fruto de sua representação cultural, conforme Chartier (2002), a apropriação é produtora de sentidos e significações, mas que não se reduzem às intenções do autor, embora as mesmas não sejam ignoradas no processo de apropriação. Para Gomes e Hansen (2016):

[...] o que o conceito de apropriação traz de mais rico é a ideia de que os sentidos dos bens culturais não estão unicamente inscritos neles mesmos, nem nos projetos/intenções de seus autores, mas igualmente nas práticas de apropriação que envolvem os processos de recepção/consumo pelos públicos. (GOMES; HANSEN, 2016, p. 14-15).

As práticas de produção de bens culturais contemplam os significados e os valores envolvidos no seu processo de desenvolvimento, uma vez que resultam das apropriações de seus produtores. As apropriações inscritas no novo bem cultural permitirão também uma nova chave de interpretação para os receptores finais, ou público alvo, e ainda assim, com novas possibilidades de leituras. Tendo em vista que os bens culturais produzidos por Everardo Backheuser faziam parte de estratégias políticas e culturais católicas inseridas campo educacional, consideramos que o autor, na condição de mediador, era ao mesmo tempo produtor e consolidador da renovada pedagogia católica, a partir do diálogo com a Escola Nova.

Torna-se valioso aqui para nossas análises o conceito de estratégia, conforme concebido por Michel Certeau (1998), ao definir o conceito como um cálculo ou manipulação por parte de um sujeito, ligado a uma empresa ou instituição, que de forma isolada, quer e pode agir de algumas maneiras. A estratégia postula uma base que é capaz de administrar as relações com os concorrentes do campo de disputa.

Ao tratarmos de nosso objeto de estudo, verificamos que as estratégias foram pensadas com a intenção de construção de uma hegemonia no campo educacional. Nesse contexto, a partir da apropriação e da mediação de Backheuser, foi possível que educadores tivessem acesso a material relativo às teorias e práticas da Escola, com uma escrita produzida de modo já adaptado para a apropriação de professores, bem como com uma interpretação já assimilada pela cosmovisão e pelos valores católicos.

Carvalho (1998) aponta que mediante a apropriação da Escola Nova, intelectuais católicos e intelectuais pioneiros articularam, produziram e colocaram em prática estratégias para a disseminação da pedagogia escolanovista:

A diferença entre as estratégias editoriais de “pioneiros” e “católicos” não se restringiu ao modo como diferencialmente se apropriaram dos preceitos da pedagogia da escola nova. Nessas estratégias, é o próprio campo dos saberes pedagógicos que é diferencialmente constituído. (CARVALHO, 2005, p. 89).

Segundo a autora, enquanto os pioneiros privilegiavam uma atuação ligada ao debate legislativo, cujo marco foi a publicação do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, os católicos investiram em iniciativas editoriais. Embora os meios editoriais também tivessem sido usados por alguns diretores e gestores de escolas públicas para a difusão do escolanovismo, visando contribuir com os pioneiros da educação, os católicos organizados na CCBE foram os agentes que lançaram mão de modo mais contundente dessa estratégia. A opção pela estratégia editorial reforçou a demarcação de espaço no âmbito doutrinário da pedagogia, desse modo os católicos amplificaram seu lugar de poder no campo educacional, o que possibilitou, inclusive, que amenizassem o impacto transformador das proposições dos pioneiros da educação.

Ao lado de outros intelectuais da CCBE, Backheuser trabalhou pela construção e pela divulgação de uma Escola Nova Católica. De maneira singular, coesa e fundamentada, o autor foi capaz de produzir manuais que, ao avaliarmos na presente pesquisa, possuíam coerência entre si mostrando a existência de uma apropriação sólida das teorias e práticas escolanovistas, visto também, embora tenham sido produzidos em anos diferentes, não termos encontrado contradições entre as ideias e indicações presentes nos quatro textos. A rigor, as teorias e práticas descritas pelo autor são complementares, quando comparadas nos manuais analisados. A partir disso, podemos defender que o autor era um agente renovador da pedagogia católica que, de modo rigoroso e estratégico, trazia suas contribuições

e afetava as relações de poder no campo educacional. Os manuais pedagógicos aqui estudados são exemplo objetivo de sua atuação.

De acordo com Carvalho (2005) os professores foram os principais alvos das estratégias editoriais, de ambos os grupos em disputa no campo educacional, isso porque para os pioneiros era importante a remodelação das práticas docentes para obtenção de sucesso na reforma planejada. Os **Programas e Guias de Ensino**, na forma de livros, são exemplos desse perfil que se construía para uma nova cultura pedagógica. Os livros foram iniciativa do Departamento de Educação do Distrito Federal, na gestão de Anísio Teixeira. Assim, os professores poderiam, por meio das leituras, ter uma orientação e organização das suas práticas no espaço escolar, pois os impressos estavam voltados, notadamente, para informação e atualização. Os intelectuais católicos, por sua vez, trabalhavam mais no sentido de prescrição, em suas leituras da Escola Nova, de forma a orientar e direcionar os professores. Dentro dessa estratégia, é possível notar, sobretudo, nos manuais pedagógicos de Everardo Backheuser, o trabalho no sentido da construção de um modelo desejável de professor, bem como, frente às novidades pedagógicas, a apresentação de um modelo de incorporação da nova metodologia de ensino.

Ao avaliarmos seu modo de ação, podemos estabelecer uma relação estreita entre o campo intelectual e o campo político para situar Backheuser. No texto **Campo intelectual e projeto criador** (1968), Bourdieu explica que o campo intelectual se constitui como um sistema de linhas de força, ou seja, é formado por agentes que “[...] podem ser descritos como forças que se dispendo, opondo e compondo, lhe conferem sua estrutura específica num dado momento do tempo”. (BOURDIEU, 1968, p. 105). Cada intelectual tem suas particularidades e capitais específicos que lhe conferem uma posição no campo. Os grupos de intelectuais são ligados também pela intenção dos seus projetos criadores, e quanto mais privilegiada for sua posição no campo intelectual, maior será a liberdade de ação dentro do campo de poder, e, conseqüentemente, maior também será sua capacidade de influir em outros campos sociais. (BOURDIEU, 1968; CATANI et al, 2017). Gisèle Sapiro (2012, p. 21) esclarece que o campo intelectual está: “Situado na intersecção do campo político e dos campos de produção cultural específicos [...]”, de tal modo, uma variedade de agentes intelectuais, oriundos de diferentes campos, tomam parte nas disputas ligadas à produção ideológica no espaço social, ou seja, “[...] o campo intelectual participa do campo de produção ideológica [...]”.

Nesse sentido, articulamos nossa avaliação do campo educacional com o campo político, na medida em que os intelectuais católicos objetivavam melhores



posições na estrutura social e na intervenção e dominação de outros campos. Como medida para alcançar tais objetivos, estrategicamente pensados, disseminavam suas produções de forma a atingir o campo que detém contundente poder de decisão e de organização social, a saber, o político; tendo em vista que: “As lutas políticas envolvem disputas intelectuais, princípios de visão e de divisão”. (BOURDIEU, 2011, p. 206). No jogo do campo político disputa-se a imposição legítima dos princípios de organização da vida social. Diante disso, verifica-se que os intelectuais, ligados diretamente ao campo político ou não, tem seus meios estratégicos de intervenção para alcançar seus objetivos. (BOURDIEU, 2011).

Tendo em vista que os manuais pedagógicos escritos por Everardo Backheuser faziam parte desse jogo de estratégias políticas, faz-se necessária a exposição acerca de como entendemos esse tipo de impresso. Como os autores possuem suas visões de mundo, os manuais expressam em seu conteúdo valores, conhecimentos e representações embasados em uma intencionalidade. Os manuais apresentam diferentes funções, a depender do público para o qual são escritos, fazem parte de construções culturais com ideários de uma conjuntura sobre determinados assuntos, o que os torna fontes importantes para a compreensão de uma realidade. (ROSA, 2017).

De acordo com Catani e Silva (2010), manuais pedagógicos são livros escritos para professores a respeito do ensino e com a finalidade de contribuir para sua formação. O conceito de manual é ligado à ideia de proporcionar aos leitores o contato com saberes de forma sintetizada e clara, como se fossem compêndios, súmulas ou lições, que no caso dos pedagógicos, são direcionados para os educadores de modo a fundamentar aspectos de sua prática.

A partir dessas definições, constata-se que os livros escritos por Backheuser, selecionados como fonte para a presente pesquisa, podem ser classificados como manuais pedagógicos. Os mesmos expressam o ideário católico e sua articulação com os movimentos da Escola Nova, nas décadas de 1930 e 1940. Tais manuais pedagógicos estão inseridos nas estratégias do grupo católico no campo educacional, e expressam representações da Escola Nova a partir do que acreditavam e defendiam para a formação humana integral. Vale salientar que os manuais escritos por Backheuser não foram escritos exclusivamente para professores católicos, mas para os professores do ensino primário em geral. Os elementos centrais que evidenciam o pensamento católico nos manuais estão presentes nos argumentos de defesa da importância da religião para a formação humana, a qual se daria por meio da

educação compartilhada entre a escola, a família e a Igreja, conforme veremos nos capítulos seguintes deste trabalho.

Para situar e compreender as disputas da década de 1930 no campo educacional, entre católicos e pioneiros, é importante retomar a década de 1920, quando a Igreja passava por um momento de reorganização institucional no país. Também é importante destacar a crise econômica e a instabilidade social do período, diante das quais a população se manifestava insatisfeita. Ainda nessa década, o espiritismo e protestantismo começaram a crescer como adesões religiosas no Brasil, o que levou a hierarquia da Igreja também a buscar estratégias para atingir os setores populares, para tanto lançando mão da elite intelectual. (MAINWARING, 1989). Segundo a avaliação de Backheuser à época, a crise ocorria em todos os sentidos: “Tudo apresentando profundas fendas na superestrutura aparente e na subestrutura invisível”. (1930, p. 72). O autor ainda alertava que além de terem sofrido com a desordem social de nível econômico, o quadro social também havia sido abalado em seus princípios religiosos, em razão da população se mostrar sem esperança. Os intelectuais católicos trabalhavam para aproximar novamente a sociedade dos ensinamentos e valores defendidos pela Igreja, pois entendiam estar vivenciando um período de crise moral.

O maior envolvimento das lideranças católicas ocorreu, especialmente, a partir de 1916, marcado pela carta apostólica de Dom Leme, com a participação nas questões políticas da República a fim de defender os interesses da Igreja em diferentes planos. Nesse sentido, buscavam ampliar sua capacidade de alcance social, o que se configurava como estratégia para construir alianças políticas futuras. Progressivamente o objetivo foi alcançado, com o Estado passando a ter maior contato com os líderes eclesiais, os quais apoiaram os governos de Epitácio Pessoa (1918- 1922) e, depois, de Artur Bernardes (1922- 1926), o que se fortaleceu ainda mais no governo de Getúlio Vargas. Essas relações eram fundamentais para a Igreja, um exemplo disso foi a proximidade de Dom Leme com Vargas, ligação que favoreceu o avanço dos intelectuais católicos no tecido burocrático estatal, o que permitiu, para além da influência nas políticas, acesso a recursos financeiros. (MAINWARING, 1989).

Na década de 1920 houve um esforço nacional em favor da erradicação do analfabetismo no país. O período de mudanças ligado à urbanização e à industrialização demandava por avanços na educação da população. Havia uma necessidade de formação para a força de trabalho devido ao desenvolvimento industrial nas grandes cidades, especialmente, frente à grande migração que estava

ocorrendo no país. Nesse quadro, os esforços e ideias de reforma educacional foram discutidos por intelectuais leigos e religiosos. Os objetivos que se enunciavam davam conta de uma superação do atraso, o que deveria fazer com que a nação prosperasse. (CURY, 1988).

Com o início do Governo de Getúlio Vargas, em 1930, o Brasil passou por uma transformação política, na qual o Estado assumiu fortemente o papel de mediador das relações entre as diferentes classes sociais – até mesmo para acalmar os ânimos da parcela mais pobre da população, que passou a fazer parte de forma mais ativa do jogo político. O novo governo alavancou mudanças econômicas no país, pois o declínio agrícola abriu espaço e demandou um novo modelo de economia. Tais modificações afetaram as relações nos diversos campos sociais. O Estado, o campo religioso e o campo educacional, com visões ideológicas diferentes, estabeleceram uma disputa de interesses. Como tentativa de superar as resistências de outros campos, os agentes buscaram alianças. Em uma nova configuração, para “garantir a reconstrução nacional”, era preciso uma nova Constituição, o que passou a ser uma exigência, que pouco depois, mesmo em meio aos conflitos dos campos sociais, foi construída, em 1934. (CURY, 1988).

Segundo Cury (1988), a partir desse momento os impasses no campo educacional tornaram-se mais visíveis. A Escola Nova passou a ser discutida mais intensamente e abriu caminho para uma aliança com intelectuais ligados ao liberalismo, já que compactuavam de alguns ideais em comum. Desta aproximação um dos resultados foi o Manifesto dos Pioneiros em 1932, que defendia uma educação laica, gratuita e obrigatória, o que contrariava os católicos. Entre os intelectuais envolvidos nesse processo, destacam-se Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, os quais trouxeram novidades educacionais a partir de grandes pensadores estrangeiros, tais como Durkheim<sup>32</sup>, Dewey<sup>33</sup> e Decroly<sup>34</sup>.

Por outro lado, a Igreja defendia seu espaço no campo educacional e se mantinha resistente, diante das novas propostas apresentadas pelos pioneiros. Aos poucos, alguns intelectuais católicos, com base na Carta Encíclica *Divini Illius Magistri*, exarada pelo Papa Pio XI, em 1929, na qual tratava da Educação cristã da juventude,

---

<sup>32</sup> Émile Durkheim (1858-1917): eminente sociólogo francês, considerado fundador da sociologia enquanto disciplina acadêmica.

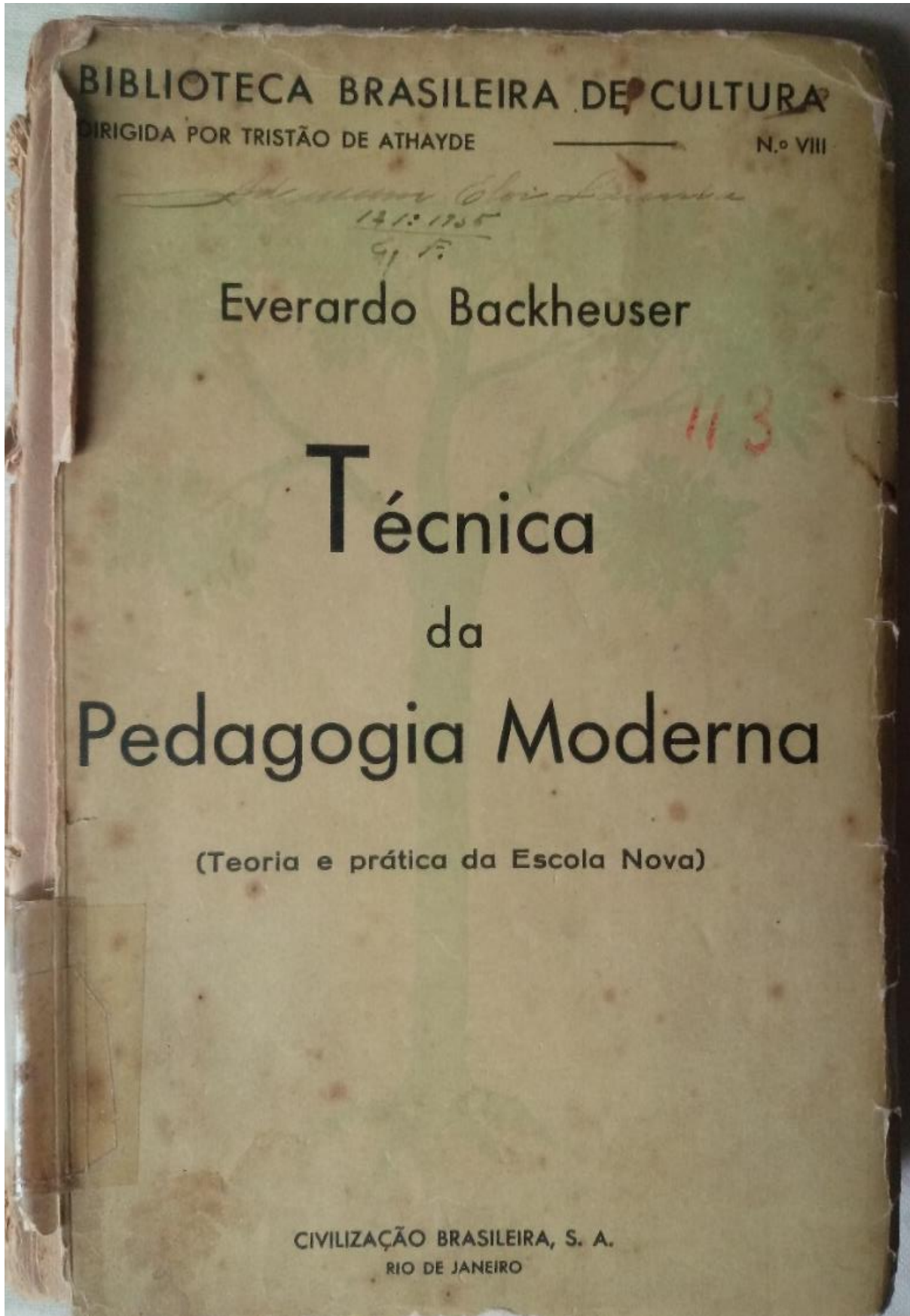
<sup>33</sup> John Dewey (1859-1952) foi um importante filósofo, pedagogo e psicólogo norte-americano. Teve destaque na renovação escolar de seu país, ao apresentar novas propostas pedagógicas na Escola Laboratório que criou, em 1896. (CAMBI, 1999).

<sup>34</sup> Jean-Ovide Decroly (1871-1932) foi um médico e educador belga. Fundou uma instituição escolar – centro de experimentação – inovadora em Bruxelas, na qual empregava material didático rico e complexo, assim como novos métodos de ensino. Destacou o interesse da criança como fundamental para a aprendizagem, de modo a conceber um método de ensino centrado nesse princípio. (CAMBI, 1999).

passaram a assimilar o conteúdo dos autores que propunham uma modernização do processo de ensino. Havia uma atenção da Igreja em relação à modernização e às suas demandas sociais, era preciso se adequar ao momento histórico e suas necessidades. (ROSA, 2017). Assim, no Brasil, o intelectual católico Everardo Backheuser, conhecedor das propostas da Escola Nova do exterior, ganhou destaque ao sistematizar a teoria e prática da nova pedagogia, no seu manual pedagógico **Técnica da Pedagogia Moderna** (1934).

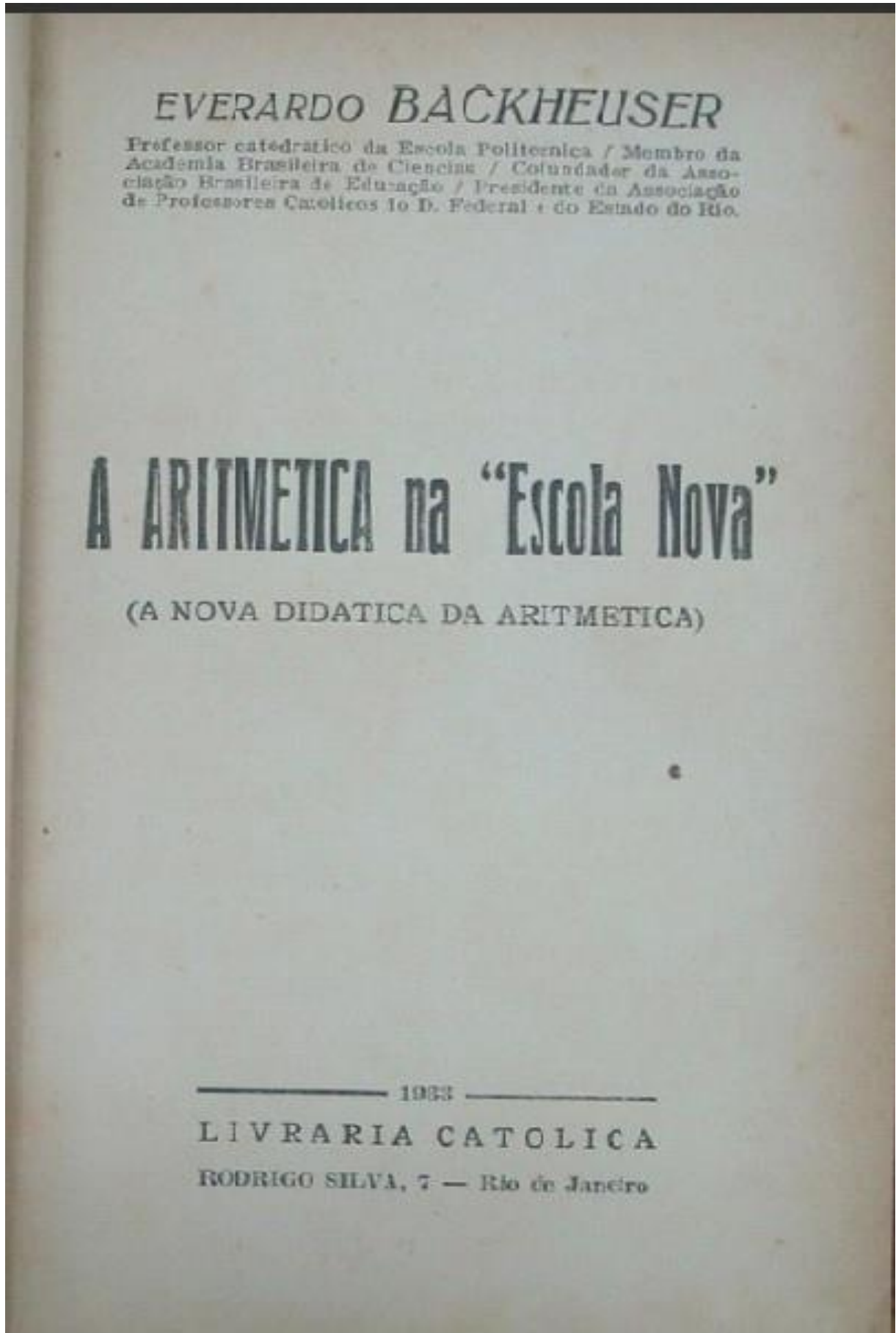
O manual **Técnica da Pedagogia Moderna (teoria e prática da Escola Nova)** (Figura 10) possui 311 páginas, as quais estão distribuídas em 10 capítulos. O autor dedicou o manual à sua segunda esposa, Alcina Backheuser, por ter colaborado e se dedicado ao conteúdo. Backheuser (1934) iniciou explicando que após sua aposentaria, em 1925, foi atraído pela Escola Nova, e a partir de 1927 passou a estudar com dedicação o assunto. Verifica-se que por meio do seu capital cultural incorporado teve acesso a bibliografias alemãs, a partir das quais foi possível conhecer também a bibliografia norte-americana e suíça. Lançando mão do seu capital econômico pôde visitar escolas que adotavam tal metodologia de ensino, no exterior. Rosa (2017) explica que Backheuser foi para Alemanha com a esposa para acompanhar o filho João Carlos, que recém-formado foi fazer estágio no exterior. Nesse contexto, aproveitou sua estada para estudar e conhecer o desenvolvimento das teorias e das práticas da Escola Nova na Alemanha. Não foram encontradas publicações que tratassem da Escola Nova antes da sua conversão ao catolicismo, por mais que tivesse iniciado os estudos sobre o assunto um pouco antes de 1928. Diante dessas experiências, o autor argumentou conhecer as teorias e as práticas e, ao se deparar com a confusão e o desconhecimento dos professores brasileiros acerca do que seria de fato a Escola Nova, decidiu por fazer uma sistematização da mesma.

Esse processo foi iniciado com um curso no Instituto Católico de Estudos Superiores, a convite de Alceu Amoroso Lima, com a finalidade de enfrentar intelectualmente os principais problemas da Escola Nova. O curso se alongou e, em consequência, foi escrito esse manual. Backheuser (1934) afirmou: “Há na escola nova pontos controvertidos. Discutimo-los. Há princípios supostos por uns e intencional e maldosamente inculcados por outros como contrários à Igreja. Encaramo-los”. (p. 14). O autor discutiu no manual os principais pontos da teoria e da prática escolanovistas, apresentando suas argumentações, favoráveis ou não, de acordo com os princípios católicos.

Figura 10: Capa do manual **Técnica da Pedagogia Moderna**, 1ª edição, 1934.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

O manual **Aritmética na Escola Nova** (Figura 11), publicado em 1933 em uma única edição, possui 156 páginas no total, distribuídas em 6 capítulos, e em duas partes que são sugestões práticas de ensino. O autor destacou que a matemática era com frequência vista como a matéria mais difícil, e que alguns alunos apresentavam muitas dificuldades, assim, com a finalidade de discutir o assunto, escreveu esse manual. À época a aritmética era uma matéria autônoma. Backheuser, a partir dos estudos da Escola Nova, motivou-se a escrever sobre as novas possibilidades práticas para o ensino da disciplina, a fim de atrair e motivar mais os alunos com a sugestão de atividades a serem usadas pelos professores. Para tanto, tomava como base a Psicologia, para explicar os tipos psicológicos e suas variações de acordo com a idade, o sexo e a didática, a fim orientar os professores acerca da maneira mais adequada para ensinar matemática aos alunos. Apresentou as influências que o ensino da aritmética sofreu no Brasil, como o mesmo se encontrava naquele momento, bem como os fatores considerados primordiais na disciplina. A edição do manual **Aritmética na Escola Nova** a qual tivemos acesso, por meio do *site* do Repositório Institucional da UFSC, apresenta uma capa marrom simples, sem nada escrito, por isso inserimos apenas a imagem da folha de rosto que faz referência ao autor, com destaque para suas atividades como: professor da Politécnica, co-fundador da ABE e presidente da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal.

Figura 11: Folha de rosto do manual **A Aritmética na Escola Nova**, 1933.

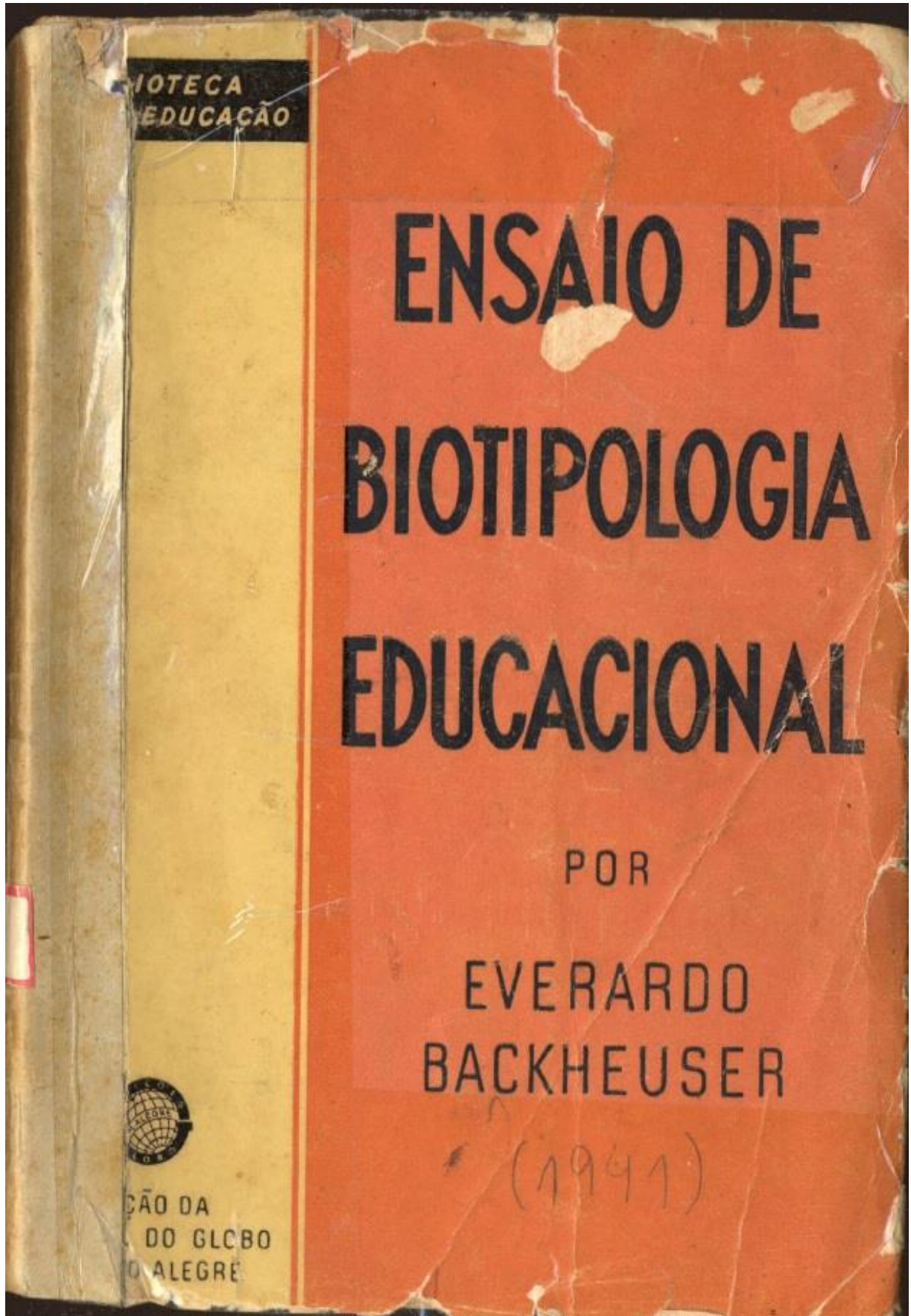
O manual **Ensaio de Biotipologia Educacional** (Figura 12), publicado em 1941, é dividido em duas partes. A parte geral apresenta 8 capítulos curtos, totalizando 119 páginas, nas quais o autor apresentou conteúdos relativos à personalidade, a teorias psicológicas, a funções psíquicas e, ainda, discutiu diferentes tipologias – classificações psicológicas – que o levavam a propor a sua própria biopsicotipologia<sup>35</sup>. Na segunda parte do manual, composta por 49 páginas e divididas em 4 capítulos, o autor elaborou e explicou como usar um fichário estrutural-biotipológico, para ser empregado por professores desde os primeiros anos escolares. Por considerar importante o uso do manual no campo educacional, dedicou o mesmo aos netos, Miriam e Ricardo. Este manual não teve novas edições.

Backheuser (1941) viu a necessidade de apresentar uma Biotipologia educacional por dois motivos. Primeiramente, para o conhecimento de aplicações educacionais no Brasil, pois em seu entendimento seria algo pouco discutido; como segundo motivo, a busca por harmonizar e fazer dialogar conhecimentos da Pedagogia e da Psicologia, como campos articulados e diretamente ligados ao ensino. O seu propósito era o de “[...] tirar da biotipologia e da psicologia estruturalista, aliás sem desprezo senão com acatamento pelos princípios clássicos da psicopedagogia, consequências úteis ao ensino [...]”. (BACKHEUSER, 1941, p. 9). O manual trouxe um instrumental de pesquisa, no qual explicava como os professores deveriam usar o fichário estrutural biotipológico. Backheuser apresentou em 1937 em um congresso, com outro título e objetivos mais restritos, as questões da biotipologia educacional para a organização de um fichário, a partir disso aprimorou o material elaborado – fichário – e escreveu o manual em questão. Segundo Santos (1989), o conteúdo do manual foi empregado em pesquisas pedagógicas, quando Backheuser era diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais, em 1937.

---

<sup>35</sup> Tipologia eclética, com fundamento biológico e psicológico.



Figura 12: Capa do manual **Ensaio de Biotipologia Educacional**, 1941.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

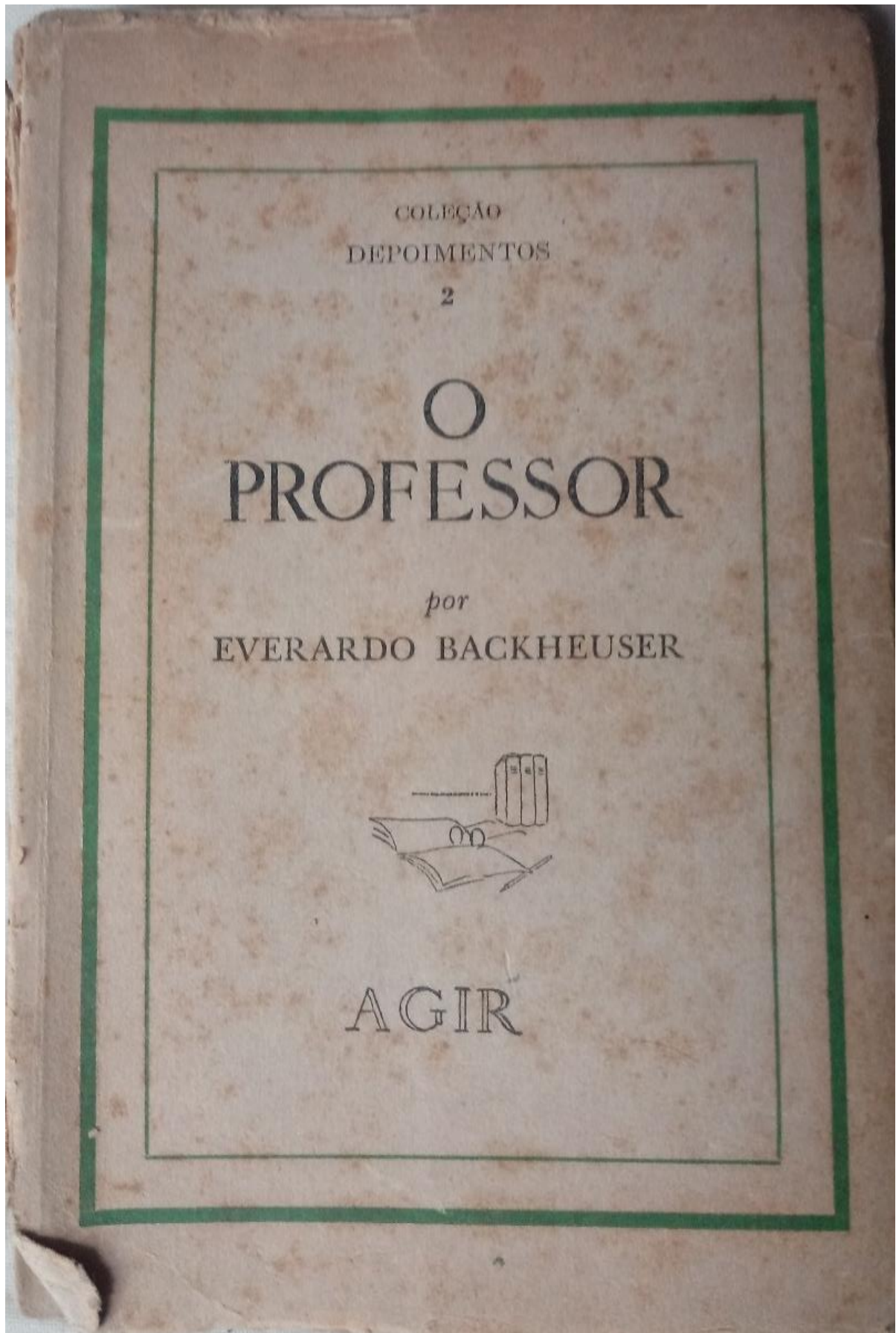
O livro **O Professor** (Figura 13), também considerado um manual pedagógico, foi publicado em 1946, como segundo volume da Coleção Depoimentos, o primeiro volume foi escrito por Alceu Amoroso Lima, em 1945, com o título **O crítico literário**. Backheuser deixa claro logo no início, que o livro expressa como deveria ser um verdadeiro professor em seu conceito. Dividido em duas partes, totalizando 218 páginas, em linhas gerais apresentou características e condições, demandadas a um “verdadeiro” professor.

Quando escreveu o livro, Backheuser já tinha 67 anos de idade, depois de se aposentar ainda ministrou algumas aulas de Geografia, Pedagogia e Administração Escolar, no Instituto Santa Úrsula e na Faculdade Católica de Filosofia, por convite dos reitores das instituições de ensino. Mesmo já estando adoecido, afirmou que:

Desde minha disponibilidade voluntária na Politécnica jamais me afastara do campo educacional. Pode-se mesmo dizer que, ao contrário disso, mais mergulhara nos problemas de ensino. [...] Durante mais de duas décadas versava com desvelos e carinho, escrevendo livros e artigos, fazendo conferências, realizando cursos temporários de aperfeiçoamento para professores primários. Neles não tinha, porém, como disse, atividade efetiva. Eram trabalhos esporádicos, aqui e ali, embora sem haver propriamente interrupções. (BACKHEUSER, 1946, p. 110).

Até quase ao final de sua vida se manteve ativo nas preocupações com atividades educacionais, como o próprio autor escreve no livro, já no declínio de sua vida, ainda se sentia feliz com os resultados de seus trabalhos. Pouco menos de 5 anos após a publicação desse manual, Backheuser morreu, no ano de 1951. Segundo sua neta Miriam Backheuser, em questionário respondido via e-mail para Rosa (2017), explica que Everardo Backheuser faleceu no Rio de Janeiro aos 72 anos de idade, sendo que nos seus últimos dias de vida pouco saía da cama, não se conhece a causa exata do óbito, mas era sabido que ele sofria de artrite reumatoide.

Figura 13: Capa do manual O Professor, 1946.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Conforme discutido ao longo do presente capítulo, as novas propostas dos intelectuais católicos, como é possível notar nos escritos de Backheuser, continuavam mantendo a questão religiosa como base da educação, contudo, da mesma forma não estavam satisfeitos com o quadro educacional vigente, por isso também aspiravam algumas mudanças nesse quadro, mas de modo diferente das propostas dos pioneiros da Escola Nova. A partir dos referidos manuais pedagógicos de Backheuser, apresentam-se nos próximos capítulos, inicialmente o modelo desejável de professor segundo o autor; e, em seguida, as práticas da Escola Nova tal qual incorporadas pelos católicos nas fontes selecionadas.

### CAPÍTULO 3

#### Modelo desejável de professor

O presente capítulo discute questões que permitem compreender o modelo desejável de professor para Everardo Backheuser, a partir de seus manuais pedagógicos, os quais foram escolhidos como fontes primárias nesta pesquisa. Para tanto, utilizamos como referencial teórico metodológico a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1997). Segundo a autora, o método consiste em combinar diversas técnicas de análise sistematicamente voltadas aos objetivos da inferência de conhecimentos a partir de mensagens. A mensagem é o ponto inicial e ocorre por meio de uma comunicação entre um emissor (produtor ou produtores da mensagem) e um receptor (a quem se destina a mensagem, podendo ser um indivíduo ou um conjunto de indivíduos), assim, pode ser discutida a partir dos objetivos do pesquisador, que por meio do método, permite enriquecer a leitura e a interpretação das fontes.

As fases apontadas para a análise de conteúdo são: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A pré-análise é apontada como a fase de organização do material que será analisado. Apresenta algumas regras a serem seguidas para que alcancem a missão de “[...] *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objectivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. (BARDIN, 1997, p. 95, *grifo da autora*). A segunda fase, de exploração do material, consiste em coletar dados empíricos a partir da primeira leitura, chamada pela autora de leitura flutuante, porque ela permite ter uma visão geral das fontes. Nessa fase há a seleção do material que será analisado. E como última fase, o tratamento dos resultados, ou seja, a inferência e a interpretação a partir das amostras selecionadas. Essa última fase pode ocorrer com auxílio da categorização de unidades de análise que facilitam a interpretação dos resultados de acordo com os objetivos elaborados pelo pesquisador. (BARDIEN, 1997).

Tais questões nos levaram a elaboração de três categorias, quais sejam: conceito de professor e formação; vocação e exercício do magistério; e características desejáveis ao professor. Como as discussões apresentam uma predominância no manual **O Professor** (1946), devido a fonte apresentar especificamente questões relacionadas ao modelo desejável de professor para Backheuser, optamos por organizar as categorias a partir do seu conteúdo, visto que os demais manuais também tratam dos mesmos temas propostos para a organização das categorias

mencionadas. Os temas das categorias fazem parte dos conteúdos mais discutidos e relevantes a respeito da figura do professor nos manuais pedagógicos.

A primeira categoria, *conceito de professor e formação*, apresenta como Everardo Backheuser compreendia o significado de professor e como ele defendia que fosse a sua formação. Como intelectual mediador e agente dotado de capital cultural, social e simbólico, Backheuser objetivava garantir o espaço e a participação da Igreja no campo educacional, sendo seus manuais um meio estratégico de propagação das ideias que seu grupo defendia. Os manuais pedagógicos analisados foram escritos para professores, tanto os que estavam em formação inicial, quanto os que já atuavam nas escolas. Por meio dos impressos, a intelectualidade católica propagava um modelo desejável de professor, conforme sua concepção do que seria uma boa educação – a qual estava sendo discutida e readequada devido às transformações sociais, de modo a agregar as novidades da modernidade, aliando-as às questões religiosas.

A segunda categoria, *vocação e exercício do magistério*, contempla o significado de vocação e sua importância para o exercício da função de professor, segundo Backheuser. O conceito de vocação guarda relação com o campo da Psicologia, conforme expresso pelo autor ao apontar a necessidade de tratar com cuidado o estudo das diferentes teorias psicológicas, a fim de verificar qual seria a mais apropriada aos católicos. Discute-se também as vantagens e desvantagens do exercício do magistério, bem como os principais requisitos para o bom exercício da profissão.

A terceira categoria, *características desejáveis ao professor*, apresenta discussões relativas ao perfil, às habilidades e às disposições que, segundo Backheuser, seriam desejáveis a um bom professor. Dentre os objetivos dos intelectuais católicos, por meio dos manuais, constava a proposição de que os professores incorporassem uma teoria e uma prática alinhada ao defendido pela Igreja. Assim, a formação que os preparava para atuar no campo educacional, conformava simultaneamente um viés de atuação. Conforme defendido na Carta Encíclica *Divini Illius Magistri* (1929), os professores, enquanto agentes formadores, eram os principais responsáveis, depois da família, pela educação das novas gerações, algo que, frente ao contexto de modernização, passou a ser uma grande preocupação da Igreja. Em linhas gerais, verifica-se que, de acordo com as recomendações encontradas nos manuais pedagógicos, apresentava-se um modelo desejável de professor, reforçando-se certas características de modo a favorecer sua incorporação no *habitus* dos professores.

### 3.1 Conceito de professor e formação

Ao discutir o conceito de professor, Backhseuser (1946) explica que o houve variação de sentidos com o passar do tempo. Segundo o autor, expressões como mestre-escola, preceptor e instrutor, que eram as mais próximas ao conceito de pedagogo na antiguidade, deixaram de ser usadas. Contudo, entende que tais expressões poderiam ser traduzidas pelo conceito de educador. As classificações eram usadas conforme as classes em que lecionavam, ou seja, quando se trabalhava com o ensino primário, era chamado de mestre ou mestre-escola; quando se trabalhava com o ensino secundário, era chamado de instrutor; quando se trabalhava com o ensino superior, era chamado de professor ou catedrático. O autor afirma que:

Professor, tomando o vocabulário na acepção própria, é “aquele que professa”. Ora, como professar significa “declarar diante de alguém”, professor, em última análise, é “aquele que declara seus conhecimentos diante de outrem”. O professor é, portanto, “o mestre público de alguma ciência ou arte liberal, expondo suas doutrinas como próprias e quase sempre ostentando seu saber, oralmente, isto é como orador”. (BACKHEUSER, 1946, p. 11).

De forma resumida, professor é aquele que professa conhecimentos oralmente. É um conceito de uso internacional, porém, diferente no Brasil, pois aqui é usado para todos os educadores, em qualquer nível de ensino, enquanto que em outros países, como nos Estados Unidos, por exemplo, o conceito de professor é reservado apenas para os profissionais que trabalham com o ensino superior.

No Brasil as expressões professor, mestre e educador são usadas como sinônimas, ou seja, todos os que ensinam, em qualquer modalidade, são chamados de professor. Entretanto, para Backheuser, educador é um conceito mais relevante, em seu significado, pois representa mais que mestre e professor, no sentido de que além de ensinar, este profissional educa, porque é o responsável pela formação do indivíduo, confiado pela família, pela Igreja e pelo Estado. Portanto, por mais que tenha escrito um livro intitulado **O Professor**, reconhece esse profissional como educador:

[...] cada vez mais se pede do professor o exercício da função de educador. Será, pois, no largo e belo conceito de educador que focalizamos neste livro “o professor”. E portanto, teremos de examinar suas atividades nos diversos graus de ensino e nas múltiplas modalidades do ensino e da educação. (BACKHEUSER, 1946, p. 18).

Professor é compreendido pelo autor como aquele que ensina, ou instrui, em qualquer modalidade de ensino, e mais que isso, como profissional que recebeu uma

missão: a de educar. “Professor e educador passam assim a ser qualificados de um encargo unitário: ensinar e educar”. (BACKHEUSER, 1946, p. 18). Verifica-se o uso das palavras professor e mestre nos seus manuais pedagógicos, embora seja compreendido sempre no sentido de educador.

O conceito de educador historicamente esteve relacionado aos ensinamentos cristãos, tendo assumido novos significados ao longo do tempo. No âmbito escolar brasileiro, a questão da educação religiosa alavancou intensas discussões no campo educacional, especialmente, a partir da implantação da República<sup>36</sup>, em 1889. Everardo Backheuser (1934), como intelectual católico e debatedor das questões educacionais do país, deixou claro seu entendimento acerca da necessidade de uma formação religiosa para a sociedade. Para ele, a educação sem a moral e a religião seria incompleta, pois por meio delas se formariam verdadeiros homens, portanto, a formação religiosa deveria fazer parte das funções do educador.

Segundo Backheuser (1934) além da instrução, a educação, no sentido mais amplo, não apenas a religiosa, passou a ser uma exigência notada a partir das mudanças na organização familiar. De acordo com o autor, os pais tinham perdido disponibilidade tempo, para se dedicar a educação dos filhos. As mães, especialmente, que destinavam maior tempo para formação moral e cultural se viram obrigadas, por necessidade, a trabalhar para fora, arriscando-se a perder o controle da educação da prole. É nesse contexto que a escola assumia um importante papel na sociedade moderna, segundo o autor, mas não por isso a família e a Igreja deveriam se eximir dos seus deveres educativos. Para ele, à escola foram acrescentados encargos, uns de natureza mais instrutiva, outros educacionais, porém, ela e o lar deveriam ser complementares e cooperativos entre si.

Esse período, de acordo com Machado e Teruya (2007), também marca a presença da mulher no exercício do magistério, até porque eram bem vistas socialmente para trabalharem com a educação das crianças. A expansão no sistema educacional impulsionou a presença feminina no mercado de trabalho, bem como o reconhecimento social da profissão, pois era um símbolo de prestígio ser professora:

Embora houvesse uma forte tendência em aceitar a idéia de que lecionar no magistério era uma vocação, os motivos que levaram as mulheres a ocuparem os cargos de professora estavam relacionados a uma realização social de prestígio, e também para atender à necessidade feminina em

---

<sup>36</sup> Com a proclamação da República, devido a separação entre Estado e Igreja Católica, o ensino religioso foi proibido nas escolas públicas. Dom Leme juntamente com a intelectualidade católica foram encorajados por Pio XI a buscar alianças com o Governo de Getúlio Vargas, a fim de defender e fortalecer os interesses católicos, o que resultou no retorno do ensino religioso garantido na Constituição de 1934. (MAINWARING, 1989).



ocupar o seu espaço no quadro social da época. (MACHADO; TERUYA, 2007, p. 13).

Mesmo recebendo baixos salários, representava um novo estilo de vida para a mulher, uma vez que estavam tendo a oportunidade de conquistar o espaço público. A Igreja Católica se posicionava favorável a entrada das mulheres nas escolas de ensino primário, pois o sistema escolar estava em expansão e como não eram favoráveis à coeducação, havia necessidade de professoras para atender as classes femininas. As mulheres eram bem aceitas também em razão da tarefa de educar os filhos no lar já lhes ser tradicionalmente atribuída socialmente, o que apenas seria expandido com a instrução de outras crianças em outros espaços. (MACHADO; TERUYA, 2007).

Segundo Backheuser (1946), as exigências de formação para exercer a profissão de professor eram recentes, e isso, a nível mundial. Antes da Modernidade não existia a necessidade premente de saber ler e escrever, os filhos aprendiam os ofícios ao reproduzir as atividades dos pais. Mesmo alguns reis eram analfabetos. Existia a profissão de escriba e copista para os poucos que sabiam ler e escrever. O ensino era transmitido oralmente, bastava ter um conhecimento que poderia se ensinar. O método de aprendizagem que se destacava era a memorização. Se o aluno não memorizasse o conteúdo poderia ser castigado. Os castigos físicos persistiram por muitos anos, ocorriam em nações europeias até o início do século XX, além de ocorrerem no Brasil. Portanto, destacou Backheuser, memorizar era sinônimo de aprender.

Backheuser relatou que quando criança, em sua vida de estudante, vivenciou tais práticas de ensino: “Era uma escola pública, uma daquelas pobres escolas públicas do tempo da Monarquia: um professor, uns moleques, uma palmatória e a cartilha do bê-a-bá. Tabuada cantada”. (1994, p. 33). Relatou ser uma prática comum a criança ser castigada por um erro cometido, por uma desobediência, ou por não saber responder o que o professor perguntava. Ainda, mencionou que os piores castigos do seu tempo de aluno eram, ficar sem recreio, ou ter que ficar em pé em cima do banco, como estátua por um tempo determinado pelo professor.

Segundo Tanuri (2000), as práticas de ensino eram exercidas por quem soubesse ler, escrever, realizar as quatro operações básicas de matemática, tivesse conhecimento da língua portuguesa, conhecesse elementos da geografia e mostrasse adesão aos princípios da moral cristã. Essa era a formação inicial do professor nas primeiras escolas normais, em conformidade com a Lei de 15/10/1827.

O professor católico automaticamente deveria ser um educador, isso porque deveria estar alinhado à perspectiva de educação integral, diretamente ligada ao conceito de Pessoa (corpo, intelecto e espírito) para os católicos. Nesse sentido, Backheuser explicou que após a escola ter assumido outras responsabilidades, para além da instrução científica, agregou também a missão de educar, ao lado da família e da Igreja. Nesse contexto, em sua avaliação, a escola não poderia deixar de trabalhar com uma educação integral, capaz de formar a Pessoa completa para viver em sociedade. Nesse sentido, por mais que os católicos fizessem uso da palavra professor, havia um incentivo para que esse fosse reconhecido como educador, ou seja: o profissional que assumiu a missão de educar.

Backheuser (1946) afirmou que o primeiro estabelecimento para a formação de professores foi criado na França, na cidade de Reims, em 1764, chamado de Seminário dos mestres. No Brasil, Saviani (2009) distinguiu os períodos da formação de professores, e destacou que a questão do preparo ficou mais emergente após a independência do país. O autor explica que entre o período de 1827 e 1890, os professores deveriam ser instruídos no método de ensino mútuo proposto pela Lei das Escolas de Primeiras Letras, até que as Escolas Normais começassem a ganhar espaço no cenário nacional. O segundo período apontado por Saviani é de 1890 a 1932, marcado pela reforma de instrução pública realizada em São Paulo, por meio da qual foi criada uma escola-modelo anexada à Escola Normal com ênfase na preparação pedagógico-didática para formar professores, tornando-se referência para os demais estados brasileiros. Já o terceiro período que vai de 1932 a 1939 é marcado pela organização dos Institutos de Educação, implantados pela reforma de Anísio Teixeira no Distrito Federal em 1932, e, em 1933, implantados em São Paulo por Fernando de Azevedo, ambos inspirados no ideário de Escola Nova.

Enquanto a primeira escola normal do Brasil foi criada em 1835, na cidade de Niterói com o propósito de formar de professores para atender ao ensino primário, a formação de professores para o secundário foi iniciada a partir de 1932, com a criação das Faculdades de Filosofia. O curso de Pedagogia foi criado apenas em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, para formação de professores que pudessem atuar na Escola Normal. (TANURI, 2000).

Tanuri (2000) explica que foi com a chegada das práticas da pedagogia moderna ao Brasil, importadas de países como os Estados Unidos, a Alemanha, a Inglaterra e a Suíça, que os intelectuais passaram a conhecer e refletir a respeito do ensino, pensando além dos conteúdos a serem ensinados, em questões metodológicas acerca de como ensinar – com isso, verificou-se a necessidade de uma

formação mais apropriada para os professores. Nesse sentido, Backheuser (1934) defendeu uma formação que atendesse as novas demandas educacionais e que enfatizasse as suas responsabilidades, concomitantemente imprimindo um entusiasmo pela educação, pois, em seu entendimento, seria preciso animar o professor para que tivesse bons resultados.

O diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro, Fernando de Azevedo, empreendeu uma reforma educacional no ano de 1928, a qual modificou o currículo da Escola Normal. Segundo Accácio (2006), a formação do professor a partir de então passou a ser ofertada em cinco anos, sendo três propedêuticos<sup>37</sup> e dois de matérias especializadas. Foi criado também o curso vocacional de dois anos, que poderia ser realizado antes de se iniciar o curso de formação de professor.

A questão vocacional é discutida e defendida por Backheuser (1934; 1941; 1946) nos seus manuais pedagógicos, o autor considerava necessário verificar se as pessoas estavam aptas a desempenhar determinadas funções, antes mesmo de começarem. Segundo Backheuser:

Para tal fim conviria promover, nos estabelecimentos de formação de professores, a presença de conselheiros de orientação profissional agindo ativamente junto aos alunos. Não deveriam ser um ou dois, mas numerosos, de modo a poder se ocupar cada qual com seu limitado grupo de discentes. Sua ação não seria apenas de dar conselhos, mas principalmente a de realizar assíduas observações de toda a sorte, biológicas e psicológicas, mas principalmente entre as psicológicas as de natureza biotipológica e estrutural. (1946, p. 41).

Segundo o autor, na medida em que os candidatos ao magistério fossem observados, seriam aceitos ou afastados do curso, dependendo das características que apresentassem no período inicial dos estudos formativos. Isso porque considerava que: “É melhor causar aos candidatos o dissabor de lhes ‘cortar a carreira’ do que os deixar palmilha-la em prejuízo deles próprios e da sociedade”. (BACKHEUSER, 1946, p. 44).

Backheuser (1941) explicava que a seleção vocacional ocorria em alguns países como nos Estados Unidos, na Inglaterra, na França e na Suíça, enquanto que no Brasil, estavam começando a ensaiar as primeiras práticas. A seleção vocacional seria importante, para o autor, porque se uma pessoa ocupasse um cargo para o qual não tivesse a vocação, ela se tornaria insatisfeita e poderia causar prejuízos para a sociedade, por meio do seu trabalho mal feito.

---

<sup>37</sup> Incluía disciplinas consideradas básicas para a formação do professor.

O autor enfatizou, ao atentar para as observações dos candidatos à formação de professor, a natureza biotipológica estrutural, pois para ele: “Das psicotipologias a mais importante, pelo menos no ponto de vista educacional, é a de Spranger”. (BACKHEUSER, 1941, p. 97). O estruturalismo de Eduard Spranger<sup>38</sup>, destacado nos seus manuais pedagógicos, classificava a alma como um conjunto de estruturas, dentre as quais seis delas seriam mais importantes: a científica, a artística, a econômica, a religiosa, a social e a política. Segundo Backheuser:

O meio ambiente e a educação podem modificar o indivíduo, para o bem ou para o mal, conforme atuam em concordância ou em oposição com a sua *tendência predominante*, isto é, como se chamava antigamente, na psicologia escolástica, com a sua *vocação*. As *vocações contrariadas* representam insucesso na vida; as *vocações pressentidas*, e seguidas, são a causa dos grandes êxitos sociais. (1934, p. 99).

Portanto, conforme essa teoria, as estruturas deveriam ser observadas, afinal, alguma (s) se destacariam nos indivíduos, e a partir das mesmas, seria possível identificar a vocação para as diversas profissões. Backheuser (1941) construiu um fichário estrutural-biotipológico para ser trabalhado desde o ensino primário com as crianças, o que entendia poder facilitar para que o aluno não demorasse a descobrir sua vocação e, desse modo, não chegasse à vida adulta sem saber qual caminho profissional seguir.

Em seu manual **Aritmética da Escola Nova**, Backheuser apontou que, por mais que os professores tivessem mais de um tipo psicológico, existiria uma psicologia que se destacaria: “A observação dos especialistas e a nossa própria evidenciam que o ensino da matemática é feito radicalmente de modo diverso, conforme a categoria psicológica a que pertence o mestre”. (1933, p. 35). Tais questões que relativas à psicologia dos mestres, segundo ele, refletiriam no ensino, pois cada um abordaria os conteúdos de diferentes formas. Frente a isso, seria preciso cuidado para que tal atuação estivesse em acordo com a psicologia dos alunos, para que não fossem prejudicados em suas aptidões. Embora não discuta explicitamente a questão vocacional no referido manual, Backheuser (1933) abordou a importância de se levar em consideração e trabalhar com as estruturas da alma dos alunos no ensino primário.

O conceito de Pessoa para os católicos diz respeito à composição formada pelo corpo e pela alma: o corpo concebido como realidade material, e a alma como princípio espiritual. Em acordo com o estruturalismo de Spranger, as pessoas apresentam variedades estruturais que compõem e caracterizam sua personalidade,

---

<sup>38</sup> O alemão Eduard Spranger (1882-1963) foi professor de filosofia, pedagogo e psicólogo. Ética e educação eram assuntos fundamentais em suas obras. (PATKA, 1953).

ou seja, para essa teoria psicológica a alma se definiria por uma síntese particular de estruturas. Embora todos os seres humanos fossem dotados em seu aparato anímico das estruturas que lhe são peculiares enquanto ser, ocorreria que algumas estruturas se sobreporiam a outras, a depender de circunstâncias particulares, por meio de conexões e combinações entre as suas funções, fazendo com que algumas ganhassem mais relevância e outras menos – o que tornaria cada pessoa única:

Essas estruturas, segundo um dos explanadores da doutrina (Klug), podem ser comparadas a camadas de gelo, que graças a pequenas variações de temperatura a pressão, isto é, à influência do meio-ambiente, aderem entre si, inversamente, se destacam umas das outras. (BACKHEUSER, 1941, p. 97-98).

As estruturas predominantes em cada pessoa não anulam as demais, pelo contrário, ajudam a compor uma relação de dependência na medida em que se manifestam em conjunto nas diversas situações da vida. Sendo assim, o contexto – social, cultural e histórico – é tido por Spranger como um fator influente, visto as estruturas serem entrelaçadas, com algumas ganhando destaque a depender das oportunidades e situações. As seis estruturas que Spranger destacou em sua teoria apresentam uma vantagem de exposição e importância na alma, por esse motivo são mais discutidas neste trabalho. Divididas em dois grupos, as estruturas podem ser do tipo individual, que inclui as estruturas *científica*, *artística*, *econômica* e *religiosa*; ou do tipo que envolve a relação e o contato com os semelhantes, que inclui as estruturas *social* e *política*. (BACKHEUSER, 1941). Esses seis tipos de estruturas individuais do ser humano se tornariam possíveis porque:

O número dos tipos psicológicos, baseados nas estruturas individuais, corresponde ao número de valores diferentes: havendo seis atos espirituais básicos, com seis sentidos de valor, haverá possibilidade para seis tipos de estruturas individuais, ou seja, o homem teórico, o homem econômico, o homem estético, o homem social, o homem político e o homem religioso. (PATKA, 1953, p. 56).

Em conformidade com o estruturalismo de Spranger, além das circunstâncias externas que interferem nas estruturas da alma, haveria uma disposição individual psico-espiritual que possibilitaria a função predominante de determinadas estruturas, de modo a subordinar as demais. As conexões de funções que ocorrem na alma individual apresentam um sentido próprio que são referidos pela unidade de consciência do eu, o que faz com que os atos espirituais mais complexos transformem as pessoas em seres únicos, apesar de por natureza termos o mesmo tipo biofísico e psíquico. A alma seria, nesses termos, composta pela complexidade das diversas

atividades da vida, que Spranger chamou de atos espirituais. As relações especiais entre os atos dão origem à estrutura global da alma humana. Cada ato tem um sentido próprio de valor e ao mesmo tempo representa a totalidade do espírito. (PATKA, 1953).

Conforme destacado anteriormente, Backheuser se pautou na Psicologia que mais se adequava à cosmovisão católica. Os intelectuais católicos, de posse dessa fundamentação teórica, defendiam que um bom professor precisaria ter certas estruturas da alma preponderantes, incluindo a religiosa, para que de fato estivessem bem vocacionados na profissão. Esse movimento explicativo, fazia parte de suas estratégias de convencimento, bem como de conformação de um *habitus* do professor católico, com argumentação fundamentada em uma teoria científica da época.

Backheuser (1946) fez uma crítica a respeito de não haver uma preparação especial para professor do ensino superior no Brasil. De acordo com o autor, os professores do ensino superior deveriam conhecer, além dos conteúdos da sua especialidade, a Psicologia Educacional e a Didática. Alegava que a falta destes conhecimentos pedagógicos poderia causar falhas no encaminhamento das aulas, além de levar os professores a cometer mais erros pedagógicos, especialmente nos primeiros anos do exercício da profissão.

Em todos os manuais examinados, Backheuser (1933; 1934; 1941; 1946) enfatizou a necessidade da formação pedagógica pautada na Psicologia e na Didática, para todos os níveis de ensino. Segundo o autor, seriam saberes indispensáveis para a formação do professor, pois o acompanhariam em todos os momentos do exercício da profissão. “Assim parece impossível abordar, nos dias presentes, problemas pedagógicos, sem assenta-los sobre a poderosa viga mestra da psicologia. Mais que qualquer outros o de didática”. (BACKHEUSER, 1933, p. 14). De acordo com o autor, ao conhecer essas duas especialidades relativas ao ensino, o professor encaminharia com mais facilidade e tranquilidade suas aulas, sabendo qual a melhor maneira de ensinar cada disciplina, resolvendo os problemas e conflitos com embasamento científico. Portanto, segundo Backheuser, deveria haver, além da Psicologia e da Didática, uma preparação especializada, de acordo com a disciplina que se fosse trabalhar, e não confiar apenas nas provas didáticas realizadas para o ingresso dos professores no ensino superior, pois as responsabilidades para a formação de futuros cidadãos eram grandes.

Segundo Accácio (2006), a disciplina de Didática e Psicologia Experimental faziam parte das opções de especialização dos dois últimos anos de formação do professor, após a reforma educacional implementada em 1928. A Psicologia era

disciplina optativa no primeiro ano e obrigatória no terceiro – como Psicologia Geral. Tanuri (2000) afirma que logo após o fim do Governo Vargas foi assinada a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8530 de 02/01/1946), embora elaboradas em sua primeira versão pela Comissão Nacional de Ensino Primário, em 1938. Por meio do referido decreto, o ensino Normal para a formação de professores do ensino primário, dividiu-se em dois ciclos, sendo o primeiro em quatro anos e o segundo ciclo em apenas dois anos. Segundo Tanuri (2000) essa nova organização provocou críticas:

O currículo do curso de primeiro ciclo incorria nas velhas falhas que motivaram críticas às escolas normais, ou seja, contemplava predominantemente disciplinas de cultura geral, restringindo a formação profissional tão somente à presença de duas disciplinas na série final: psicologia e pedagogia, bem como didática e prática de ensino. Já a escola normal de segundo ciclo, de par com algumas disciplinas de formação geral, introduzidas na série inicial, contemplava todos os “fundamentos da educação” que já haviam conquistado um lugar no currículo, acrescidos da metodologia e da prática de ensino. (p. 76).

Esse quadro pode ser um dos motivos das críticas de Backheuser, ao se posicionar em defesa da necessidade e da importância da Psicologia e da Didática, na formação de professores. No segundo ciclo, Segundo Tanuri (2000) haviam no currículo as disciplinas de Psicologia Educacional e de Prática de Ensino – que se aproximava da disciplina de Didática. Possivelmente, Backheuser desejasse que, devido a relevância dessas disciplinas para a prática pedagógica, a carga horária fosse maior, para que os professores em formação incorporassem mais satisfatoriamente tais conteúdos.

Para Backheuser (1941) os progressos ocorridos no campo da Psicologia deveriam ser considerados e relacionados diretamente com o campo da Pedagogia, a fim de atender às demandas sociais e apresentar novas orientações educacionais. Para isso, o professor deveria se atentar aos estudos de Psicologia e suas aplicações práticas, para melhorar seus métodos de ensino e trazer novidades de acordo com a necessidade dos alunos. Segundo Backheuser (1933) a Didática caminhava à luz da Psicologia, ou seja, o professor deveria ensinar de acordo com as teorias da Psicologia mais pertinentes em cada momento histórico. Para o contexto em que estavam vivendo, o autor apontou, estrategicamente, a Psicologia Estruturalista como a que mais estaria de acordo com as novas práticas de ensino.

Backheuser defendeu que os professores do ensino primário fossem formados para o “ensino global”, ou seja, sem a especialização de matérias. Apenas um professor ministraria todas as matérias, pois segundo o autor: “O ensino global

completo só póde ser dado com toda a eficiencia quando as disciplinas de um mesmo ano escolar são lecionadas por um unico mestre”. (BACKHEUSER, 1933, p. 52). Isso porque seria um ensino de conjunto, o qual permitiria maior articulação entre as ciências para a compreensão da realidade. O autor relatou que com a Reforma empreendida por Fernando de Azevedo, só a partir do 7º ano do ensino primário é que se fixavam as especializações para cada matéria. Porém, em 1932, a Diretoria de Instrução Municipal no Distrito Federal efetivou a especialização em algumas disciplinas, a partir do primeiro ano do ensino primário, e para todas as disciplinas a partir do 4º ano.

Como pudemos notar, Backheuser (1933; 1934; 1941; 1946) deixou claro nos seus manuais pedagógicos que o professor devia ser educador, mas para exercer tal obrigação, precisava ter uma formação adequada:

Mas para a formação do professorado desse nível de ensino, isto é, nas escolas normais de 1º grau, hão de figurar, no respectivo currículo, matérias de feição pedagógica, sem as quais o mestre jamais poderia ser um educador. Ora, sendo educar a finalidade basilar e típica do professor, a sua formação nesse sentido (repitamos) há de ser sempre cuidadosamente planejada, destine-se o mestre a este ou àquele ensino, ou, de modo geral, a não importa que gênero de ensino. (BACKHEUSER, 1946, p. 27).

Segundo o autor, para educar o professor deveria conhecer os alunos e adaptá-los para determinados fins, diante disso, as ciências que contribuiriam para sua formação eram as ciências do homem – corpo e alma – e as ciências de adaptação para a vida. As primeiras a Biologia, a Psicologia e a Ética; as segundas a Filosofia, a Sociologia e as Ciências, Artes e Letras que abordavam a cultura dos povos – “Tais, como a Pedagogia, a Metodologia e a Didática, as disciplinas indispensáveis ao educador moderno”. (1934, p. 88). Em sua avaliação, essas disciplinas contribuíam cada uma com sua especificidade, para a formação do professor educador. Nesse sentido, escreveu um capítulo (capítulo 4) de seu manual pedagógico **Técnica da Pedagogia Moderna**, Backheuser (1934), para explicar a importância de cada uma delas.

Na década de 1930 o campo educacional estava sendo disputado, majoritariamente, por intelectuais católicos e pelo grupo que ficou conhecido como pioneiros da educação nova. Nesse quadro, Backheuser, como intelectual mediador, atribuiu significados às disciplinas para a formação do professor moderno, tendo em vista o seu conceito de educação que, ao mesmo tempo, permitia propagar um modelo de *habitus* desejável ao educador. A formação que defendeu partia dos princípios católicos, pois, buscava traduzir por meio do catolicismo a presença da modernidade



no campo educacional, adequando as teorias e práticas da Escola Nova, então um símbolo da disputa política.

Os católicos visavam a formação de agentes que garantissem a influência da Igreja no campo educacional, em acordo com Bourdieu (2008b), os agentes no interior dos campos agem de acordo com o *habitus* incorporado e conforme os interesses que estão em jogo: “[...] com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura<sup>39</sup> do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura”. (p. 50). Sendo assim, a formação de agentes para o campo educacional a partir dos valores católicos, auxiliaria na conservação do poder da Igreja, que buscava se reestruturar no país a fim de restaurar seu poder de influência e de alcance social, abalados desde sua separação do Estado.

### 3.2 Vocação e exercício do magistério

A partir da leitura dos manuais pedagógicos de Backheuser (1933; 1934; 1941; 1946) é possível notar que o conceito de vocação<sup>40</sup> foi compreendido à luz da Psicologia. O autor examinou as diferentes concepções de teorias psicológicas para ver a qual condizia mais com um modelo de educação integral, de acordo com Errerias:

Descartava, de início, as proposições que excluía a alma imortal, bem como aquelas que afrontavam o sagrado. Em seguida, posicionava-se partidário de uma teoria psicológica que, mesmo não pressupondo uma alma católica, não a excluía a priori. Visitando as psicologias, o autor associava o processo de conhecer ao de classificar e interpretar cada uma das teorias em pauta, buscando aquela que mais se aproximasse, ou menos se distanciasse das sagradas escrituras. (2000, p. 39).

Embora não descartasse nos seus estudos o uso de psicologias como a Psicanálise e o Behaviorismo<sup>41</sup>, o autor chegou à conclusão que, dentre as mais aceitáveis aos católicos, do ponto de vista educacional, estava o Estruturalismo, no qual destacou a corrente de Spranger. Portanto, é a partir dessa teoria psicológica que o autor compreende algumas questões como a vocação – área preponderante.

---

<sup>39</sup> A estrutura é compreendida como um sistema hierarquizado de poder, que organiza os agentes na sociedade de modo abstrato, determinado por questões que envolvem os tipos de capital que sustentam os campos. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

<sup>40</sup> Vocação no dicionário de Filosofia é explicado como um conceito pedagógico de propensão para qualquer ocupação ou profissão. É diferente de aptidão, porque na vocação o sujeito não depende de ser apto para realizar a atividade que mais lhe atrai em conformidade com as habilidades. Na origem, o conceito de vocação a partir do cristianismo paulista significava permanecer para o que for chamado. (ABBAGNANO, 2007).

<sup>41</sup> O autor fez uso das mesmas para fundamentar aspectos do ensino da matemática, em seu manual pedagógico **Aritmética na Escola Nova**, de 1933.

A pesquisa realizada por Jacó-Vilela e Rocha (2014) analisa como os intelectuais católicos perceberam e enfrentaram a Psicologia no Brasil entre 1920 e 1960, usando como fonte primária a revista **A Ordem**. Tendo em vista que a revista era um meio estratégico para contribuir com a recuperação da hegemonia da Igreja Católica no Brasil, os autores selecionaram os textos relacionados à Psicologia para compreender como se deu esse movimento, separando os textos por décadas. Em linhas gerais, os autores concluem que:

Especificamente, vimos como a Igreja Católica — aqui entendida como os intelectuais que a representavam em “A Ordem” — de uma posição de rejeição à psicologia (materialista e evolucionista) e do sentimento de ameaça de perda de seu poder de “educar as almas”, consegue perceber as transformações desse campo e observar formas emergentes — como a Psicologia humanista — que se coadunam com seu modo de ver o homem. Assim, conciliações são possíveis, embora o controle institucional deva ser mantido. (JACÓ-VILELA; ROCHA, 2014, p. 124).

Especificamente na década de 30 e considerando a importância da Psicologia no contexto educacional, os autores destacaram um texto de Theobaldo de Miranda Santos, intitulado *A educação e as tendências atuais da Psicologia*, de 1932, no qual era apresentada uma síntese das principais correntes da Psicologia – behaviorista, estruturalista, essencialista, psicanalítica, caracteriológica e neotomista – destacando-se suas semelhanças e suas diferenças. Dentro dessa comparação o autor explicou que tais correntes teriam noções muito próximas da psicologia tomista, portanto não poderiam ser descartadas, mas sim bem aproveitadas. (JACÓ-VILELA; ROCHA, 2014).

A partir da inspiração filosófica neotomista de Backheuser, presente nos manuais pedagógicos utilizados e discutida anteriormente, notamos a sua apropriação da psicologia estruturalista de Spranger, para ir mais a fundo nas questões educacionais, bem como avançar no estudo das então entendidas “estruturas da alma”, o que representava um diferencial dos escritos do autor, pois devido ao seu capital cultural elevado, tinha acesso a bibliografia alemã.

Backheuser (1934) concordava com o estruturalismo de Spranger na questão de que as estruturas psicológicas da alma<sup>42</sup> existiam em todos os seres humanos, embora algumas ganhassem destaque em cada indivíduo, por esse motivo defendia a importância da compreensão da estrutura psicológica de cada um, desde cedo no processo educativo. Segundo ele existiria um “gérmen”, uma tendência natural em cada pessoa que só precisaria ser trabalhada da maneira adequada, para evidenciar

---

<sup>42</sup> (1) científica; (2) artística; (3) econômica; (4) social; (5) religiosa; (6) política.

as regiões psicológicas que se sobrepunham às demais, as quais apontariam os elementos de vocação.

Para o autor, as regiões psicológicas, ou estruturas da alma deveriam ser trabalhadas nas crianças, algo que não era uma prática comum no país, que se ancorava principalmente em testes psicotécnicos, para a admissão em alguns poucos cargos como forma de seleção vocacional. Backheuser (1941) ressaltou que eram escolhidas as profissões chamadas “nobres”, como as liberais e as carreiras militares, por exemplo. Entretanto, afirmou:

Não há, nas democracias, carreiras nobres ou plebeias, dignas ou indignas. Há, tecnicamente falando, profissões de acordo ou desacordo com as funções estruturais psíquicas e com as tonalidades biotípicas, isto é, adequadas ou inadequadas a cada pessoa. (BACKHEUSER, 1941, 250).

Para o autor, as profissões deveriam ser escolhidas de acordo com a vocação e não pela escolha das mais reconhecidas e rentáveis. Segundo Bourdieu (2007a), as pessoas tendem a investir nos estudos de acordo com as suas possibilidades, o que o autor chama de “causalidade do provável”. Sendo assim, os agentes internalizam as chances de acesso às profissões de acordo com a posição que ocupam no espaço social, o que quer dizer que, na realidade, a vocação está relacionada com as potencialidades objetivas, pois o acesso a determinadas profissões e cargos não é igual para todos, portanto, é ingênuo considerar que as pessoas ocupariam cargos exclusivamente pela vocação, o que é utópico na sociedade capitalista.

Ao discutir a vocação para ser professor, ou para exercer outras profissões, Backheuser (1941) explicou como compreendia essa questão a partir da organização das estruturas da alma, fundamentando-se em Spranger: “A essa sintonização psíquica, que vulgarmente todos chamam de ‘vocação’, Spranger denominou estrutura”. (p. 288). Nesses termos, a vocação existia de acordo com a organização das estruturas da alma em cada pessoa, as quais eram formadas a partir das contribuições da herança familiar ou hereditariedade, somado ao meio em que está se desenvolvendo e conforme está sendo educado, e ainda, somado a personalidade. A questão de incluir a personalidade é mais um diferencial na construção teórica de Backheuser, o qual argumentou que:

Uma única consideração, entre muitas, apresentaremos aqui para demonstrar que não apenas herança e educação (meio) determinam a conduta. Irmãos, filhos dos mesmos pais, portanto com a mesma parcela de herança, educados no mesmo meio, são, frequentemente, bastante diferentes tanto física como psicologicamente. Um, às vezes, trabalhador e morigerado, outro, ébrio e preguiçoso; um inteligente, outro estúpido; um artista, outro cientista; um comerciante, outro, perdulário. [...] Forçados pelo

raciocínio e experiência, somos, pois, conduzidos a nos firmar no ponto de vista da indispensável necessidade de juntar o primeiro membro da equação a parcela da personalidade, e a afirmarmos que a verdadeira equação é: Herança+ Meio + Personalidade= Conduta”. (BACKHEUSER, 1941, 23-24).

A personalidade seria o cenário de combate entre os fatores hereditários e o meio que deseja formar novos hábitos para a construção da pessoa, constituindo “um homem todo”. A conduta como resultado é igual a vocação, pois cada pessoa tem uma organização nas estruturas da sua alma que lhe permite agir de diferentes formas, conforme suas características adquiridas nesse processo. No entanto, Backheuser (1946) destacou a vocação natural como um sinal do divino, pois entendia que: “[...] cada qual recebe ao nascer um encargo especial preponderante” (p. 34); o que compreendia como um auxílio divino na organização das estruturas da alma, algo que pudessem impulsionar às diferentes vocações. Backheuser (1941; 1946) afirmou que não bastava ter vontade e desejo para exercer uma profissão, pois há dezenas de séculos a Igreja Católica recomendava que esse fosse apenas um dos fatores a serem considerados para vocações sacerdotais, e tal exemplo deveria ser seguido para outras profissões.

É evidente que para ser um bom professor, aos olhos do autor, seria preciso ter vocação para obter êxito no exercício da profissão. A vocação seria importante para que o profissional desempenhasse bem as suas funções, para que fosse satisfeito com o seu trabalho, ainda mais em se tratando de um professor – pois, Backheuser (1946) apontou, inclusive, questões relativas à desvalorização da função e à má remuneração do professorado no Brasil. Em sua avaliação, o professor precisaria estar ciente de que não seria bem remunerado, apesar do exercício das suas nobres funções em favor da sociedade:

As pessoas com real vocação para educadores suportam com galhardia essa situação, sorriem da miserável retribuição que lhes chega a troco de tão grandes dispêndios de forças. E quantas vezes ainda tiram do magro bolso quantias para melhorar o ensino das respectivas classes e escolas. O desinteresse pela riqueza, acaso pelas comodidades da vida, ou seja, o espírito de sacrifício, precisa ser pois um dos adornos do educador. Professor que tem amor pela profissão, tem amor pela investigação, pois é essencial em todos os graus de ensino. Professor, especialmente no curso superior, precisa ser pesquisador, estar sempre atualizado das novidades e descobertas relativas à sua especialidade. (BACKHEUSER, 1946, p. 40).

Backheuser (1946) ressalta que é preciso ter amor pela profissão para suportar a desvalorização profissional e a desvantagem material, ainda mais quando se trata do exercício do magistério, pois o esforço do estudo, o tempo de dedicação na formação, assim como os gastos com livros, não são compensados financeiramente. O autor afirma que em alguns lugares seus salários são equiparados

com os de serventes e cozinheiros, por exemplo. Isso leva os professores a trabalharem em mais de uma escola para poder se manter financeiramente, por isso defende que:

Considerando a nobreza e a magnitude de suas funções, os serviços que prestam à família, à sociedade, à nação e à humanidade, o magistério devia ser pago generosamente de modo a que os homens (homens e mulheres) a ele entregues lhe pudessem dedicar inteiramente seu tempo e suas preocupações. Em princípio, tal deverá ser a regra. (BACKHEUSER, 1946, p. 66-67).

O autor defendia que a função do professor deveria ser mais valorizada para que pudessem trabalhar em tempo integral na mesma escola, e assim, a educação também seria melhorada. O trabalho de Souza (2011) mostra uma realidade difícil de desvalorização da profissão docente no início do século XX. Os professores deveriam iniciar a carreira nas áreas rurais, e só depois de um ano é que poderiam se candidatar para as vagas em escolas urbanas. Com materiais didáticos escassos, sem mobiliário suficiente, muitos professores ofertavam as aulas em suas próprias casas, ou em um lugar alugado e pago pelo seu próprio salário. Havia um número mínimo de alunos a serem atendidos para que o professor pudesse se manter no emprego, e devido ao tempo de seca e de colheitas a situação se agrava com a evasão dos alunos, o que dificultava o funcionamento das escolas naquele período. Portanto, a autora conclui que os professores tinham condições inadequadas de trabalho, sem contar a situação de ausência de uma política de valorização social e econômica.

A Constituição de 1934 estabeleceu, além da gratuidade, a obrigatoriedade do ensino primário, fato que tornou as condições de trabalho do professor ainda mais precárias. Com aumento da demanda de escolarização no país, as escolas primárias começaram a lotar. Logo após a Proclamação da República no Brasil, surgiram os Grupos Escolares, que representaram um novo modelo de organização escolar, ao reunir algumas escolas isoladas e próximas em um único prédio. A partir daí é que os professores começaram a atender muito mais alunos e em até três períodos, agravando-se a situação até a década de 1960. E mesmo com o aumento do trabalho não eram valorizados socialmente e economicamente. (SOUZA, 2011). Tal fato, deixa evidente a desvalorização social e econômica dos professores no período em que Backheuser escrevia seus manuais e tratava destes assuntos.

Ao discutir a respeito dos proventos sociais da profissão, Backheuser (1946) afirma que com o passar do tempo caíram drasticamente, pois segundo ele, durante o império os professores eram equiparados ao nível social de desembargadores. Para o autor, a sociedade poderia ao menos valorizar o professor com o reconhecimento

do seu trabalho, seja com simples medalhas, títulos, ou mesmo outro símbolo de consolo, mas lamenta que nem isso costumam fazer no Brasil.

O trabalho de Castanha (2006) atinente aos professores do Brasil Imperial não deixa dúvidas de que a desvalorização salarial já vinha desde aquele período, no entanto, a questão social é destacada no sentido de que não era qualquer um que poderia ser professor, era preciso apresentar algumas características, tais como “[...] atestado de maioridade, boa conduta e de moralidade, assinado pelo pároco, chefe de polícia da vila ou freguesia”. (p. 49). Nesse período, os professores prestavam um exame público para exercer a profissão, sendo que em algumas províncias só eram admitidos professores católicos.

Em um outro trabalho Castanha e Bittar (2009) citam José Ricardo Pires de Almeida (1989) para mostrar que diante das exigências para assumir um cargo de professor no Brasil Imperial, os professores deveriam gozar de prestígio social e boa remuneração, mas isso, de fato não ocorria. Na década de 1850, por exemplo, o salário de um professor era equiparado ao de um carpinteiro. E o prestígio social não era como mencionou Backheuser (1946), quando comparou os professores aos desembargadores.

A questão da vocação como virtude necessária para a profissão docente no Brasil é discutida na historiografia de modo recorrente desde as suas primeiras práticas no país, presentes nos discursos e na legislação. Isso em razão da forte concepção religiosa da Igreja Católica que dominava o campo educacional naquele contexto histórico, e que nunca deixou de fazer parte dos discursos católicos para os professores. (CASTANHA; BITTAR, 2009). A vocação para os católicos era tratada como *habitus* essencial para ser um bom professor, isso porque desta forma contribuiriam com a missão de educar as novas gerações a partir dos ensinamentos admitidos e sugeridos pela Igreja Católica.

Ao tratar da vocação e de algumas questões que envolvem a prática profissional, Backheuser deixou claro que: “Para deleitar-se alguém no exercício do magistério, a primeira condição é ter vocação para professor”. (1946, p. 93). Isso pode ser avaliado na perspectiva de que um professor entendido como vocacionado para os intelectuais católicos, teria incorporado em seu *habitus* certas características desejáveis segundo essa perspectiva religiosa. Assim, passa-se no último item do presente capítulo, à discussão mais detalhada de quais seriam essas disposições e características demandadas ao professor, alinhado às proposições educacionais da Igreja.

Quanto às vantagens do exercício do magistério, Backheuser (1933; 1934; 1941; 1946) afirmou que havia o provento intelectual, porque o professor precisava estudar para ensinar, ao estudar ele sempre aprendia, consolidava os conhecimentos já adquiridos e reforçava os que menos dominava. Além disso, precisava planejar suas aulas e pensar em como motivar os alunos para a aprendizagem. Segundo ele, seria fato que nos primeiros anos de profissão o professor estudaria mais, com o tempo a frequência de estudos diminuiria, mas, o que não poderia ocorrer é que o professor deixasse de estudar e parasse no tempo. “O professor que paralisa seus conhecimentos em dada época, ou os sintoniza por um único autor, eminente que seja este, raramente se consagra como um bom professor”. (BACKHEUSER, 1946, p. 62). Assim, o professor deveria estar atualizado e trazer novidades para as aulas, pois a ciência não parava e os conhecimentos evoluíam.

O professor deveria estudar para que o seu trabalho fosse de qualidade e favorável à educação: “O professor que não explica com clareza a lição é porque ele mesmo ainda não assimilou totalmente o assunto”. (BACKHEUSER, 1941, p. 188). Backheuser (1934) afirmou que com as discussões acerca do papel do professor na Escola Nova passou-se a impressão de que os professores se tornaram desnecessários, porém, afirmou que: “Mais que na escola antiga, guarda o mestre o seu prestígio na escola nova, pois que é ele o tribunal definitivo a que recorrem os alunos quando as dúvidas se tornam insolúveis para a capacidade da classe”. (BACKHEUSER, 1934, p. 255). Portanto, na Escola Nova, o professor não perderia sua importância, não deixaria de ser autoridade, e nem poderia negligenciar os estudos. Nesse sentido, deveria estar ainda mais preparado intelectualmente para conseguir esclarecer a todas as dúvidas dos alunos. Segundo Backheuser (1933), a palavra do professor tinha um destaque decisivo, especialmente, nos primeiros anos de estudos, pois as crianças confiavam muito nas suas palavras, por isso entendia que: “Não devem por exemplo mentir sob pretexto algum a crianças”. (BACKHEUSER, 1933, p. 63).

Ao se considerar essa perspectiva, todos os professores precisam, no mínimo, acumular capital cultural no seu estado incorporado. Ao estudar frequentemente, em alguns anos o professor incorpora conhecimentos que se tornam duradouros e passam a constituir seu *habitus*, contudo a aquisição dessa modalidade de capital cultural depende da capacidade de apropriação e da disponibilidade de tempo, pois além de ser um investimento pessoal é também tributário de sua socialização primária. (BOURDIEU, 2007a).

Como intelectual católico, Backheuser (1946) destacava a vantagem espiritual que o exercício do magistério proporcionava, partindo-se do estudo e levando o professor a meditar a respeito do conhecimento. Isso traria constantes interrogações e questionamentos para a consciência filosófica do professor. Essa vantagem espiritual só seria possível por meio da fé em Deus, pois dela decorreria a razão, a segurança e a alegria, visto que com a fé os problemas seriam diminuídos. Para o autor, a ciência quando é muita não afastaria o ser humano de Deus: “O sábio que investiga a causa das cousas, chega a causa primeira, a causa das causas, que é Deus”. (BACKHEUSER, 1941, p. 101). Assim, quando o ser humano não tivesse as respostas, recorreria a Deus, o que lhe seria reconfortante. Esse modo de relação com o conhecimento destacado por Backheuser é modelar para se compreender como um intelectual católico se posiciona frente às possibilidades de aquisição de saber, passar isso como exemplo aos professores, certamente era formativo de quadros que desenvolveriam um *habitus* alinhado ao defendido pela Igreja.

Para Backheuser (1946) o ser humano que não fosse crente e não tivesse alívio na fé, ao se debater com as interrogações, teria suas dúvidas aumentadas, teria descrenças e teria desilusões, o que acabaria impelindo-o à infelicidade. Entretanto, destacou que não entendia que os incrédulos fossem indignos ou incapazes, e que apenas estava defendendo a proposição de que com Deus o exercício do magistério tornava-se mais leve. Em suas palavras, recorrendo ao conhecimento produzido no campo da Psicologia:

Há nos seres de estrutura religiosa, mesmo que eventualmente não estejam ligados a qualquer credo, seita ou religião, um misticismo inato que, na classificação de Spranger, pode ser *imane*nte, vendo Deus em tudo, em um panteísmo larvado, ou *transcendente*, caso em que rebaixam a criatura humana para exaltar seu Criador. (BACKHEUSER, 1941, p. 101).

Nos termos dessa proposição de Spranger, utilizada como fundamentação teórica por Backheuser, todo ser humano teria a estrutura religiosa em sua alma. No caso dessa estrutura ser preponderante em um professor, de algum modo Deus se faria presente, como a fonte da verdade nos seus estudos e pesquisas. Para Backheuser (1934) não seria possível contemplar uma educação integral sem considerar a estrutura religiosa da alma, pois isso implicaria em incompletude e em falhas. Afirmou que os educadores católicos estavam pleiteando uma educação completa, que considerasse as principais estruturas da alma de maneira igual. Desta forma, mesmo que o professor não fosse religioso, seria preciso que trabalhasse com essa estrutura religiosa, em favor da educação das crianças, sem cometer o deslize



de interferir na vocação natural. Ainda a respeito disso, Backheuser (1933) escreveu que ao exercer sua autoridade perante a classe o professor já estaria trabalhando com a estrutura religiosa dos alunos, pelo simples fato de reconhecerem um “superior”.

O próprio Backheuser pode ser um exemplo dessa sua argumentação, pois até os 49 anos de idade, depois de aproximadamente 34 anos de exercício de magistério, é que se converteu ao catolicismo, com a estrutura religiosa ganhando destaque em sua vida. Uma vez que passou a crer e balizar sua conduta, em diferentes áreas, a partir dos valores e critérios cristãos. Segundo Catani et al:

De caráter naturalizado, as crenças são sempre coletivas e sempre produtos de construções que remetem a um *jogo* de forças entre agentes ou grupos sociais diferentemente posicionados na estrutura social. Derivam do conhecimento de uma "verdade", de seu conhecimento e *reconhecimento* social e individual, que se realiza como uma segunda natureza. As crenças se constituem no pano de fundo que orientam as condutas, os pensamentos, um conjunto de disposições éticas e estéticas que alimentam o sentido prático das ações individuais. (2017, p. 135).

Diante disso, verifica-se que o autor fez parte de um grupo que compartilhava de um *habitus* em comum, com suas crenças passando a fazer parte de suas lutas em diferentes campos de interesse, pois os católicos entendiam – e entendem – seus valores como verdades universais. Após a conversão, Backheuser incorporou um *habitus* católico, que é derivado do meio no qual o agente vive/convive e do qual fazem parte um *ethos* e uma *hexis*. O *ethos*, como componente do *habitus*, está relacionado ao conjunto de valores morais que impactam de maneira inconsciente na prática do agente, como um regulador de conduta. A *hexis* se refere à postura e às disposições corporais internalizadas pelo agente, a partir de sua socialização em uma classe ou em um campo. Assim como o *ethos*, a *hexis* também é incorporada inconscientemente ao longo da história do indivíduo. (BONNEWITZ, 2003).

Como sabemos, fazia parte da estratégia do grupo católico conformar um *habitus* nos professores de modo que pudessem orientar suas práticas de acordo com os princípios defendidos pela Igreja Católica, e assim, aplicá-los na educação e atingir os alunos e suas famílias. Sua formação moral e a forma como passavam os conhecimentos científicos eram vistos como pontes entre a Igreja e a sociedade. A orientação das práticas, por meio dos manuais pedagógicos, fazia desses livros um importante instrumento na formação de professores. Desse modo, os intelectuais católicos podiam elaborar algumas críticas em relação às práticas modernas e ao mesmo tempo apresentar elementos dessas práticas em seus projetos, mostrando o que estavam incorporando de novidades nas práticas pedagógicas, de acordo com seus objetivos. A tradicional filosofia católica era a base que norteava a apropriação

dos escritos sobre a Escola Nova, por parte da militância educacional ligada à Igreja, com a finalidade de renovar a pedagogia católica de modo seguro.

Os manuais escritos por Backheuser (1946), apresentam três requisitos ou funções relevantes para exercer o magistério, a saber: instruir, educar e capacidade de administrar. Tais requisitos eram considerados importantes e apontados a partir do que ele mesmo acreditava e divulgava, portanto, era particular do autor. Segundo ele, para instruir seria preciso conhecimento e domínio da disciplina a ser ministrada, e também, de cultura geral, pois segundo ele um professor precisava saber se expressar com clareza, de modo que sua linguagem se adequasse ao público ouvinte. De modo complementar, seria preciso boa dicção, boa gramática, boa entonação com alternâncias da voz, raciocínio inteligível e lógico. Para instruir, segundo a indicação de todos os seus manuais pedagógicos, seria preciso dominar de modo aprofundado os conteúdos a serem trabalhados. Instruir é tratado como sinônimo de ensinar, expressão que está mais presente em seus textos.

Para Backheuser (1934, p. 158): “Instruir é educar cientificamente”, ou seja, mostrar os caminhos possíveis para o conhecimento, na perspectiva da Escola Nova. O autor trata em seus manuais (1933; 1934; 1941; 1946), de maneira geral, a respeito do ensino como parte do dever do professor de educar, pois para ele instruir e educar não deviam ser tratados como características opostas, pelo contrário, instrução e educação ocorreriam simultaneamente. Educar para o autor significava mais que proporcionar conhecimentos (instruir), significava “aperfeiçoamento pessoal”. Por essa razão, empregou em seus escritos mais a expressão educar, no sentido que inclui a instrução e o ensino de novos conhecimentos aos alunos, em uma perspectiva de educação integral, sem desmerecer a importância da instrução sistemática, o que destacaremos no quarto capítulo do presente trabalho. Para Backheuser: “Educar é ensinar para o bem, é elevar. Ensinar só, não basta”. (1934, p. 136). Portanto, conforme por ele defendido, instruir ou ensinar faziam parte de educar, pois a educação completa não ocorreria sem a instrução.

Se o professor deveria ser um educador, a função de educar seria a mais relevante de todas para o exercício do magistério. Ao tratar das influências que o ensino da aritmética sofreu no Brasil, Backheuser (1933) deixou claro sua posição, a saber, a de que se deveria educar para a vida e não apenas pela ciência. “Educar é preparar o homem para o exercício de sua função humana, é ajudá-lo a realizar o ideal [...]”. (BACKHEUSER, 1934, p. 7). Para isso, seria preciso “[...] inculcar-lhe boas qualidades ou a acentuar-lhe as inatas”. (BACKHEUSER, 1941, p. 8). Backheuser

(1946) ainda afirmou que educar era modelar, formar os que lhe foram confiados pela família e pela Igreja – o que incluiria instruir, mas significaria muito mais do que isso.

Backheuser (1934) explicou que educar significa pensar no futuro, embora fosse algo realizado no presente, seria um tipo de treino com finalidades já traçadas para a vida adulta, não para tornar perfeito, mas para tornar o melhor ser humano possível. O autor citou Eggersdorfer<sup>43</sup> para explicar as três fases da educação, segundo as origens etimológicas, quais sejam: a criação, a condução e a formação:

A criação, segundo esse autor, encara o educando como ele é: educa-o pelo desenvolvimento do seu próprio ser, visando amadurecê-lo. A função de conduzir, considera o educando como ele deve ser, procurando dar-lhe função perfeita, preparando um ser ideal. O contacto entre o educador e o educando é o seu fundamento; a consolidação do caráter, seu fim. Partindo dessas duas bases, a educação procura finalmente dar uma formação (Bildung) ao indivíduo. Formar o indivíduo é, assim, o escopo definitivo de todo o processo educativo. (BACKHEUSER, 1934, p. 246).

Então, a criação teria como objetivo amadurecer a criança a partir do que ela é, a condução teria que mostrar à criança como ela deveria ser, e a formação teria como objetivo chegar ao fim do processo educativo, pois toda educação pressupõe uma finalidade. A finalidade da educação integral era formar um ser harmônico e equilibrado para viver em sociedade, na visão católica.

Backheuser (1933; 1934) recorreu a Spalding<sup>44</sup> para afirmar que educar era “formar hábitos”, o que ocorreria por meio de treinos, de repetições e pela interferência do professor. Para o autor, o professor precisaria interferir, mesmo que de maneira discreta, caso contrário, não seria possível conduzir e colaborar para a formação de bons hábitos. Essa interferência deveria se efetivar de maneira inteligente, de modo a contemplar e se adaptar à vida presente da criança, como também pensar em preparar para a vida futura, isto é, construindo um equilíbrio entre educar pela vida e para a vida, partindo da ideia de Decroly.

De acordo com o Backheuser (1934; 1946), anteriormente a escola tinha apenas o papel de instruir, enquanto à família cabia o papel de educar e dar a formação moral – ambos orientados pela Igreja. Porém, com as transformações ocorridas na sociedade, sobretudo nas questões que envolvem o trabalho, a família já não tinha a mesma rotina de antes, o que comprometeu aspectos da educação dos filhos. Houve então, a necessidade de transformar a escola, para que pudesse de

---

<sup>43</sup> Franz Xaver Eggersdorfer (1879-1958): alemão, teólogo católico, também dedicado à pedagogia.

<sup>44</sup> John Lancaster Spalding (1840-1916) foi um bispo norte-americano que se dedicou à educação católica. Sua filosofia acerca da educação era nacionalmente conhecida. Disponível em <<https://www.biola.edu/talbot/ce20/database/john-lancaster-spalding>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

alguma forma suprir essa demanda para com as questões educacionais, que começavam a faltar no lar. Segundo Backheuser:

Essa urgente e indispensável transformação não está, porém, feita. Inicia-se, bem dizer, agora, em nossos dias. Desse desacôrdo entre o modo pelo qual a escola deve funcionar e o modo pela qual a escola funciona, resulta em um grande mal estar, porque o homem tem onde se instruir mas já não tem onde se educar. Esse mal estar social que a todos aflige, é por conseguinte um mal estar pedagógico. (1934, p. 146).

O autor ressaltava que se tivessem o amparo da Igreja saberiam como agir para não perder a direção da educação moral da criança. O fato da escola ter passado a receber tarefas que antes eram de total responsabilidade da família levou a dificuldades na prática pedagógica, pois trouxe confusão ao trabalho dos professores diante das novas atribuições. A partir daí, segundo Backheuser, teria surgido a necessidade de uma educação integral na escola, de modo a cuidar da instrução e também da educação das crianças, preparando-as para a vida. Conforme Backheuser (1933; 1934; 1941; 1946) o objetivo da educação integral era a formação do ser humano, por meio do trabalho equilibrado com as estruturas da alma e do corpo, em seus termos abrangeria: a educação física, a educação científica, a educação artística, a educação econômica, a educação social e política, a educação moral e religiosa.

A educação integral, segundo os católicos, deve ocorrer na parceria entre a escola, a família e a Igreja, de modo a contemplar corpo, intelecto e moral/espírito para o pleno desenvolvimento do ser humano:

Daqui ressalta, com evidência, a importância suprema da educação cristã, não só para cada um dos indivíduos, mas também para as famílias e para toda a sociedade humana, visto que a perfeição desta, resulta necessariamente da perfeição dos elementos que a compõem. (PIO XI, 1929, p. 3).

A Igreja Católica defendia naquele contexto que o futuro da nação dependia da educação cristã, a fim de garantir a harmonia social. Nesse sentido, seus militantes argumentavam que a Igreja teria o direito de fazer parte da educação dos fiéis e vigiar nas escolas as questões de religião e de moral, pois seria uma missão ordenada por Cristo a de ensinar a todos. A partir da orientação nos valores da Igreja, a família teria a primazia na educação de seus filhos, como instituição encarregada de cuidar dos aspectos religiosos, morais, físicos e cívicos. Ao Estado caberia a função de proteger e de promover a educação dada pelas famílias, e atuar por meio de suas instituições a fim de complementar e aprimorar aspectos formativos específicos. (PIO XI, 1929).

Ainda, como último requisito ou função fundamental para o exercício do magistério, Backheuser (1934; 1946) indicou a capacidade de administrar. Em sua avaliação, mesmo que isso passasse despercebido pelas pessoas em geral, era tarefa premente do professor ser capaz de organizar e administrar para o efetivo cumprimento de sua função de instruir e de educar. Fazia parte desse requisito:

Manter a ordem a classe, ter à mão o material de ensino, zelar por sua conservação e a dos bens do estabelecimento, preparar arquivos, estruturar fichários que o informem a cada momento a situação dos alunos e dos elementos de estudo, prover a tempo todas as situações normais ou excepcionais, guardar bem alta sua autoridade de mestre, eis “trabalhos”, entre muitos outros, que o professor tem que executar e que não são propriamente nem de ensinar nem de educar, pois que de organizar e administrar. (BACKHEUSER, 1946, p. 59).

A preparação de materiais com a devida antecedência seria modelar nesse sentido, assim como o planejamento das aulas, que precisariam ser bem ministradas para manter a turma em ordem. Segundo Bakheuser (1941) o professor devia se organizar para que tivesse tempo de registrar suas observações a respeito do desenvolvimento dos seus alunos, e também para que pudesse acompanhar e avaliar o seu próprio trabalho com a turma. Para Backheuser (1933) era evidente a necessidade de organização e de administração no exercício do magistério como condição para que a didática fosse efetiva, ou seja, para que o ensino fosse empreendido de modo a atender às fases da psicologia infantil, com o melhor aproveitamento para a aprendizagem do aluno.

### 3.3 Características desejáveis ao professor

Partindo da perspectiva de professor educador, como aquele que educa e forma seus alunos para serem “bons” homens, Backheuser (1933; 1934; 1941; 1946), em seus manuais pedagógicos, destacou que o professor devia ser um modelo, um exemplo a ser seguido pelos seus alunos. Segundo Backheuser (1946) “[...] deve o professor se recordar, em primeiro lugar, de que, perante seus alunos, é ele, a toda hora, em classe e fora de classe, um *modelo vivo*”. (p. 53, *grifo do autor*). Como “modelo vivo” exerceria uma função sugestiva forte que teria como consequência a imitação por parte dos estudantes. Lembrava, ainda, que a imitação nem sempre ocorria voluntariamente, nesse sentido, era importante que o professor fosse um referencial positivo e que tivesse uma atitude impecável e sincera, da mesma forma que uma linguagem elevada. Segundo o autor:

O professor que se habitua ao autocontrole, além da vantagem de se corrigir a si próprio, adquire concomitantemente requisitos de bom modelo, pois que, reconhecendo os seus defeitos, os evita, ou, pelo menos, os encobre. (BACKHEUSER, 1946, p. 54-55).

De acordo com Backheuser (1934), o professor era como que um compêndio de ética vivo, portanto, nesses termos se convertia em um referencial. Ao se considerar essa proposição a partir do conceito de *habitus* de Bourdieu, verifica-se que as características expostas como desejáveis nos manuais, para serem efetivas deveriam ser de fato incorporadas pelos professores, inclusive, nos termos em que agiriam com naturalidade ao exercer tais disposições, bem como transporiam os comportamentos e inclinações para além do ambiente escolar.

Segundo Backheuser (1933) seria impossível desconsiderar a ação sugestiva do professor para com as crianças, pois tais sugestões eram parte do conjunto de práticas da educação. Nesse sentido, num movimento de construção explicativa, é possível interpretar o fato do autor considerar importante que o professor que não tivesse determinadas características, tomasse cuidado e se policiasse em suas ações, pois elas poderiam também passar a constituir o repertório de comportamentos dos seus alunos. Ou seja, numa interpretação a partir de Bourdieu, pode-se pensar na conformação de um *habitus* – desejável ou indesejável – nos alunos, a partir da experiência escolar. De acordo com Bonnewitz (2003), a família seria a responsável por inculcar o *habitus* primário. Conforme os indivíduos se socializam, passam a reformular o *habitus*, a partir dessas predisposições já adquiridas. Desse modo, a escola se destaca como contribuinte para continuação da formação do *habitus*, um *habitus* secundário. Parece-nos que o entendimento de Backheuser caminha nesse sentido, a saber, o de que o professor deveria ser um bom referencial, pois ao ser “imitado” pelos alunos, poderia contribuir para a incorporação tanto de boas quanto de más inclinações e valores.

A questão da vocação torna-se especialmente relevante no seio das proposições pedagógicas defendidas Everardo Backheuser ao se considerar essa perspectiva, porque se o professor era compreendido como um modelo sugestivo aos alunos, os profissionais mais vocacionados seriam os “portadores” do *habitus* desejável. Ao analisarmos a perspectiva de Backheuser, é importante considerar o quanto a profissão interferiria na vida pessoal do professor, o que se tornaria possivelmente um fardo pesado para o exercício do magistério. Por óbvio se o professor é um educador, educar faz parte de sua atividade profissional, implicando numa profissão que tem deveres e obrigações, da mesma forma que todas as outras. Entretanto, Backheuser sugeria em seus manuais que o professor deveria ser um

educador em tempo integral, esse peso certamente seria ainda maior para as professoras, pois, especialmente até a metade do século XX, as mulheres eram mais cobradas socialmente por sua conduta. Segundo Almeida (2009), mesmo depois de terem conquistado espaço no mercado de trabalho, havia desigualdade sexual, com as mulheres sendo vistas como inferiores aos homens. Particularmente entre os intelectuais alinhados à Igreja, verificava-se o receio de que a “missão” das mulheres de gerar filhos e educá-los fosse comprometida, portanto, eram mais vigiadas e cobradas.

Por meio do exemplo da figura do professor era possível exercer uma boa influência aos alunos, essa era uma das razões pelas quais os católicos lutavam para que a moral e a religião fizessem parte do currículo da educação escolar, assim, mesmo se os professores não tivessem o *habitus* desejável, ensinariam aos alunos a importância da religiosidade e da moral cristã a partir dos conteúdos previstos. A intelectualidade católica objetivava que a nova geração seguisse os ensinamentos da Igreja, por isso enfatizavam nos materiais destinados aos professores a mensagem de que fossem bons exemplos para os alunos. Narcizo (2008) conclui em seu trabalho que o professor tinha um papel de destaque na sociedade por contribuir com a educação enquanto peça estratégica que envolvia o futuro das próximas gerações, algo que trazia uma grande responsabilidade ao profissional:

Neste contexto, são construídas instituições, disseminadas idéias e empregados mecanismos para submeter, conformar, modelar o docente em suas mais diversas práticas e consciências, de modo que sua atividade profissional se conduzisse em sintonia com as concepções e interesses da intelectualidade católica. (NARCIZO, 2008, p. 120).

O professor era visado e compreendido pela intelectualidade católica como agente capaz de disseminar a doutrina da Igreja nas escolas, por isso nos manuais de Backheuser existem a descrição e o incentivo das características que favoreceriam essa prática, contribuindo para a formação do *habitus* do professor que lançava mão desse material na construção de sua formação. Desse modo, os professores se tornariam agentes aliados em favor da luta dos católicos no campo educacional, pois o *habitus*, segundo Bourdieu é “[...] um princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”. (2007b, p. 191). Sendo assim, os professores incorporariam características e competências práticas, capazes de fortalecer a presença do catolicismo na educação.

Um requisito para o trabalho do professor ao educar foi acentuado por Backheuser: o senso de justiça. O professor, segundo o autor, deveria ser justo a todo momento, com isso também ganharia o respeito dos alunos. Ao manter o respeito

mútuo o professor agregaria outra qualidade desejável, a saber, a camaradagem, ou seja, se tornar um amigo dos alunos. Assim, seria possível conhecer de modo mais acurado a psicologia dos estudantes, dar-lhes bons conselhos e ter uma efetiva relação de confiança. Segundo Backheuser: “Sem essa confiança não se faz educação”. (1946, p. 58). Para o autor, por mais que um professor fosse excelente, se não conhecesse seus alunos de modo mais aprofundado, estabelecendo relações por vias que estivessem para além da formalidade, não seria um educador bem sucedido em toda sua potencialidade.

A importância de o professor conhecer e se interessar pela realidade de seus alunos está presente em todos os manuais pedagógicos analisados. Backheuser afirmava que por esse caminho o professor poderia compreender melhor a psicologia da classe, e assim construir um planejamento mais efetivo de suas aulas. No **Ensaio de Biotipologia Educacional**, destacou como característica desejável ao professor a capacidade de observação dos alunos:

Para fazer observações bastará o professor estar atento a todas as atitudes individuais e coletivas de seus alunos. Convém aproveitar os recreios, os jogos, as horas de folga, que dão ao aluno mais naturalidade em suas atitudes e os põem em intimidade com seus colegas e seus mestres, abrindo-se, mostrando a alma. Ótimos instantes são esses para instantâneos fotográficos de caráter, da inteligência, da estrutura psicológica. E saber aproveitá-los. (BACKHEUSER, 1941, p. 154).

Assim, o professor poderia registrar suas observações no caderno para acompanhar o desenvolvimento e notar as qualidades que se sobressaiam para uma avaliação coerente, pois ao identificar a personalidade dos alunos, o professor também identificaria as estruturas que se destacavam em cada um, deste modo não se correria o risco de desviá-los das suas tendências naturais.

Backheuser (1934; 1941; 1946) sugeriu que o professor conhecesse o bairro no qual a escola era localizada, bem como visitasse seus alunos para tomar contato com a realidade da turma, como em uma investigação social. Segundo ele, era importante observar para conhecer, pois ao conhecer os alunos, o professor saberia qual a melhor maneira de trabalhar com a turma e de fazer intervenções individuais. O autor recomendava que os professores, fizessem parte da vida dos alunos também fora da escola: “O contacto do professor com a vida extraescolar de sua classe servir-lhe-á, se o quiser, para orientar o próprio ensino, aproximando-o da vida, como recomenda a pedagogia moderna”. (BACKHEUSER, 1941, p. 160).

O grupo católico, pautado na Carta Encíclica *Divinni Illius Magistri*, defendia que a família era a principal responsável pela educação das crianças, por isso



enfaticavam a importância da relação família-escola, pois entendiam que a educação dada pelos pais deveria ser continuada com o trabalho dos professores. Segundo Narcizo (2008), no primeiro Congresso Católico Brasileiro de Educação realizado na cidade do Rio de Janeiro, em setembro de 1934 pela CCBE, foram apresentadas três teses sobre o assunto família-escola, sendo as autoras Alcina Backheuser, Maria Luisa Lages e Laura Jacobina Lacombe. Durante o congresso, o padre Helder Câmara, na condição de parecerista:

[...] ressaltou a importância das teses apresentadas e a relevância das mesmas como parte do projeto católico de arregimentar a família como aliada da Igreja contra o monopólio do Estado na educação e também do papel do professorado em auxiliar a Igreja nesta tarefa junto às famílias. (NARCIZO, 2008, p. 87).

As três teses trouxeram propostas interessantes a respeito da relação família-escola, entretanto, uma das discussões presentes na tese de Maria Luisa Lages, conforme discutida e apresentada no trabalho de Narcizo (2008), chamou-nos a atenção, em razão de propor abertamente estratégias para o avanço do catolicismo no espaço escolar, inclusive alavancando conversões familiares a partir do trabalho com as crianças. Assim, educadora Lages propôs estratégias a serem usadas pelos professores, a considerar a opção religiosa dos alunos. Segundo a autora, a relação com as famílias católicas seria tranquila, porque estariam se complementando na questão da educação. Com as famílias de “meios indiferentes”, os professores poderiam incluir propostas de catecismo preparatório para a comunhão e algumas obras sociais para aproximar a família. Já a recomendação de intervenção para com as famílias não católicas, dava conta de um encaminhamento indireto, de modo que o professor pudesse perceber qual era o pensamento da família e agir de forma inteligente, para preparar primeiramente as crianças, que conseqüentemente influenciariam a sua família.

Outra característica apontada como desejável é a “autoridade” que, embora esteja presente em todos os manuais pedagógicos de Backheuser, tem presença mais destacada em **Aritmética na Escola Nova**. A respeito disso, o autor defendeu que no ensino primário o professor precisaria exercer mais o seu papel de autoridade na turma, pois nessa fase as crianças demandariam por uma maior necessidade de aplicação dessa característica. Com o passar dos anos o professor deveria mudar sua atitude: “[...] a autoridade do mestre como que se irá esbatendo em uma colaboração mais democrática com a classe, sem perder (é claro) o ascendente moral que sempre o mestre precisa ter e tem de guardar para a honra de sua nobre missão”. (BACKHEUSER, 1933, p. 67). Portanto, a autoridade é compreendida como um

reconhecimento ao professor naquela circunstância, que, em razão de sua posição ascendente na relação, deveria ter a palavra respeitada. Backheuser explica que na Escola Nova, ao se considerar o professor: “A sua autoridade é, portanto, muito maior. É a autoridade não de quem fala sem talvez ser ouvido, mas de quem opina em última instância perante as ‘partes’ em litígio. É a autoridade do juiz e não a do feitor”. (BACKHEUSER, 1934, p. 255-256). Nesses termos, estaria relacionada com o respeito e com a moral.

O trabalho de Narcizo (2008) mostra que o **Tratado de Pedagogia** (1934), escrito por Monsenhor Pedro Anísio, também defendia a autoridade do professor e a educação pelo exemplo. Sgarbi (1997), realiza uma breve síntese do livro **A Escola Nova** (1932) de Jonatas Serrano, intelectual católico e colaborador da revista **A Ordem**. Serrano mencionava a necessidade de um equilíbrio entre a liberdade do aluno e a autoridade do professor. A questão da autoridade era importante para os professores católicos como elemento estabilizador no sentido da manutenção da ordem. Conforme a Carta Encíclica *Divini Illius Magistri*, de modo geral os sistemas modernos apelavam:

[...] para uma pretendida autonomia e ilimitada liberdade da criança, e [...] diminuem ou suprimem até, a autoridade e a ação do educador, atribuindo ao educando um primado exclusivo de iniciativa e uma actividade independente de toda a lei superior natural e divina, na obra da sua educação. (PIO XI, 1929).

Pode-se dizer que o professor, nesse sentido de autoridade, seria o detentor de um poder simbólico, o qual, segundo Bourdieu, é compreendido como um: “[...] poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. (2002b, p. 7-8). Desse modo, é possível interpretar as indicações de Backheuser nos termos de que seria conveniente e edificante que os alunos reconhecessem o poder simbólico do professor, pois isso manteria uma ordem por meio de uma espécie de acordo tácito entre as partes. O qual, sem que se comprometesse a questão da autoridade, o professor deveria progressivamente desdobrar em outra característica: a cooperação.

Segundo Backheuser (1934; 1946), a cooperação entre professores e alunos na Escola Nova surgiu com o trabalho em conjunto, diferentemente do que havia ocorrido na escola tradicional, em que os alunos trabalhavam para o professor e não com ele. Na Escola Nova o professor trabalhava junto com os alunos, como se fosse o aluno mais adiantado que ajudava aos colegas, que incentivava para que tivessem iniciativa. Conforme o autor, essa cooperação aproximaria alunos e professores, estabelecendo-se uma relação naturalmente solidária.

A cooperação entre professores também seria algo importante, segundo Backheuser, para que houvesse troca de auxílio pedagógico e troca de experiências relativas a atividades que tivessem sido realizadas:

Na prática, essa cooperação se realiza sempre que um professor leal e prestimosamente expõe aos colegas o seu trabalho, ou, ainda, sempre que os professores se reúnem para tratar de problemas pedagógicos, em cordial e animado convívio. Isso obtido, tudo está em favorecer as oportunidades dessa demonstração de trabalho ou desse contacto intelectual. (BACKHEUSER, 1934, p. 240).

Essa cooperação, além de trazer benefícios para as aulas, e conseqüentemente para a aprendizagem das crianças, colaboraria para um ambiente de fraternidade no âmbito escolar. Diante disso, o autor destacou que sem dúvidas a característica da cooperação traria grandes contribuições para o ensino, pois suas práticas seriam mais harmônicas e menos fragmentadas. (BACKHEUSER, 1934; 1946).

Backheuser também destacou a iniciativa como característica desejável, que precisaria estar presente tanto no professor quanto no aluno, pois mesmo o aluno sendo o centro do processo educativo na Escola Nova, careceria das orientações do professor. Backheuser explica que:

O mestre será como o aluno mais velho, que orienta a discussão, que coordena os pensamentos infantis, que os molda em formas adequadas. Ao aluno cabe papel preponderante, qual o de solicitar esclarecimentos e não simplesmente de receber, qual o de investigar, o de descobrir, o de desvelar as verdades. (1934, p. 175).

Cumpriria ao mestre guiar de maneira discreta para auxiliar na aprendizagem. Sendo assim, o foco na iniciativa do aluno não desconsiderava, de modo algum, a figura do professor, pois o professor seria aquele que favoreceria a iniciativa do aluno incentivando a sua capacidade criativa. Entretanto, Backheuser alertou que o exagero de iniciativa poderia resultar em vaidade e em orgulho, em detrimento do equilíbrio e da humildade. Para que a iniciativa ocorresse da maneira mais natural possível, os problemas deveriam partir dos alunos e não do professor. O professor deveria agir com muita cautela, criar pequenas dificuldades para que os alunos pudessem resolver problemas e, assim, aprender aos poucos a superar essas situações e desenvolver as suas capacidades. Com esses procedimentos o autor defendia que os alunos se tornavam mais produtivos, e não exclusivamente receptivos no processo de ensino e aprendizagem. (BACKHEUSER, 1934; 1946).

Em seu manual pedagógico **O Professor**, Backheuser (1946) descreveu alguns deveres para o professor, dentre os quais destacam-se, como características desejáveis, a pontualidade e a assiduidade. Ao partir da ideia de que o professor era um exemplo para os alunos, o autor defendeu que o professor deveria honrar os seus compromissos sempre nos seus devidos horários, pois um atraso, ou uma falta, implicariam em prejuízos sob vários aspectos. A preocupação com o ensino, segundo Backheuser (1941; 1946) deveria ocupar todo o tempo do professor, para que pudesse pesquisar, confeccionar um compêndio, planejar suas aulas e atender aos alunos. Em seu entendimento:

O aluno carece talvez mais do mestre quando o consulta do que quando lhe ouve preleções. À hora da consulta o estudante já meditou a matéria, já a conhece um pouco, pois que encontrou dificuldades para melhor aprendê-la. É a hora da precisão de auxílio. Fugir a esse serviço é, sem dúvida, esquivar-se ao cumprimento de um dever. (BACKHEUSER, 1946, p. 116).

Backheuser (1934; 1946) defendeu que o professor deveria trabalhar em tempo integral e em uma só escola, situação que segundo o autor, deveria ser regulamentada por lei para a melhoria da educação. Backheuser (1946) criticou os professores que reclamavam em trabalhar em favor da educação para além do tempo em que estavam na escola, pois segundo ele isso faria parte da vida de quem escolheu ser professor. Ao colocarmos essa consideração em perspectiva, verificamos que segundo Bourdieu (2007a), tomar parte em uma profissão não seria exatamente uma escolha, mas sim um encaminhamento dentro de possibilidades, tendo em vista o capital global da família como herança. Sendo assim, os que se tornaram professores precisam ser entendidos como agentes que, num horizonte de perspectivas e de possibilidades, necessitaram encaminhar sua trajetória de vida, assim o trabalho com o magistério era visualizado como uma possibilidade que estava ao seu alcance, dentro de suas condições reais de investimento.

Para o autor o professor precisava ser otimista, em seu entendimento, outro requisito ou característica desejável para a função, no limite, algo fundamental para ser feliz em qualquer profissão. Essa característica, segundo Backheuser (1946), residiria na psicologia diferencial dos professores que tinham vocação, notadamente: “[...] a capacidade de suportar com resignação os bocados amargos, deles sabendo tirar todos os pedacinhos de felicidade que contenham” (BACKHEUSER, 1946, p. 92); assim, entendia que as interpretações dos fatos eram diferentes para pessimistas e para otimistas.

Backheuser (1946) citou dois educadores brasileiros que em seu entendimento seriam exemplos dignos de imitação, a saber, Oscar Nerval de Gouveia e Heitor Lira da Silva, dois professores católicos que reputava como seus grandes amigos. A respeito de Nerval destacou como virtudes e traços distintivos a alegria, a pontualidade, a inteligência, a vasta cultura, o conhecimento de várias ciências, o talento, a modéstia e a caridade. Apontou que Nerval era um professor adorado pelos alunos na Politécnica e no Colégio Pedro II, instituições nas quais atuou. Ao tratar de Heitor Lira da Silva destacou como virtudes e traços distintivos a liderança, a modéstia, a ponderação e, especialmente, o equilíbrio nas estruturas psicológicas – o que exaltou ser raro em um adulto, segundo o estruturalismo de Spranger. Com isso, nota-se que Backheuser oferecia aos leitores de seu manual referenciais a serem observados como modelos de educadores, o que se identifica como estratégia para modelar professores em formação a partir de um conjunto de valores.

Ainda, outra característica desejável ao professor destacada nos manuais de Backheuser, foi a de ser um “eterno estudante”; traço que segundo ele confluiria em seu benefício e também dos alunos, pois os estudos contínuos trariam ao professor uma vantagem intelectual da qual os estudantes se tornariam tributários. O que chamou de “amor pelo estudo” em seu entendimento seria das características mais dignas dos bem vocacionados para a profissão de professor, pois entendia que o professor de vocação sempre daria o melhor de si para o trabalho, o que o converteria em um verdadeiro educador – ou seja, aquele que procurava trabalhar com a educação integral, com a finalidade de formar pessoas valorosas que buscavam o bem. (BACKHEUSER, 1933; 1934; 1941; 1946).

Segundo o autor, professores bem vocacionados apresentariam como importantes traços recorrentes a sociabilidade e o amor. Em relação ao trato com os alunos, a primeira “[...] conduz o professor a ser comunicativo, a se tornar deles um amigo, a se alegrar com as suas vitórias, a sofrer com o que de mal lhes possa acontecer”. (BACKHEUSER, 1946, p. 35). Essa qualidade vocacional remeteria à segunda indicada, caracterizada mais especificamente a partir da proposição de amor ao próximo. Apreciar a companhia de pessoas com personalidades variadas, sentir-se bem ao tratar com indivíduos de diferentes idades, seria, segundo o autor, característica de uma “alma de educador”, apto a superar barreiras que dificultassem a aprendizagem

Backheuser (1933; 1934) assumia a premissa de que o homem era um ser social, portanto, a educação precisaria preparar o indivíduo para viver em sociedade, nesse sentido, como os alunos eram sugestionados pelo professor, seria fundamental

que ele fosse um bom exemplo de ser social, sabendo trabalhar para um bom desenvolvimento da sociabilidade de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem:

Precisando ter a educação um caráter fundamentalmente social, cumpre dar aos alunos o ensejo de mútuo auxílio, como, mais tarde há de suceder na vida quotidiana. Os jogos coletivos prestam-se extraordinariamente ao desenvolvimento não só da sociabilidade como da solidariedade. (BACKHEUSER, 1933, p. 58).

Esses indicativos, de modo geral, também estariam em congruência com a pedagogia católica, segundo o autor, no escolanovismo o professor deveria educar para o bem, transformar os ensinamentos para tornar a vida melhor e não apenas reproduzir a sociedade.

Em todos os manuais analisados, Backheuser (1933; 1934; 1941; 1946) apontou para a necessidade do professor amar sua profissão e amar ao próximo, ideia intimamente relacionada aos ensinamentos da Igreja, retomados pelo papa Pio XI na carta encíclica *Divini Illius Magistri*, na qual se lê: “[...] exerceis o vosso amor e caridade para com o próximo”. (PIO XI, 1929, p. 26). Educar é compreendido nesse quadro de valores como um ato de amor, de caridade e também de responsabilidade, pois as famílias confiavam ao professor a educação de seus filhos, uma preocupação manifesta pela Igreja. “É portanto da máxima importância não errar na educação, como não errar na direção para o fim último com o qual está conexa íntima e necessariamente toda a obra da educação”. (PIO XI, 1929, p. 3). Desse modo, em parceria com a família e com o Estado, a escola, para os católicos, precisaria desempenhar bem o seu papel de educar de modo integral, para formar indivíduos em suas potencialidades corporais, intelectuais e moral/espirituais.

Para uma melhor visualização das características desejáveis ao professor organizamos o quadro a seguir. Do lado esquerdo inserimos duas características que, segundo Backheuser, seriam essenciais e carregariam consigo automaticamente as demais características indicadas do lado direito. Para o autor, se o professor não fosse de fato um educador e não tivesse a vocação para a profissão, seu esforço precisaria ser muito maior para alcançar as características desejáveis.

Quadro 1: Características desejáveis ao professor

Características desejáveis ao professor	
Ser educador Ter vocação para a profissão	Ser exemplo para os alunos
	Ter senso de justiça
	Ser um conhecedor da realidade dos alunos
	Ser autoridade
	Ser cooperativo
	Ter iniciativa
	Ser assíduo e pontual
	Dedicação integral ao trabalho
	Ser otimista
	Ser um eterno estudante
	Ter amor ao próximo
	Ser sociável

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

É possível encontrar nas fontes aqui investigadas ainda mais características desejáveis ao professor conforme apontadas por Backheuser, entretanto, foram contempladas as que mais apareceram ou se destacaram nas leituras e análise do conteúdo, as quais permitem auxiliar na identificação do *habitus* desejável para um professor católico, nas décadas de 1930 e 1940. As características apontadas foram parte da estratégia para modelar a atuação de professores, tanto os em formação quanto os já em atuação. Essa estratégia alavancava os valores e interesses defendidos pela intelectualidade católica no campo educacional, no seio desse jogo no qual se mobilizavam variados móveis de luta, Backheuser atuou particularmente como intelectual mediador capaz de oferecer, por meio de seus manuais pedagógicos, caminhos e indicações para que o professorado católico renovasse suas práticas, a partir de um diálogo com as novas propostas de educação, por meio de uma aproximação e de uma perspectiva autorizada pela hierarquia da Igreja, nas primeiras décadas do século XX. Nesse quadro de ações e de proposições, vale considerar que Backheuser não necessariamente rompeu com o ideal de professor que já trazia consigo antes de sua conversão, verifica-se que a um modelo já próximo ao católico, o intelectual adicionou o sentido de missão, no entendimento das atividades próprias ao professor; o que, alinhado à inserção da categoria religiosa ‘espírito’, a fim de balizar as discussões, acabou configurando a marca distintiva de uma renovada percepção católica da figura do educador.

## CAPÍTULO 4

### Apropriações da Escola Nova: a mediação católica de Everardo Backheuser

Este capítulo apresenta as apropriações católicas da Escola Nova, a partir da análise de conteúdo dos quatro manuais pedagógicos de Everardo Backheuser. Assim, serão discutidas especialmente as questões práticas, as quais envolvem os métodos pedagógicos e suas técnicas de desenvolvimento. Como as práticas derivam das teorias, serão apontados os autores referenciados por Backheuser nos manuais pedagógicos, sempre que foram citados. As discussões a respeito das apropriações práticas apresentam uma predominância no manual **Técnica da Pedagogia Moderna** (1934), devido a fonte apresentar especificamente uma sistematização das teorias e práticas da Escola Nova. Entretanto, as informações dos assuntos discutidos estão cruzadas e completadas com as informações que constam nos demais manuais do autor, conforme selecionados como fonte para o presente estudo.

A análise de conteúdo foi utilizada e organizada em duas partes neste capítulo, sendo que na primeira apresentam-se as discussões das características fundamentais das práticas da Escola Nova, de acordo com os manuais pedagógicos de Backheuser. As mesmas estão organizadas a partir dos aspectos pedagógico, político, filosófico e psicológico, apontando assim, dentro de cada uma dessas searas questões fundamentais da apropriação do autor. Na segunda parte, são apresentados como deveriam ser desenvolvidos os métodos, ou procedimentos pedagógicos da Escola Nova, em acordo com a visão católica de Backheuser.

#### 4.1 Características fundamentais para as práticas da Escola Nova

A partir da sistematização da Escola Nova elaborada por Backheuser, em seu manual **Técnica da Pedagogia Moderna** (1934), e com o auxílio dos demais manuais pedagógicos analisados, foram encontradas as características fundamentais para o funcionamento das Escolas Novas no Brasil, de acordo com o autor. As características fundamentais da Escola Nova, no seu aspecto pedagógico, visavam um modelo de educação integral o qual deveria conter rigorosamente, e ao mesmo, tempo a iniciativa, a cooperação e o preparo para a vida e pela vida, apenas assim seriam reconhecidas como de fato escolanovistas:

Num ponto ao mesmo ha perfeito e completo acordo entre todos os adeptos da escola nova: *cumpra que a escola nova dê educação integral.* [...] Para a realização dessa educação integral procura a escola nova instrumentos, que



havia caído em desuso durante o predomínio da escola tradicional ou acaso nunca haviam tido plena aplicação. São eles:

- a) a iniciativa
- b) a cooperação
- c) o preparo para a vida pela vida

Qualquer educação, portanto, que não seja integral, ou que, embora sendo, não utilize como meio educativo *conjuntamente* os três caminhos acima indicados não poderá em rigor ser chamada de “escola nova”. Não basta um; não basta adotar dois. Cumpre seguir todos tres, e dar a educação integral. (BACKHEUSER, 1934, p. 38-39, *grifo do autor*).

Backheuser (1934) citou Decroly como o responsável por formular a sentença educar “para a vida e pela vida”, a qual só teria sentido se realizada juntamente com a iniciativa e com a cooperação. Esses elementos também estão presentes no Manifesto dos Pioneiros, como se verifica no trecho a seguir: “[...] o poder da iniciativa e o espírito de cooperação social entre os pais, os professores, a imprensa e todas as demais instituições diretamente interessadas na obra da educação”. (AZEVEDO et al., 1932). Mesmo que em uma perspectiva um pouco diferenciada, a educação para a vida e pela vida seria para os pioneiros questão primordial das finalidades formativas, isso porque, para os autores, a educação estava ligada à filosofia particular de cada época, então essa formação para a vida também estaria em constante mudança. Sendo assim, a educação pragmática serviria aos interesses individuais e não coletivos, pois, os grupos sociais possuem visões de mundo diferentes, e assim, diferentes concepções de vida. A educação trabalharia no desenvolvimento natural e integral de cada aluno e em cada etapa do seu crescimento.

A iniciativa, como vimos no capítulo anterior era uma característica desejável ao professor, mas também, era uma característica importante para os alunos, em razão das novidades práticas na escola. Significava o oposto de passividade, desse modo, esperava-se da criança o esforço para aprender por si mesma, a autodescoberta, um trabalho intenso e forte, o que não dispensava a presença do professor. O professor era o responsável por orientar os alunos e dar a última palavra, a decisiva, quando haviam dúvidas no processo da aprendizagem. (BACKHEUSER, 1933; 1934). O trabalho em sala de aula só seria possível a partir da iniciativa: “A verdade é que em educação como em tantas outras coisas mais, o progresso sempre se origina da iniciativa particular”. (BACKHEUSER, 1934, p. 62).

O primeiro passo apontado por Backheuser (1933; 1934; 1941; 1946) para estimular a iniciativa do aluno era despertar seu interesse, pois só assim teria a devida atenção para aprender. Ao discutir os tipos e graus de atenção, o autor explicou que a atenção voluntária não é frequente e suficiente nas crianças, para que tenham “força de vontade” e iniciativa própria para aprender:

Intermédia entre um tipo e outro tipo, coloca-se a atenção nascida do “interesse”. Quem toma interesse pelas cousas, presta-lhes atenção, e, inversamente, com o ser dada maior atenção o interesse cresce. Inicialmente há nesse fenômeno psíquico a ação de uma força externa (atenção reflexiva) e, logo após, o esforço de uma volição (atenção voluntária). (BACKHEUSER, 1941, p. 179).

Portanto, o estímulo externo exercido pelo professor era entendido como decisivo para que o aluno conseguisse prestar atenção e ter a iniciativa. O autor citou Kilpatrick e Spalding para evidenciar que quando se fazia algo com iniciativa própria, a realização tinha mais valor, significado e importância. O despertar do interesse era uma tarefa relevante no trabalho do professor, na medida em que observava a atenção e a iniciativa dos alunos: “Quando o professor é desprovido do espírito de iniciativa, que corresponde afinal em essência ao espírito de investigação, o ensino acaba perdendo o interesse, tornando-se morno, inexpressivo”. (BACKHEUSER, 1946, p. 39). Portanto, era preciso que o professor tivesse a iniciativa de despertar o interesse dos alunos, pois a partir do interesse teriam a iniciativa de realizar as atividades propostas.

Para Backheuser (1946) não havia alegria maior para o professor do que trabalhar, fazer trabalhar e obter bons resultados, no sentido de, despertar a iniciativa dos alunos, vê-los construir o conhecimento e ao final notar os avanços e as aprendizagens. Contudo, para que isso fosse possível, era preciso que o professor tivesse liberdade de ação, visto que a iniciativa partiria sempre dele para estimular o interesse dos alunos. Nesse sentido, Backheuser (1934) mencionou Claparède para explicar que era errôneo pedir para que a criança fizesse algo sem despertar seu desejo. Herbart<sup>45</sup> e Dewey também foram mencionados por estarem de acordo com a importância do despertar o interesse na criança para a aprendizagem. Para Backheuser (1941), o professor que conhecia seus alunos e cooperava com eles conseguia tomar melhores decisões para despertar a curiosidade e o interesse da turma, além de conhecer particularmente a demanda e as necessidades especiais de cada um.

Em seu manual **O Professor**, Backheuser explicou que na maioria dos estabelecimentos de ensino primário, ainda mais quando se tratava de escolas particulares, a iniciativa e a liberdade do professor eram limitadas diante das imposições da direção: “Em regra, seus regulamentos são rigidíssimos e impõem horários, programas e até métodos”. (BACKHEUSER, 1946, p. 90). O fato mostrava

---

<sup>45</sup> Johann Friedrich Herbart (1776-1841), filósofo e educador alemão responsável pela organização sistemática da Pedagogia como ciência, com meios e fins bem definidos. Disponível em: <<https://www.britannica.com/biography/Johann-Friedrich-Herbart>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

que ao mesmo tempo que a Escola Nova trouxe novidades, essas deveriam ser trabalhadas de acordo com as recomendações de cada escola, cabendo ao professor lecionar dentro das suas possibilidades de iniciativa, cooperação e no preparo para a vida e pela vida.

De acordo com Backheuser (1946), para motivar a turma era importante lembrar que o aluno era ativo e não passivo no processo de ensino-aprendizagem dentro da proposta da Escola Nova, portanto, o hábito de fazer perguntas aos alunos no início da aula não estava didaticamente correto, pois os alunos estariam recebendo informações e não agindo de forma para que a motivação fosse efetiva:

Esse método de despertar a atividade da turma por meio de perguntas indagativas, é sem dúvida processo didático antiquado. Sendo aplicadas técnicas verdadeiramente ativas, não há como empregá-lo, porque a turma jamais está passiva “recebendo”, mas, ao contrário, está sempre “agindo”, “trabalhando”. Só recomendamos, porém, a título de sucedâneo quando a classe não estiver integrada na maneira de proceder da pedagogia moderna. (BACKHEUSER, 1946, p. 53).

As perguntas do professor são incentivadoras, mas foram recomendadas pelo autor para serem feitas durante as aulas, e não no início, pois não eram consideradas técnicas ativas que costumavam despertar o interesse para as atividades na turma. O ideal era que as perguntas fossem feitas pelos próprios alunos a partir de uma conversa no início da aula, desse modo, as indagações partiriam deles e não do professor.

Para explicar como despertar o interesse na criança no ambiente escolar, Backheuser (1934) recorreu a um artigo escrito por sua segunda esposa, Alcina Moreira de Souza, em 1928, publicado na **Revista Escola Nova**, a qual não era uma revista católica. Como um primeiro ponto a autora ressaltou a aproximação ao ambiente familiar, com a finalidade de trabalhar com a realidade dos alunos, o que incluía os jogos, os objetos e as histórias que envolviam suas famílias, assim seria mais fácil permitir a liberdade e conhecer um pouco da individualidade de cada um. Como segundo ponto, Alcina indicou o contato com a natureza, como plantar, fazer excursões, passeios, possibilitar contato com animais, pois, segundo a autora, era por meio da observação que a experiência era enriquecida. E como último ponto, a autora explicou que era preciso permitir aos alunos o conhecimento do trabalho e do meio social, que poderia ser feito com visitas nos diferentes locais de trabalho, pois além de despertar a iniciativa, mostrava a importância do trabalho coletivo e da cooperação.

Para Backheuser, o professor precisava saber usar esses e outros recursos sabiamente para conduzir os alunos no sentido de um bom desenvolvimento da

curiosidade. Com a iniciativa despertada pela curiosidade, os alunos poderiam produzir materiais contendo o que observaram e o que aprenderam. Sendo assim, era preciso aproveitar todas as oportunidades para favorecer a construção do conhecimento, de forma a não deixar passar a curiosidade e o interesse do aluno:

Na escola nova hão de ser, como foi dito, aproveitadas as *oportunidades*. Não às cegas, sem uma certa diretriz orientadora, mas prudentemente, valendo-se o educador das impressões mais fortes e interessantes. [...] Nos adultos, e muito mais nas crianças, a curiosidade desempenha um importante papel pedagógico. (BACKHEUSER, 1934, p. 186, *grifo do autor*).

Haviam ainda os alunos que não demonstravam interesse por nada, nesse caso, o autor recomendou que um médico fosse consultado. Se não houvesse problema algum de saúde e a indiferença persistisse, poderia ser usado pelo professor as estratégias de prêmios e recompensas. Segundo Backheuser (1934), os prêmios eram estimulantes poderosos para obter o interesse, porém, não poderiam ser únicos. O autor explicou que os prêmios e recompensas não foram condenados porque tinham base na Psicologia:

Bem sabemos que os “premios e os castigos” estão condenados. Melhor diríamos, *estiveram* condenados, porque, hoje em dia, voltam os psicólogos a considerá-los a outra luz, e passaram a tê-los, a uns e a outros, ao premio como ao castigo, por necessários. CLAPARÉDE, por exemplo, não teme sugerir-los se tanto fôr necessário para que se possa ter o interesse do aluno. (BACKHEUSER, 1934, p. 185, *grifo do autor*).

Fundamentado nos escritos de Claparéde, portanto, ressaltou que, cientificamente, recompensas, poderiam sim estimular o interesse. Por outro lado, quando se tratava de castigos: “A privação da recompensa é o castigo”. (BACKHEUSER, 1934, p. 193). Portanto, segundo o autor, o castigo não poderia ser entendido como antipedagógico. Nesse sentido, nenhum professor poderia dispensar os corretivos, pois mesmo diferente da escola antiga, na Escola Nova ainda havia essa necessidade para os alunos que não cumprissem com suas obrigações, além de também servir para estimular o interesse dos estudantes.

De fato, os prêmios e castigos, ocorriam com menor frequência na Escola Nova, pois os métodos eram outros, mas ainda eram práticas consideradas pertinentes no ambiente escolar. (BACKHEUSER, 1934; 1941; 1946). Para Backhesuer (1946) era melhor que o professor fosse mais severo que benevolente: “Temos a impressão que os bons alunos preferem na distribuição da justiça antes a severidade que a benevolência”. (p. 56). Assim, os alunos se esforçariam mais para aprender e não se habituariam a conseguir boas notas com pouco estudo:

Por outro lado, quem se habitua a “ganhar” assim os exames, sente que não precisa estudar, e, então, não estuda mesmo; acostuma-se a vencer sem esforço; prepara-se para parasita social, que é aquilo que se pode esperar de todo homem sem hábitos de trabalho. (BACKHEUSER, 1946, p. 57).

O autor supõe que a severidade do professor é um ponto positivo para a formação do indivíduo na medida em que exige um maior esforço, o qual deveria ser fundamental também para a vida adulta. A avaliação e as notas funcionariam como prêmio ou castigo a partir de critérios de justiça, pois teriam sido aplicados de acordo com o mérito de cada um. Segundo o autor, o desagrado dos alunos por não atingirem boas notas eram passageiros e incentivadores para que nas próximas vezes se esforçassem mais e tivessem melhores resultados. No caso de rendimento baixo do aluno e uma boa nota dada pelo professor, o esforço continuaria o mesmo ou poderia diminuir, pois entendia-se que seu rendimento estaria sendo suficiente, enquanto que na verdade poderia melhorar. (BACKHEUSER, 1946).

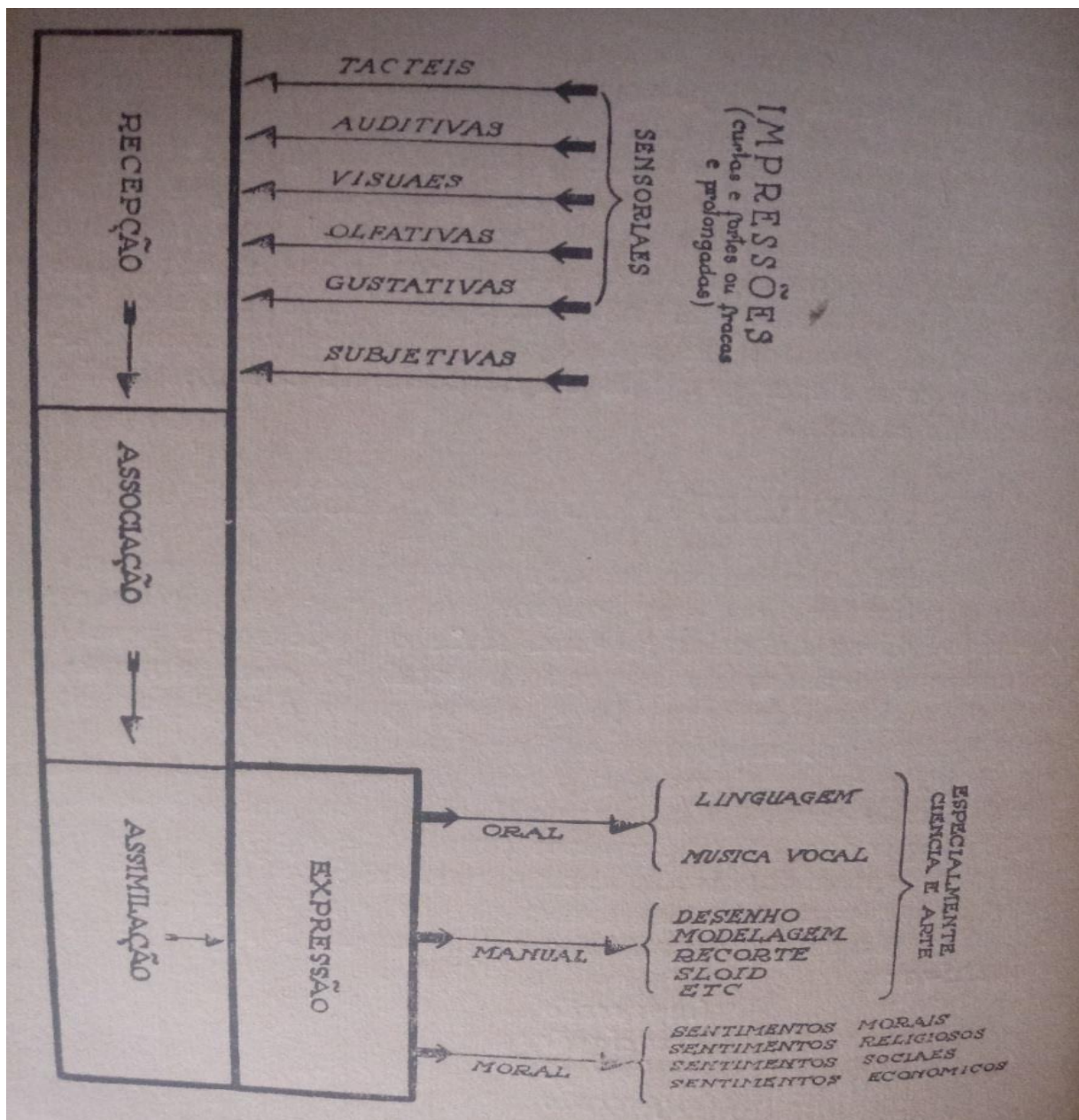
Após despertar a curiosidade dos alunos para manter o interesse no objeto de estudo, o professor precisava saber aproveitar as oportunidades e encaminhar os estudos da melhor forma para tirar o máximo proveito da iniciativa. Segundo Backheuser: “De modo geral pôde-se dizer que os meios de aguçar a curiosidade pertencem a tres moldes que correspondem respectivamente aos tipos psicologicos auditivos, motor e visual”. (1934, p. 187). Isso quer dizer que era possível aguçar a curiosidade por meio dos sentidos, contando de maneira agradável uma história, envolvendo os alunos e suas fantasias, sempre tirando proveito para favorecer o conhecimento, envolvendo jogos, tabuleiros de areia, fazendo excursões, trabalhando em outros ambientes, entre outros. Porém, segundo Backheuser:

O desenvolvimento de um centro de interesse nos primeiros anos é coisa assaz difícil, porque a toda hora surgirão fatos que desviem a classe do intento anterior. Si o motivo do desvio fôr de fraca intensidade o professor facilmente faz voltar o interesse para o antigo movel; si fôr demasiado forte essa corrente, que se tem de subordinar é o professor, a menos que sob o palio de realizar “embezzadamente” um dado centro de interesse, não queira perder todo o seu trabalho pedagógico, com desproveito da própria classe. (1934, p. 186).

A partir da afirmação do autor, nota-se a importância de saber encaminhar e orientar as aulas de modo que não se perca o interesse e o foco na questão a ser resolvida, para isso era preciso constante estímulo, colocar dúvidas aos alunos, pois era por meio delas que tentariam chegar a uma resposta certa e satisfatória. Para que ocorresse o processo educativo, remetendo aos estudos de Decroly, haviam algumas fases que precisavam ser conhecidas, são elas: a impressão, as associações, a

assimilação e a expressão. Backheuser (1934) elaborou um quadro explicativo para apresentar o processo educativo. (Figura 14).

Figura 14: Quadro explicativo da aprendizagem



Fonte: BACKHEUSER, E. **Técnica da pedagogia moderna**: teoria e prática da Escola Nova. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934. p. 194.

Backheuser (1934) explicou que, a partir do interesse, ocorriam na criança operações psicológicas para a aprendizagem. Quando mais nova fosse a criança, mais ela captava as impressões por meios sensoriais (olhos, ouvidos, paladar, tato e olfato), e depois com o passar do tempo por meio de outras vias, como pelas palavras, por exemplo. As impressões tinham intensidades diferentes nas crianças, que costumavam ser fracas e de pouca duração. Nesse sentido, valia o trabalho do

professor para sempre intensificar e prolongar as impressões na criança, repetir sempre até a fixação do conhecimento.

As impressões deveriam ser estimuladas antes da observação para que fossem feitas comparações instintivas. Por exemplo, se o aluno via uma pedra, não bastava saber que era uma pedra, mas que tipo de pedra, como era essa pedra em relação as outras, e assim por diante, com a finalidade de favorecer as associações. O professor precisava colocar perguntas antes da observação para serem respondidas ao final, a partir do momento em que notava o que as crianças já sabiam, instigava dúvidas para que avançassem no conhecimento. Longos discursos para crianças eram rejeitados, pois cansavam e perdiam a atenção, o interesse e nada registravam na memória, apenas ouviam, o que costumava ocorrer na escola tradicional. (BACKHEUSER, 1934).

A partir da impressão recebida, eram feitas associações e elaborados os efeitos de assimilação, os quais proporcionavam a expressão do pensamento a respeito do conhecimento adquirido. Os tipos de associações de caráter pedagógicos apontados por Backheuser (1934) eram: associação no espaço (caráter geográfico), associação do tempo (caráter histórico), associação de caráter econômico e associações causais (caráter de causa, efeito, motivos e questões que envolviam o conhecimento estudado). Os professores não podiam perder as oportunidades de direcionar para tais associações apontadas, podendo ainda, estabelecer relações com outras ciências.

Por fim, a expressão das noções adquiridas poderia ocorrer por meio da oralidade – contar o que aprendeu com suas próprias palavras, fazer uma dramatização e compor músicas; dos trabalhos manuais – desenho e modelagem espontânea; da moral – essa última no sentido de mostrar o que aprendeu na sua individualidade, na expressão da sua alma. Estes eram apenas alguns dos recursos metodológicos que poderiam ser usados para contribuir com a fase da expressão. Frente a isso, Backheuser defendeu que as cópias no início de um conteúdo fossem condenadas na Escola Nova, pois elas deveriam vir só depois, para sistematizar e aperfeiçoar o conhecimento, pois faziam mais sentido na fase da expressão. (BACKHEUSER, 1934).

A respeito da cooperação, era considerada oposta ao isolamento da criança, para isso era preciso estimular e realizar um trabalho em comunidade: “O segundo principio cardeal da “escola nova” é, como ficou dito, o da *cooperação*. Graças a ela se coordenam e sistematizam as forças da sociedade e faz-se a solidariedade humana”. (BACKHEUSER, 1934, p. 212, grifo do autor). A cooperação entre professor

e alunos e entre os professores foram discutidas no capítulo anterior do presente trabalho, porém, além da cooperação entre esses grupos, deveria existir também a cooperação entre pais e filhos, entre a família e a escola, entre os próprios alunos da classe e da escola, e por fim, a cooperação necessária com o governo. (BACKHEUSER, 1934, 1946).

Ao tratar da cooperação entre pais e filhos, Backheuser (1934) destacou que havia os pais que se desinteressavam do trabalho educativo, como se a educação dos filhos fosse responsabilidade apenas da escola. Por outro lado, havia os pais que se interessavam demais e acabavam ensinando conteúdos em casa para os filhos. Porém, a falta desse equilíbrio de cooperação resultava em alguns males, como a sobreposição do ensino dos pais em relação ao ensino do professor, o que poderia causar um sentimento de desrespeito pela figura do professor, e ainda, poderia prejudicar o estado psicológico da criança que precisava ter pais, professores e outros adultos de maneira equilibrada, pois eram considerados modelos de imitação: “É preciso que essas forças educacionais – pais, adultos e mestres – atuem harmonicamente, porque, do contrário, estabelecer-se-á no espírito da criança um conjunto complicado estado psicológico prejudicial a ela própria”. (BACKHEUSER, 1934, p. 214).

O autor alertou, por meio de um discurso pronunciado em 1927,<sup>46</sup> em linhas gerais, que os pais precisavam reservar um tempo para os filhos para que não crescessem desamparados de carinho. Mesmo com a pressa do dia a dia, não poderiam deixar de reservar um momento para estar com eles, e assim, acentuou alguns deveres:

Era preciso, em consequência, que alguém lembrasse a esses pais que também eles têm deveres para com a prole que lançaram ao mundo, que o filho precisa de roupa, de comida, de ensino mas também carece de afagos, de conselhos, de amizade. [...] Fazer <<um homem>> é alguma coisa de muito nobre, de muito sério, de muito importante. E é isto que realiza um pai que cuida da educação – e não apenas da instrução – do seu filho. (BACKHEUSER, 1934, p. 217).

Segundo o autor, o pai precisava contribuir para a formação do filho, zelando pela sua educação e instrução, precisava conhecer o seu filho e ter amizade com ele, demonstrar afeto, dar auxílio, e na convivência moldar o caráter, para que se formasse um bom cidadão, trabalhador e bom homem. A cooperação entre pais e filhos era muito importante, pois representava a primeira educação, a qual tinha prioridade, portanto, deveria ser realizada com muito cuidado.

---

<sup>46</sup> Transcrito no manual **Técnica da Pedagogia Moderna**. (BACKHEUSER, 1934).



Embora inicialmente abordada no capítulo anterior, a relação entre família e escola foi destacada por Backheuser como relevante nas diversas cooperações entendidas como características fundamentais das práticas da Escola Nova. Assim, mesmo que tais cooperações já ocorressem anteriormente, a partir das novas apropriações seriam ainda mais enfatizadas. Segundo o autor, a cooperação entre escola e lar apresentava algumas condições para obter sucesso. A primeira era a existência de um entendimento harmônico entre os pais e os professores, e a segunda era que esses sujeitos não contrariassem os princípios básicos da educação. Quanto à segunda condição:

De fáto. Não se compreende qualquer genero de antagonismo, patente ou surdo, entre o lar e a escola. Ha sem duvida na educação aspectos em que a predominancia deve caber à escola; em outros, é indiscutivel direito do lar. Tudo quanto diga com a instrução propriamente dita, quer física, quer artistica, quer cientifica, à escola - na ordem social e moderna - cabe o ascendente. Mas em quanto se refira a formação moral, deverá ter o lar o seu predominio. (BACKHEUSER, 1934, p. 231).

O autor ressaltou que muitas vezes os fundamentos da moral divergiam entre as famílias, portanto, as famílias teriam o direito de opinar a respeito disso, já que era no lar que deveria predominar essa formação. Entretanto, Backheuser (1934) defendeu que, assim como não poderiam impor crenças religiosas diferentes das administradas nos lares, havia famílias que gostariam que a noção de Divindade fosse trabalhada na escola para contribuir com a formação moral iniciada em casa:

Do mesmo modo que para os aspectos economicos, atentarà a escola no direito do lar de opinar na formação moral das crianças. A própria imparcialidade do Estado obriga a isto. A escola não póde dar uma educação subordinada á noção de Deus si os pais a desejam ateista; mas, do mesmo modo, não lhe é lícito subtrair subrepticamente a noção de Divindade para os filhos daqueles que julguem necessaria essa noção á formação moral do homem. [...] É interessante ver que alguns dos mais fortes propugnadores da "escola nova" se colocam no ponto de vista de quererem *obrigatoriamente* a "escola sem Deus" mesmo que os pais de alunos sejam crentes. E' uma inconseqüência. (BACKHEUSER, 1934, p. 232-233, grifo do autor).

Para o autor, a obrigatoriedade de escolas sem Deus era uma inconveniência, pois concordava com a ideia de que a educação da escola fosse a continuação da educação dada no lar. Por esse e outros motivos defendeu a permanência das escolas particulares, sobretudo, das escolas católicas que ofereciam uma formação religiosa cristã, pois era contra a proposta de escola única.

Na Carta Encíclica *Divini Illius Magistri*, Pio XI (1929) ressaltou que a educação dada pelos pais era uma obrigação que se estendia até à formação do homem virtuoso, quando já tivesse condições de cuidar de si mesmo. Mas até que

isso acontecesse a família teria o direito de cuidar da educação dos filhos nos aspectos moral, civil e físico. O direito dos pais era considerado como superior ao direito do Estado no que se referia à educação. A Igreja, junto com a família, também teria prioridade na educação de crianças e jovens, já que juntas buscavam o mesmo fim educativo. Cabia ao Estado o duplo dever de proteger e promover a educação, respeitando primeiramente os direitos da família e da Igreja, suprimindo o que faltasse a essas primeiras instâncias educativas. Para os católicos a participação dos pais na escola, cooperando com a educação dos filhos, era algo que deveria ser constante.

Segundo Backhesuer (1934), a primeira condição para a cooperação entre a escola e o lar, era o entendimento harmônico entre pais e professores, que deveria ocorrer de maneira natural na escola, ou seja, com a presença frequente dos pais, assim, os professores se aproximariam mais das famílias e conheceriam melhor seus alunos. O autor sugeriu também os círculos de pais e professores, que poderiam incluir a participação da classe, para discussão de diversos assuntos relacionados à educação dos filhos, isso em uma sala para “recepção social”. Criticou o modo como essa prática vinha ocorrendo no Brasil, como simples sessão solene, e destacou como os círculos ocorriam em outros países, com reuniões mais específicas para discutir o avanço intelectual dos filhos.

Os círculos de pais e professores eram uma das iniciativas no âmbito das reformas no sistema de ensino, como medida para aproximar a família das instituições de escolares, com vistas a instruir acerca do que entendiam ser a forma mais apropriada de educar as crianças. Faziam parte do programa direcionado ao ensino primário, questões relacionadas à educação familiar, à higiene e à economia doméstica. Armanda Álvaro Alberto foi educadora e fundadora da Escola de Meriti em 1921 – pautada nos princípios da Escola Nova – na qual apresentou a ideia de círculo de mães, como meio de estabelecer um vínculo direto com a família dos alunos. (MAGALDI, 2002).

Backheuser (1946) explicou que com o passar dos anos a escola agregou o papel educativo além do apenas instrutivo, entretanto, tal fato não poderia permitir que a família esquecesse do dever de compartilhar com a educação dada na escola, portanto, deveria haver constante cooperação entre a escola e a família para que a educação fosse completa e contínua. No manual de **Ensaio de Biotipologia Educacional**, **Backheuser** (1941) ressaltou que muitas vezes a falta de conhecimento de questões pedagógicas e psicológicas dos pais poderiam ser prejudiciais à educação dos filhos:

Erros, muitas vezes insanáveis, são cometidos, quer na educação física, quer na educação intelectual e moral, à conta da ignorância pedagógica dos pais. E isso acontece menos com os pais ignorantes que em regra aceitam o conselho do professor, do que com os pais ilustrados, muitos de profissões liberais, que, não raro, impafiosos, cheios de seu saber, não reconhecem a sua ignorância em psicologia. (BACKHEUSER, 1941, p. 232).

Por esse motivo seria importante que a família estivesse em contato com a escola para discutir sobre a educação e o comportamento dos filhos, assim, os professores poderiam contribuir e ajudar os pais em algumas questões, como a indicação correta da atividade física, entre outros exemplos. E por outro lado, caberia aos pais ouvir alguns conselhos dos professores quando fosse necessário. (BACKHEUSER, 1941).

Segundo Magaldi (2002, p. 1): “Era comum que os educadores daqueles ‘novos tempos’ acentuassem a ignorância das famílias no que dizia respeito à formação das crianças, destinando a si mesmos e à escola exercício competente da ‘missão’ educativa”. Isso porque, com a valorização da educação nos discursos intelectuais nas décadas de 1920 e 1930, as escolas assumiram um papel privilegiado. A autora mostra que foram observados gradualmente uma valorização dos saberes científicos a respeito da infância e da educação, e para conferir uma maior autoridade aos especialistas, estrategicamente, acentuavam a ignorância dos pais.

Magaldi (2002) ressalta ainda que a “competência científica” tão valorizada naquele contexto, abria espaço para que outras áreas também se aproximassem da educação, tal como a medicina e suas recomendações para as famílias. Deste modo, muitos médicos acabaram intervindo pedagogicamente na sociedade, o psiquiatra Júlio Porto-Carrero foi um exemplo. Fundamentado na psicanálise, transmitiu lições relacionadas ao impedimento do aparecimento de doenças físicas e sociais. Deste modo, as famílias eram alvo de intelectuais que buscavam alcançar um modelo de nação desejável, segundo os seus ideais particulares:

Essa empreitada deveria incluir ainda outros elementos fundamentais que mobilizaram a atenção das elites intelectuais de modo geral, como a transmissão de hábitos e comportamentos junto à população, de maneira a se conformar um “corpo social saudável”. (MAGALDI, 2002, p. 6).

Assim, a família deixava de ser defendida como a principal responsável pela modelação dos indivíduos no processo de conformação da nação, sendo entendida como instância que deveria seguir as recomendações dos diversos “especialistas da educação”. Mas ao mesmo tempo, ainda que em um processo contraditório, a família ainda era exaltada na conformação de uma identidade nacional, nas estratégias de

intelectuais para a manutenção da estabilidade social em tempos de transformações. (MAGALDI, 2002).

O contexto ainda era de um Movimento Higienista ou Sanitarista, como mostram os estudos de Góis Junior e Lovisolo (2003). Os autores defendem a tese de que esse movimento extrapolou as décadas de 1930 e 1940 na realidade brasileira. O que ocorreu foram ressignificações que perduraram até o final do século XX. Nos próprios escritos de Backheuser é possível encontrar menções acerca da importância da higiene:

A escola precisa zelar pela saúde dos alunos, mas, não monopolizar aquilo que é o dever dos pais. Deve isolar os doentes de caráter contagioso, deve aconselhar o tratamento dos enfermos, deve nas reuniões de círculos de pais multiplicar as "palestras" sobre higiene e pronto socorro, mas não deverá nunca se superpôr á vontade das famílias obrigando as crianças a tratamento de molestias problemáticas. (BACKHEUSER, 1934, p. 156).

Nos escritos de Backheuser encontramos a questão da higiene sempre atrelada à educação física. Tratava-se de um assunto bastante presente no ambiente escolar, não só com os alunos, mas em encontros com os pais também. O autor chegou a mencionar que os "pelotões de saúde" desempenhavam uma importante atividade cooperativa para a aprendizagem dos cuidados pessoais, do corpo e do vestuário. (BACKHEUSER, 1934). Com isso se verifica que ainda era explorada a questão da higiene na escola, mesmo que alguns autores defendam que essa fase higienista teria dado lugar a fase militarista na educação física, com o Governo de Vargas.

No início da República, segundo Vago (1999), para a conservação da saúde e do bem-estar físico dos alunos, havia a disciplina de higiene que tratava de temas como a necessidade do banho, o vestuário limpo, a boa alimentação, a mastigação correta, o cuidado com os dentes, cabelos e mãos, efeitos do fumo e do álcool para o organismo humano. Os professores eram instruídos a ensinar os alunos como cuidar do corpo para ter uma boa saúde.

A cooperação, mais visível na Escola Nova, era a que precisava acontecer entre os alunos, o que não era difícil porque as crianças já cooperavam espontaneamente, e se aproximavam com facilidade umas das outras. "A cooperação entre alunos baseia-se na tendência associativa ou, melhor dizendo, na preocupação do desenvolvimento da estrutura social da criança". (BACKHEUSER, 1934, p. 233). O autor considerava importante desenvolver a parte associativa da criança, porque na falta de outra criança ou mesmo de um adulto para brincar, elas brincavam sozinhas e sem se dar conta da sua solidão, porque personificam tudo o que estava à sua volta

no “faz de conta”, o que faria da sua cooperação algo natural e espontâneo, tendo em vista a sensação de que sempre está acompanhada.

A Escola Nova trouxe consigo uma tendência de centro de socialização, que na visão de Backheuser (1933; 1934) favorecia a cooperação que era o que mais lhe encantava. Para despertar o interesse da classe, o professor precisava saber o que agradava a turma em geral para que trabalhassem juntos e desenvolvessem o espírito de comunidade e auxílio mútuo. Entre as técnicas que auxiliavam a iniciativa e a cooperação da classe, estavam os centros de interesse, as excursões, jogos e os projetos, aliás, todas as disciplinas poderiam envolver a solidariedade social por meio de relações com a vida cotidiana.

A escola como ambiente de solidariedade e fraternidade remetia a cooperação dos governos, pois de acordo com o autor, envolvia a cooperação de todos os sujeitos discutidos anteriormente (pais, professores e alunos). Nesse sentido, o poder público deveria, segundo Backheuser (1934), cooperar para a boa educação, fazendo uma boa legislação e organizando os departamentos e diretorias de inspeção com a ajuda de pessoas capacitadas e competentes, para que todos tivessem acesso à educação da melhor maneira possível. Por mais que alguns intelectuais defendessem que a Escola Nova devia ser uma escola para todos, uma escola da democracia, o autor discordava:

Cria-se, assim, o odioso monopólio do Estado. Para justificar esse ponto de vista, os que lhe são favoráveis, argumentam que se não houver uma escola única, oficial e obrigatória, agravar-se-á cada vez mais a diversidade de classes sociais, pois que os pobres irão para a escola pública gratuita e os ricos para as escolas particulares retribuídas. Esquecem-se, porém, que a troca desta pseudo- vantagem, aliás não muito grande, o monopólio do Estado em matéria de ensino tem gravíssimos e insanáveis inconvenientes. (BACKHEUSER, 1934, p. 61).

Backheuser acreditava que no Brasil não havia uma verdadeira democracia, pois muitos dos cidadãos eram analfabetos e não sabiam escolher seus representantes. A partir disso, questionava como a escola poderia ser o reflexo de uma democracia que não existia de fato, como em outros países. Portanto, para o autor a escola pública ainda tinha muito o que melhorar e o governo tinha que contribuir.

Além da iniciativa e da cooperação, o preparo para a vida e pela vida eram necessários para compor as características fundamentais da Escola Nova, de acordo com Backheuser. Tal preparo deveria ser feito respeitando a etapa em que a criança se encontrava, de modo a educar no presente, mas pensando também no seu futuro, com a finalidade de uma educação integral que formasse pessoas boas para viver em

sociedade, isto é, solidárias, que pensassem e amassem seu próximo, no conceito do autor. (BACKHEUSER, 1933; 1934; 1941; 1946). Para formar pessoas boas era preciso agir nas estruturas da alma dos alunos, pois Backheuser (1941) acreditava, fundamentado no estruturalismo de Spranger, que a educação integral teria como foco o trabalho com as estruturas que compõem a alma, as quais seriam as responsáveis por formar a personalidade do educando:

A personalidade do educando é de tôdas as parcelas da equação geral da pedagogia a mais importante. A formação da personalidade constitui, afinal de contas, o objeto de tôda a pedagogia. A ela é que se visa melhorar pelos processos educativos. (BACKHEUSER, 1941, p. 21).

Dessa forma, o autor aliava a Pedagogia com a Psicologia para contribuir com a educação, não descartou as influências da herança, nem as influências do meio em que o indivíduo vivia, mas sim as somou com a personalidade, que segundo ele resultariam na conduta do ser humano, que seria o fim último da educação. Seu conceito de homem e de pessoa era baseado na ideia de um conjunto indissolúvel entre corpo e alma, e seu modelo de educação integral estava pautado em uma proposta de Pedagogia católica, já que as estruturas que compõe a alma, segundo o estruturalismo de Spranger, convergiam os aspectos físicos, intelectuais e morais/religiosos. Faziam parte do preparo para a vida e pela vida o ensino das ciências que contribuía para a educação integral, cada uma com suas especificidades:

Apoiado neste principio logico e conhecidas as estruturas da alma como descrito no citado capitulo, temos que a educação integral abrange: a) a educação física; b) a educação científica; c) a educação artística; d) a educação economica; e) a educação social e política; f) a educação moral e religiosa. (BACKHEUSER, 1934, p. 152).

A começar pela educação física que seria relevante em razão dos exercícios fortalecerem os músculos e contribuírem para o melhor funcionamento dos órgãos. Os exercícios deveriam ser feitos desde a infância até a velhice. O autor acrescentou uma informação que, em seu entender, era dúvida frequente entre as pessoas, a saber, a posição do catolicismo em relação à educação física. Sobre isso, deixou claro que os católicos não condenavam a educação física, pois reconheciam seus benefícios, apenas condenavam o seu excesso, que acabava por implicar no desprezo de outras disciplinas em favor da última. (BACKHEUSER, 1934).

A educação física, do ponto de vista biotipológico, deveria ser adequada à idade, pois em cada fase do desenvolvimento físico o tempo e as atividades

apresentavam diferentes recomendações: “Se o verdadeiro desabrochar evolutivo dos músculos se processa entre 11 e 12, anos, qualquer ginástica sistemática antes dessa idade é desaconselhável”. (BACKHEUSER, 1941, p. 243). Antes dos 11 anos de idade eram recomendados apenas jogos e brinquedos de rápida duração. O autor explicou que, como a partir dos onze ou doze anos de idade os músculos começavam a evoluir, eram sugeridos exercícios moderados que exercitassem os músculos das pernas, como corrida, salto e futebol, pois entre 11 e 15 anos os membros inferiores cresciam. Não recomendava exercícios na parte superior do tronco (tórax e braços) porque poderia causar hipertrofias cardíacas e doenças pulmonares. Já na segunda fase, entre 15 e 18 anos de idade havia crescimento do tórax e dos membros superiores, então, já era possível incluir exercícios que trabalhassem essas partes do corpo, como a natação, remo e lutas. (BACKHEUSER, 1941).

No Governo de Getúlio Vargas a educação física ainda acentuava as questões de higiene, mas passou a agregar elementos eugenistas. Traços do fascismo e mesmo do nazismo europeus de alguma forma repercutiram no governo brasileiro, que se mostrava sob certos aspectos favorável ao modelo político autoritário. Existiam setores sociais que entendiam que, por meio da valorização da ideia de raça, o conceito de nação brasileira ganharia maior relevância, fator que, em seu modelo explicativo, teria repercussão nos sucessos e nos fracassos econômicos e sociais do país. Sendo assim, a educação física era vista como auxiliar para o fortalecimento do Estado, e os alunos eram instruídos a cumprir com os deveres da nação. (ALBUQUERQUE, 2009).

No que diz respeito à educação científica ou pesquisadora, Backheuser considerava-a muito importante na Escola Nova. O autor criticou o que entendia serem discursos equivocados de alguns pioneiros, ao afirmarem que a instrução diminuiria, no sentido de que o professor não precisaria mais ensinar os conhecimentos científicos de forma sistemática aos alunos. Defendia que a instrução científica fazia parte da educação. Vejamos sua importância para o autor:

A lei que lhe rege a vida é a do *aprofundamento da essência das causas*, isto é, a especulação metafísica ou científica em seus vários aspectos. Descobrir a verdade, onde ela esteja, será, portanto, a sua preocupação normal. Sua existência gira em torno do “*não eu*”, da ânsia do “*porque*”. Eis a razão de denominar-se esta primeira estrutura de teórica, ou teórica, ou científica, ou pesquisadora. (BACKHEUSER, 1941, p. 99, *grifo do autor*).

A educação científica era compreendida como aquela que incentivava o aluno à pesquisa e ao descobrimento da verdade, por meio da investigação dos fenômenos. O autor explicou que no ensino primário os conhecimentos científicos se davam por

meio de indução, e também precisavam do interesse do aluno pelo conteúdo. Nesse sentido, Backheuser (1933; 1934) ressaltou a questão do raciocínio e da memória para a aquisição dos conhecimentos. Alguns adeptos da Escola Nova condenavam a memorização, porém, segundo o autor ela era totalmente recomendada, assim como os exercícios de raciocínio. Os professores proporcionavam processos de indução aos alunos, a partir da observação, e instigavam o raciocínio e a memória da criança para que descobrissem novos conhecimentos. Tanto a memória quanto o raciocínio deveriam ser trabalhados de maneira equilibrada, assim como todo o conhecimento científico, pois haviam outras estruturas a serem exploradas na perspectiva da educação integral proposta por Backheuser:

Por aí vemos a necessidade do equilíbrio de todo o ensino, especialmente do primário em geral, e com mais forte razão, do ensino da aritmética. Não é possível dar um ensino tendencioso nesta ou naquela direção, para o desenvolvimento, por exemplo, dos pendores económicos ou sociais, em detrimento dos artísticos e religiosos, ou vice-versa. (BACKHEUSER, 1933, p. 42).

A educação científica era considerada uma educação relevante de acordo com Backheuser, na medida em que permitia um aprofundamento científico de tudo o que já foi provado, e ainda permitia especular as questões da metafísica. Na Escola Nova, a educação científica era fundamental porque o aluno era ativo no processo de aprendizagem, e a partir das dúvidas e dos interesses eram incentivados a pesquisar e a construir novos conhecimentos.

A respeito da educação artística, Backheuser (1934; 1941) considerava que a Escola Nova precisava aproveitar a expressão do desenho da criança, dos trabalhos manuais, das músicas, tudo feito com liberdade e espontaneidade, para que com o passar dos anos os alunos pudessem ir se aperfeiçoando, o autor ainda concluiu sua ideia afirmando que a educação artística contribuía para o bom gosto. É mais provável que o bom gosto para o autor estivesse relacionado às práticas culturais da classe dominante, até porque citou como exemplo artistas como Machado de Assis (escritor brasileiro), Victor Hugo (poeta francês), Honoré de Balzac (escritor francês), entre outros famosos no meio artístico literário, lidos normalmente pela classe dominante.

A questão do bom gosto foi discutida por Bourdieu, comentado por Bonnewitz (2003), como uma estratégia de distinção da classe dominante, a fim de impor ao resto da sociedade suas práticas culturais como legítimas. Enquanto a pequena burguesia reconhecia e desejava tais práticas, por outro lado, as classes populares, caracterizadas pela “escolha do necessário”, eram desprovidas dos diferentes tipos de capital, portanto não as valorizava. Desse modo, Backheuser reconhecia a cultura



dominante do mundo das artes como legítimas e as tinha como exemplo de “bom gosto”. A questão da língua culta também era valorizada pelo autor, pois defendia que os professores deveriam falar sem cometer equívocos gramaticais, por serem exemplos para a imitação dos alunos. O uso da competência linguística legítima era também uma prática exclusiva da classe dominante aconselhada a ser usada no meio escolar em todas as classes sociais como referência universal.

Backheuser concluiu que os alunos que tinham a estrutura artística predominante davam forma: “[...] ou literária, ou gramática, ou musical, ou poética ou plástica aos pensamentos”. (BACKHEUSER, 1941, p. 99). Portanto, seria importante a presença da disciplina de educação artística, para permitir que esses e outros alunos pudessem expressar seus sentimentos e pensamentos por meio das artes. Assim, os que já se destacavam nessa ciência iriam se desenvolver ainda mais, e para os que não se destacavam seria um momento de expressão e criação que contribuiria para a sua formação.

Backheuser (1934) também defendeu a importância da educação econômica na escola, por ser relativa a uma das principais estruturas da alma, a qual precisava ser trabalhada porque era parte fundamental da educação integral. Os conhecimentos econômicos poderiam ser trabalhados também com outras disciplinas, como na aritmética, na geografia, na história, nas ciências físicas, simulando a partir dos conteúdos o que de fato ocorria na vida real do ser humano relacionado à economia. A educação econômica, segundo Backheuser (1933) deveria também ser trabalhada em casa pelos pais, pois assim os alunos poderiam ver a importância da matemática na vida, e era da economia doméstica que surgiam os problemas trabalhados em sala de aula:

*A economia doméstica, disciplina tão lamentavelmente esquecida no nosso ensino primário, está também em permanente ligação com a aritmética, pois que é ele a economia doméstica, a fornecedora dos dados quotidianos para o fabrico dos problemas da classe. (BACKHEUSER, 1933, p. 116, grifo do autor).*

Por fim, Backheuser (1933; 1934; 1941; 1946), como intelectual católico, não poderia deixar de defender a educação moral e religiosa nas escolas. Apontou-a como indispensável dentro da proposta de educação integral da Escola Nova, pois destacava que a mesma fazia parte das estruturas da alma, na perspectiva da Psicologia Estruturalista. O autor explicou que não era possível trabalhar questões morais sem um conceito de religião. Para os católicos que concordavam e discutiam os princípios da Escola Nova, a religião, assim como as demais disciplinas,

completava o sentido da educação integral, pois afirmavam que sem a religião a educação ficaria incompleta e sem um propósito final de formação:

A "escola antiga" errava por não dar educação integral, isto é, por só se ocupar com o desenvolvimento da *região científica* da alma. A "escola nova", quando ateista, erra igualmente quando impede a educação religiosa, porque sendo a *estrutura religiosa* uma das seis principais que a Ciência reconhece na "alma humana", não pode ser impunemente descurada.

A psicologia estruturalista ensina, aliás, que os educadores não cuidando por igual do desenvolvimento das seis *regiões* fundamentais da *estrutura* animica, formam *aleijões*. Aleijões de feição científica eram esses pobres meninos que sem possuírem 'Vocação científica, tinham na "escola antiga" de formar sua inteligência dentro dos moldes rígidos da educação desse tipo. Aleijões morais serão igualmente aqueles a quem, na "escola nova", de caso pensado, por preconceito ateista, fôr atrofiada a *esfera religiosa*, tão respeitável quanto qualquer das outras. Impedida de receber na escola ensino religioso, a estrutura psicológica da criança é sumariamente rasgada, dilacerada, com dano para a própria criança e para a sociedade. (BACKHEUSER, 1934, p. 110).

Chama a atenção a menção do autor quanto ao que entendia poder ocorrer se não fosse trabalhada a estrutura religiosa no âmbito educativo, em suas palavras, isso implicaria na formação de "aleijões", ou seja, seres defeituosos mentalmente e moralmente. Com auxílio dos escritos de Pestalozzi, um dos precursores da Escola Nova, valorizou o ensino da moral juntamente com a religião e argumentou que qualidades como a caridade, o amor, e a presença de Deus formariam o verdadeiro homem. Em todos os manuais pedagógicos analisados é possível notar a questão da moral e da religião como fundamentais para a formação integral do homem.

Para Backheuser: "Todas as disciplinas sem exceção se prestam à educação social". (1934, p. 171). Visto que a formação era para a vida, e a vida ocorria em sociedade, portanto, os conhecimentos adquiridos precisavam ter relação com a vida do indivíduo e com a sociedade. A educação social e política abrangia o conhecimento das leis, dos direitos e deveres dos cidadãos presentes na Constituição Federal, e não poderia ser ignorada quando se tratava de educação integral. Na perspectiva da Escola Nova, a educação social era fundamental, segundo Backheuser (1941; 1946), pois era por meio dela que a cooperação, a solidariedade, o auxílio mútuo, o incentivo e o amor ao próximo, eram desenvolvidos.

Como visto, para contribuir com a educação integral, de acordo com Backheuser (1933; 1934; 1941; 1946), era necessário o trabalho com todas as ciências discutidas aqui anteriormente, de forma muito equilibrada, especialmente no ensino primário, pelo fato de pertencerem às principais estruturas da alma. As ciências precisavam ser trabalhadas para a formação do homem do bem. No ensino primário as estruturas preponderantes começavam a se destacar e o professor já começava a

perceber, mas deveria ter o cuidado para que os alunos tivessem um desenvolvimento natural e equilibrado da sua personalidade.

A escola, para Backheuser (1934) sempre refletiria o pensamento dominante do país, portanto nunca poderia ser neutra e leiga. O autor defendeu a ideia de que as escolas oficiais eram um direito de todos, independentemente da classe social, porém, se elas realmente fossem boas não haveria necessidade de optar por estudar em escolas particulares. A respeito do aspecto religioso, o autor acreditava na ideia de que: “É impossível dar ensino sem uma certa orientação religiosa”; ainda, acrescentou que: “A escola agnostica é uma escola religiosamente partidária”. (BACKHEUSER, 1934, p. 78). Desse modo, foi possível notar que para ele seria um absurdo por meio de uma escola única todos serem submetidos a um padrão anticonfessional. O autor chegou a citar a frase de Dewey na qual dizia que a escola deveria ser a continuação da família ideal. Discordava do fato de que a escola única fosse antiregional, afinal, ao seu ver, deixaria de ser para vida e pela vida, pois as vidas em cada região do país eram diferentes nas suas rotinas.

Segundo Backheuser (1934), havia divergências no relativo ao aspecto político ligado à Escola Nova. As divergências começavam a partir das discussões da defesa da escola única, pois já havia um consenso que a Escola Nova era a escola do trabalho, e ainda, em comunidade e cooperação. Contudo, a respeito das discussões da escola oficial obrigatória, o autor ressaltou que havia a permissão de concorrência com escolas particulares, e esse fato mostrava que não se deveria conceder o monopólio do ensino ao Estado:

Que o Estado deve dar ensino *primario gratuito e obligatorio* é doutrina pacífica em filosofia pedagógica - como mostraremos adiante ao tratar da chamada - *escola da democracia*. Isto não quer dizer, porém que se deva conceder ao Estado o *monopolio* desse ensino. São coisas que se não podem confundir, pois o dever que o Estado pede ao cidadão é o de se instruir (*ensino obligatorio*) e o direito que lhe deve conceder, é o de adquiri-lo onde melhor lhe pareça, isto é, permitir o *ensino particular ao lado de ensino oficial*. (BACKHEUSER, 1934, p. 60-61, *grifo do autor*).

Segundo o autor, o ensino oficial poderia ser obrigatório e gratuito, por se tratar de um dever do Estado instruir os cidadãos. Afirmou, ainda, que a Escola Nova nunca foi imposta em nenhum país, com exceção da Rússia, pois para ele não era aconselhável a intromissão do governo no ensino.

Backheuser (1934) defendeu a necessidade de escolas particulares porque as considerava como salvação para a sociedade, diante do pouco investimento na educação pública que comprometia a qualidade do ensino, sendo assim, sem escolas particulares o número de analfabetos aumentaria. Segundo o autor, o Estado não teria

condições de assumir o monopólio da educação no país, e esse era um dos motivos pelo qual condenava a escola oficial obrigatória: “Ainda sob este aspecto, portanto, temos de condenar a escola *única oficial*. Talvez seja ela possível em outros países. No nosso não”. (BACKHEUSER, 1934, p. 66).

O autor acreditava que as escolas particulares faziam um trabalho muito importante na sociedade, porque as escolas públicas não davam conta de uma educação de qualidade para todos. Para ele, não era possível uma escola única se em cada Estado havia uma autoridade no regime político. Não via a necessidade de acabar com o ensino de escolas particulares que apresentavam bons resultados, e para fundamentar seus argumentos, citou como exemplo precursores de destaque na Escola Nova que trabalharam e desenvolveram seus métodos em instituições particulares, dentre eles Pestalozzi, Ferrière<sup>47</sup> e Decroly.

A escola única defendida pelos pioneiros da educação nova seria igual para ambos os sexos, para todas as classes sociais (escola da democracia) e neutra em questões políticas, assim como para todos os credos religiosos. (AZEVEDO et al., 1932). A respeito do primeiro ponto, a coeducação, Backheuser (1933; 1934; 1941) apresentou argumentos com base científica na Biologia e na Psicologia, com a contribuição de autores como Matthias<sup>48</sup>, Battista<sup>49</sup>, Binet<sup>50</sup>, De La Vaissière<sup>51</sup>, Claparède e Hunt<sup>52</sup>, para mostrar que não poderia ser uma exigência para a Escola Nova. Considerava inconveniente a coeducação porque afirmava que além de homens e mulheres apresentarem desenvolvimento físico e intelectual diferentes, as finalidades de sua educação não eram as mesmas:

Ha apenas uma falta de sintonização durante certos periodos da vida, não superioridade de um sobre o outro, pela simples razão de que o homem e a mulher são dois seres psicologicamente diferentes e não se pode nunca comparar quantidades heterogeneas. O homem é, por exemplo, mais egocentrico (o que não quer dizer “mais egoista”), a mulher mais heterocentrica; o homem nasceu para certa sorte de trabalhos a mulher para

---

<sup>47</sup> Adolphe Ferrière (1879-1960) foi um pedagogo suíço, teórico e divulgador e da escola ativa. Disponível em: <<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/f/ferriere.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

<sup>48</sup> Pedagogo prussiano, autor do quadro apresentado na figura 15 deste trabalho, defendia que o desenvolvimento masculino e o feminino possuíam diferenças a serem consideradas no processo educativo. (BACKHEUSER, 1934).

<sup>49</sup> Psicólogo e pedagogo austríaco que defendia uma estreita relação entre o desenvolvimento do corpo e o do espírito. (BACKHEUSER, 1933; 1934).

<sup>50</sup> Alfred Binet (1857-1911): pedagogo e psicólogo francês responsável pela elaboração de uma escala de medida de inteligência. Disponível em: <<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/binet.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

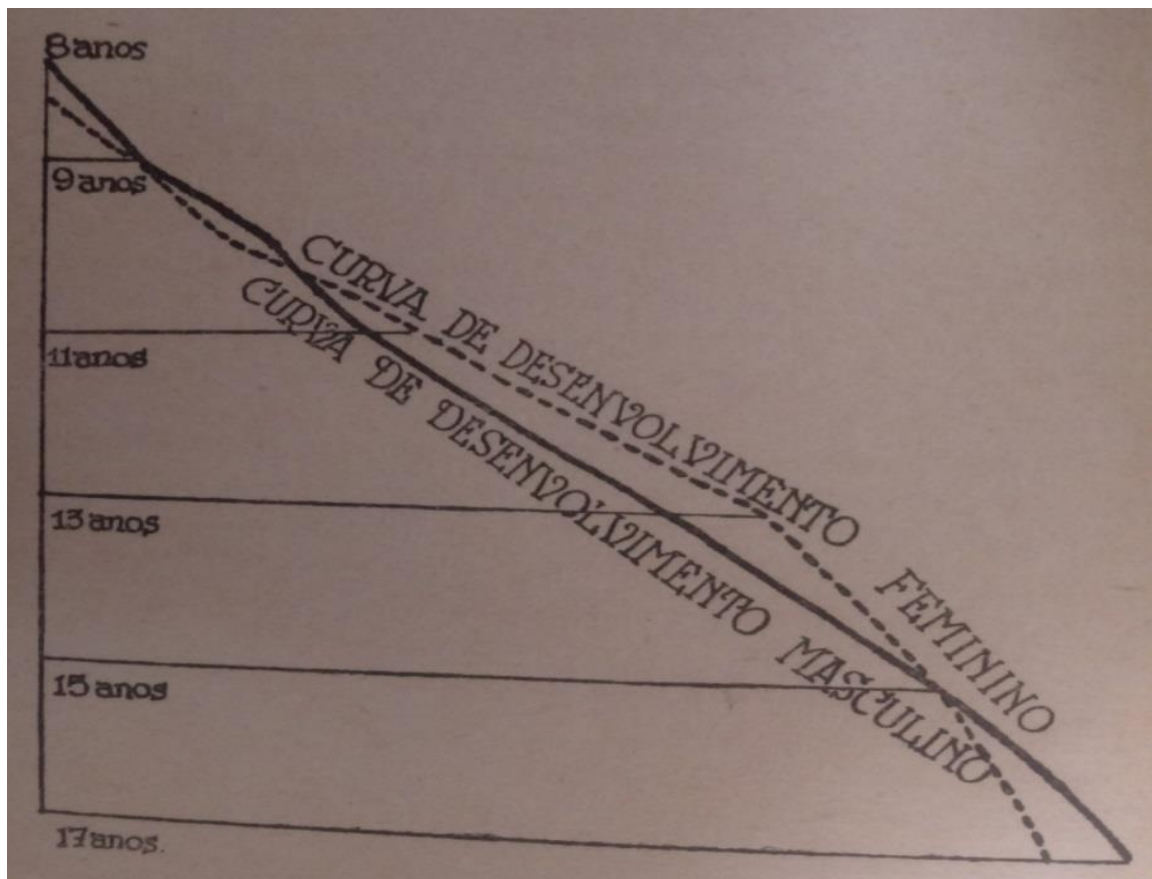
<sup>51</sup> Jules de La Vaissière (1863-1941): jesuíta francês, professor de psicologia, reconhecia a diversidade psicológica entre o gênero masculino e o feminino. (BACKHEUSER, 1933).

<sup>52</sup> Friederich Hunt estudou o comportamento de meninas e meninos para o aprendizado de matemática, concluindo que há diferenças entre os gêneros. (BACKHEUSER, 1933).

outros, ambos nobres, ambos elevados, mas diversos. (BACKHEUSER, 1934, p. 73).

Portanto, em sua avaliação, homem e mulher além de serem seres psicologicamente e fisicamente diferentes, também não eram vistos da mesma forma socialmente, ocupando posições específicas na estrutura social. De acordo com o autor, até os oito anos de idade havia uma similaridade no desenvolvimento físico e intelectual, o que tornava admissível a coeducação até no máximo onze anos de idade, pois a partir dos nove anos as meninas e os meninos começavam a demonstrar as diferenças, por exemplo, as meninas se desenvolviam fisicamente e mentalmente muito mais rápido do que os meninos. (Figura 15).

Figura 15: Curva de desenvolvimento



Fonte: BACKHEUSER, E. **Técnica da pedagogia moderna**: teoria e prática da Escola Nova. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934, p. 194, p. 72.

A respeito do aspecto filosófico da Escola Nova, Backheuser (1933; 1934) enfatizou que a Pedagogia deveria ser um instrumento adotado pelo pedagogo para manejar a filosofia da instituição. Para o autor: “O extremismo filosófico acarreta extremismos pedagógicos as vezes intransponíveis”. (BACKHEUSER, 1934, p. 44). Nesses termos, a Pedagogia e a Filosofia precisavam estar relacionadas harmonicamente, pois o extremismo ou unilateralismo acabava destacando uma

característica a mais que outra, o que poderia trazer prejuízos para a educação. Por isso, defendeu que só a Filosofia católica permitia um sensato equilíbrio entre os exageros individualistas e socialistas. Fazia parte dos princípios católicos: “Ama ao teu proximo, sê solidário com ele, coopera com ele, mas não esqueças a ti proprio, porque o teu aperfeiçoamento moral deve ser o primeiro cuidado da tua vida”. (BACKHEUSER, 1934, p. 45). Desse modo, o autor ressaltou que era responsabilidade do pedagogo cuidar para que o egoísmo fosse transformado em altruísmo, nas práticas cotidianas realizadas na escola. Para Backheuser (1934) os pressupostos da Escola Nova já estavam presentes na filosofia católica, inclusive citou partes da *Divini Illius Magistri*, de Pio XI (1929), para argumentar a respeito do assunto, e chamou essa congruência filosófica de “coincidência perfeita”.

No atinente ao aspecto psicológico, Backheuser (1933; 1934; 1941) explicou que a Pedagogia tradicional exagerava no caráter oral da aprendizagem, enquanto que a Escola Nova exagerava no caráter manual. De acordo com o autor, era preciso um equilíbrio da Psicologia na Pedagogia, no sentido de cuidar dos aspectos visuais, auditivos e motores ou manuais nos momentos mais oportunos e de repetidos usos, assim como seria exigido na vida cotidiana de um ser humano:

Na escola antiga o ensino era quasi completamente oral, isto é, a escola antiga acreditava no predomínio percentual dos auditivos, ou melhor na só existência de indivíduos desse feitio psicologico. A dizer verdade, a pedagogia antiga não acreditava nisto; a pedagogia antiga ignorava isto. (BACKHEUSER, 1934, p. 47).

Portanto, era preciso trabalhar com todas as noções sensoriais, saber que cada pessoa aprende melhor por um tipo psicológico, mas como o trabalho era realizado em classe, no coletivo, deveria contemplar a todos. O que antes era ignorado da Psicologia na Pedagogia, a partir daquele momento deveria ser considerado no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o que acabaria com o exagero do caráter oral da escola antiga, e ao mesmo tempo alertaria para que não houvesse exageros no caráter manual, mas sim o equilíbrio dos estímulos de todos os órgãos do sentido.

Exercitar a atenção nas crianças, segundo Backheuser (1941), era fundamental porque havia conteúdos que elas poderiam demonstrar pouco interesse, e a atenção era um reforçador da inteligência, o que significava que contribuía para a aprendizagem mesmo que o interesse fosse pouco. Nesse caso, a respeito da questão da atenção, o autor recomendou que:

Para que se não engane no julgamento dessa qualidade psíquica, convém ao professor verificar se o aluno desatento, apático em aula, também é nos divertimentos, nos jogos, no recreio. Se o fôr em ambas as situações, a

qualidade lhe é realmente negativa; se tal apenas acontecer em aula, então o professor terá de se queixar de si próprio, da sua menor habilidade pedagógica, da sua pouca capacidade em despertar o interesse dos alunos, ou de que - outra hipótese - o interesse daquela dada criança não seja despertado para temas intelectuais mas para outros (econômicos, manuais, estéticos, etc.). (BACKHEUSER, 1941, p. 181).

No caso de crianças apáticas em todos os momentos a recomendação era de que os pais consultassem um médico. A capacidade de atenção, segundo o autor, estava diretamente ligada à capacidade de observação, as quais eram fundamentais para a aprendizagem nos métodos modernos da Escola Nova, como as excursões e os centros de interesses, por exemplo, por isso eram consideradas tão importantes por ele.

A memória foi apontada como um fator contribuinte para a aprendizagem e relacionada com o interesse para se manter ativa, ou seja, quanto maior o interesse no assunto a ser trabalhado, mais forte e viva ficaria a memória e com isso a aprendizagem seria mais eficaz. Os autores que evidenciaram a importância da memória citados nos manuais pedagógicos foram Eicker<sup>53</sup>, Binet e Kilpatrick. (BACKHEUSER, 1933; 1941; 1946). Segundo Backheuser (1941) a memorização era compreendida como o registro da aprendizagem, na qual as condições favoráveis que cooperavam para isso eram, além do interesse e da atenção, a intensidade da impressão, a frequência de lembrar algo relacionado aos assuntos memorizados, a repetição e as associações que são feitas quando se memoriza algo, pois “[...] a memória é a faculdade de reter e reproduzir”. (BACKHEUSER, 1941, p. 184). Além disso, o autor entendia que a memória não era só importante na educação científica, mas também para a vida: “Isto se pode dizer da memória em geral, não só para a aprendizagem de qualquer ramo de conhecimentos, como para a própria vida. (BACKHEUSER, 1933, p. 87).

O exercício de raciocínio deveria ser feito com cautela na Escola Nova, para que não houvesse exageros, a partir das ideias de Hunt, citado por Backheuser (1933). Outros autores considerados moderados no equilíbrio da prática do raciocínio por Backheuser (1933) eram: Pestalozzi, Kerschengeiner<sup>54</sup> e Hôvre<sup>55</sup>. Defendiam que era importante raciocinar, mas sem exageros, porque raciocinar ajuda a entender e

---

<sup>53</sup> Psicólogo que defendeu a ideia de que a memória era elemento fundamental e auxiliar da inteligência. (BACKHEUSER, 1933).

<sup>54</sup> Georg Michael Kerschesteiner (1854-1932): pedagogo alemão que desenvolveu o método “escola do trabalho”. Discípulo de Pestalozzi valorizava a inteligência prática. Disponível em: <<https://www.britannica.com/biography/Georg-Kerschesteiner>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

<sup>55</sup> Franz De Hôvre, doutor em Filosofia e professor de Pedagogia, autor do livro **Le catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie** (1930), no qual tratou do pensamento de diversos educadores católicos europeus. Autores que com frequência foram referência para educadores brasileiros. (NARCIZO, 2008).

compreender os conteúdos, porém, poderia atrofiar outras características do ser humano: “A pessoa que exagera nos hábitos do raciocínio como que se fecha dentro de si, procura tirar tudo de si própria, acredita-se facilmente capaz de mais do que realmente é”. (BACKHEUSER, 1933, p. 85). Segundo o autor, o exagero de raciocínio poderia tornar as pessoas mais orgulhosas e egoístas. O equilíbrio no uso de métodos de ensino sempre era apontado como a melhor opção, pois de uma característica desenvolvida resultavam outras: “Do interesse que a lição desperte da classe resulta a atenção que lhe presta, e da maior atenção concebida pelo aluno ao assunto – a maior soma de conhecimentos retidos de memória e assimilados pela inteligência”. (BACKHEUSER, 1946, p. 49).

É possível notar que para o autor as práticas deveriam ocorrer de maneira muito equilibrada no seu aspecto pedagógico, ou seja, sempre envolvendo as três características fundamentais da Escola Nova ao mesmo tempo, a iniciativa, a cooperação, o preparo para a vida e pela vida. Com o mesmo equilíbrio o autor defendeu que se desse o trabalho do aspecto psicológico, de modo a contemplar todos os alunos, os que aprendiam mais com trabalhos manuais, visuais ou auditivos, usando a memória e o raciocínio sem exageros. No aspecto político, indicou sua discordância em relação à escola oficial igual para todos, pois acreditava que o poder público não daria conta de tal empreitada. Portanto, não poderiam ser seguidos modelos de organização do sistema de ensino estrangeiros, uma vez que o Brasil tinha suas particularidades. As escolas particulares eram vistas pelo autor como salvadoras da educação no país, justamente porque não acreditava que a educação pública, especialmente o ensino primário, era suficiente para dar uma boa educação para a população. Também não acreditava que a escola poderia ser neutra, leiga, pois sempre refletiria o pensamento dominante no país, sem contar que não via como oferecer uma educação integral sem uma orientação religiosa. Backheuser, ainda, afirmou que a Escola Nova no seu aspecto filosófico estava em congruência com a Filosofia católica, a qual também era equilibrada e sem extremismos pedagógicos que poderiam prejudicar a educação.

#### 4.2 Como desenvolver as práticas da Escola Nova

Backheuser (1933; 1934) apresentou alguns detalhes relativos à condução das práticas na Escola Nova. Destacam-se nas questões metodológicas novidades tais como, as excursões, os centros de interesse, os projetos, dentre outros. O autor ressaltou que essas atividades precisavam ser conduzidas com equilíbrio em



frequência, pois caso contrário poderiam também se tornar rotina, o que implicaria no declínio do entusiasmo da turma. Em seus manuais pedagógicos, ao abordar as questões relativas às práticas e ao desenvolvimento de atividades nos novos métodos de ensino, Backheuser não ofereceu uma sistematização dos fundamentos católicos ou uma síntese prescritiva de princípios cristãos. Verifica-se na análise das fontes aqui selecionadas que o autor tende a interpretar o escolanovismo como articulado à tradição da pedagogia católica, como meio possível para uma finalidade formativa que poderia ser alinhada à tradição da Igreja. “A educação integral é a finalidade mesma da Escola Nova como já o fora antes da pedagogia tomista”. (BACKHEUSER, 1934, p. 42). Vale lembrar, conforme discutimos no segundo capítulo, que o autor apresentou uma posição neotomista em sua apropriação da Escola Nova, elemento fundamental na escrita dos seus manuais pedagógicos.

Backheuser organizou seus argumentos de modo a trazer o foco da discussão para educação integral, apresentada como finalidade comum tanto à pedagogia moderna, quanto à pedagogia católica. A partir dessa estratégia discursiva desdobrava seu raciocínio com vistas a demonstrar que era indispensável que nesse processo se continuasse a oferecer uma formação espiritual/moral, para além dos aspectos corporais e intelectuais do ensino laico. Para a efetivação desse modelo, conforme explica Rosa (2017), Backheuser defendia a integração entre a ciência e a religião, entre a razão e a espiritualidade, como princípios orientados à uma educação integral nos termos cristãos.

Backheuser fez uma crítica ao modo como as metodologias da Escola Nova vinham sendo implementadas no Brasil, pois entendia-as como encaminhadas de maneira equivocada. Em sua avaliação:

Tudo, pois, nos induz a concluir pela excelencia dos “centros de interesse”, dos “projetos” e das “excursões”, si praticadas pelo espirito da nova pedagogia, e pela sua definitiva e inapelável condenação si orientados pelo espirito dogmatico da escola tradicional. Todos tres se equivalem e são, a bem dizer, a mesma coisa, porque, por caminhos diferentes, conduzem a criança a realizações da pratica que nela hajam despertado interesse. (BACKHEUSER, 1934, p. 262).

Portanto, defendia que as metodologias não poderiam ser feitas simplesmente por fazer, e sim deveriam ser encaminhadas de acordo com um interesse e com um propósito, que considerasse a construção do conhecimento, o desenvolvimento físico e moral/espiritual da criança, dentro da sua visão católica de educação integral.

A excursão, que era um pequeno passeio, assim como as outras metodologias, precisava ser bem planejada e bem executada, era necessário saber

como realizar e para onde ir. As vantagens apontadas a respeito da excursão eram grandes. Segundo o autor, os conhecimentos ficavam na memória por mais tempo, o espírito de observação e capacidade de expressão eram desenvolvidos. Ao professor cumpria a função de organizar previamente e apresentar os propósitos para o uso das metodologias. No caso da excursão, o professor seria um guia discreto durante a aula, o responsável por levar os alunos a lugares compatíveis com seu nível de desenvolvimento intelectual, trazendo temáticas relativas ao trabalhado no meio escolar. (BACKHEUSER, 1934; 1941). Backheuser aconselhou:

Tome o professor por lema "desenvolver *de fato* a capacidade de observação de seus alunos" e verá em pouco o progresso que a turma inteira adquire. Com ressalva do trocadilho, o professor dê atenção à faculdade de atenção de seus alunos. A atenção é o alicerce da observação, e clã atenção é fundamento interesse, Aula em que os alunos não estejam interessados, é aula perdida.

Se o desinteresse é apenas de um que outro colegial a razão da desatenção deve ser procurada nos que tiverem essa atitude psicológica (doença, preguiça, vadiagem). Se, porém, tôda a turma, ou sua grande maioria estiver irrequieta ou apática, desinteressada enfim, a causa é uma única - o professor, sua pedagogia inadequada. Castigue-se a si próprio e não aos alunos. (BACKHEUSER, 1941, p. 233-234).

Para auxiliar na excursão, Backheuser (1934) mencionou dois modos de viajar: às cegas ou de olhos abertos. O primeiro modo seria passear sem conhecer o que estava sendo observado, ou seja, sem informações prévias. O segundo modo era o oposto do primeiro, porque seriam passadas as informações do lugar para onde iriam. O professor precisava aguçar a curiosidade e a atenção dos alunos para a observação, a fim de que pudessem aproveitar a oportunidade e aprender. Portanto, viajar às cegas, para o autor, era apenas um passeio, o que no seu ponto de vista acabava descaracterizando a excursão escolar escolanovista: "Ora, *excursão escolar* não é *passeio*, é *estudo*". (BACKHEUSER, 1934, p. 264, *grifo do autor*).

Para efetuar as excursões, em acordo com Backheuser (1934), era preciso seguir três fases sucessivas: o preparo, a realização e as conclusões. A respeito da primeira, destacou que a mesma seria primordial, pois sem preparação não havia aproveitamento. O professor preparava a turma, envolvia questões problema nas diferentes disciplinas sobre o lugar para onde iriam, como o trajeto no mapa, a duração do passeio, o custo, entre outros. Para esclarecer citou um exemplo de como agir para iniciar a primeira fase, que seria o preparo para a excursão:

Imaginemos que o professor imagina a excursão de uma turma de 4.º ano a uma das Ilhas da Guanabara. Certo dia falará à classe *como por acaso* das ilhas da baía, e perguntará si os alunos não têm desejo de ver alguma delas. Tomada de surpresa, a classe não saberá se decidir. O professor *aquçar-lhe-â* então a curiosidade descrevendo um pouquinho, *só um pouquinho*, das

principais, e adiará a decisão para outro dia. Indicará todavia livros que possam esclarecer a questão. Trará algumas gravuras. E deixará, ele, professor, de falar no assunto. A este tempo, porém, a turma já terá *pegado fogo*. Haverá partidários de uma e de outra ilha. E' então ocasião de um plebiscito. Si a turma se decidir por Paquetá, começará o preparo da excursão. (BACKHEUSER, 1934, p. 267-268).

Backheuser (1933) indicou que na fase preparatória da excursão o professor já poderia pensar no conteúdo das disciplinas a serem envolvidos e trabalhados, pois na perspectiva de um ensino global, ou seja, em que as disciplinas são ministradas de maneira mais relacionadas entre si, era possível incentivar a turma para observação e atenção a determinados pontos. O autor apresentou alguns exemplos para o aproveitamento do ensino em aritmética:

As excursões que a classe fizer com outros fins educativos podem ser largamente aproveitados para a aritmética. Entre outros se podem colher dados para problemas em: preços das passagens, despesa detalhada com o farnel; calculo das distancias, calculo do tempo gasto; altura do morro ao qual se fez a excursão; area dos jardins visitados, bem como sobre o numero de compartimentos e armarios dos museus que a classe houver visto; numero de passageiros em cada bonde, conhecido o numero de bancos; lucros com as despesas a serem feitas em comum; etc, etc. (BACKHEUSER, 1933, p. 126).

Do mesmo modo recomentava o aproveitamento de uma mesma excursão para o trabalho com outras disciplinas. A partir do segundo ano era possível trabalhar com os alunos as escalas, que envolviam não só a matemática e a geografia, mas também poderiam relacionar com outros conhecimentos como a história de determinados locais, por exemplo. Também destacou a oportunidade de se trabalhar com escalas:

Feita qualquer excursão, ou projéto, ha ensejo, ao ter de ser redigido o respectivo relatorio, da apresentação de um croquis, ou mesmo de uma planta, na qual sejam figuradas as linhas do percurso, as áreas dos parques, jardins ou edifícios visitados. A execucao desse croquis ou planta, exige o conhecimento da *escala*. (BACKHEUSER, 1933, p. 127).

O trabalho com escalas desde cedo era considerado importante pelo autor para que em pouco tempo os alunos fossem capazes de compreender mapas e atlas, e com isso a noção de realidade e percepção do mundo mudaria. A organização da excursão deveria ser como um projeto que realmente envolvesse os diversos conteúdos científicos, assim como propôs Kilpatrick.

As experiências oportunizadas no ambiente escolar impactavam significativamente na aprendizagem dos alunos. Desse modo, a percepção da realidade estava em constante evolução. Nesse sentido, Bourdieu (2004b) destaca a

compreensão da realidade como relacional, ou seja, cada agente teria uma percepção de acordo com a posição ocupada no espaço social:

A realidade social de que falam os objetivistas também é um objeto de percepção. E a ciência social deve tomar como objeto não apenas essa realidade, mas também a percepção dessa realidade, as perspectivas, os pontos de vista que, em função da posição que ocupam no espaço social objetivo, os agentes têm sobre essa realidade. (BOURDIEU, 2004b, p. 156-157).

Desse modo, os alunos, ao incorporarem capital cultural na escola, estariam reestruturando também seu *habitus* e sua percepção da realidade. A realidade do espaço social reflete no agente. Por isso, os métodos ativos da Escola Nova contribuíam com a formação dos alunos na medida em que permitiam o acesso a novos conhecimentos, por meio de experiências e práticas realizadas com iniciativa e cooperação, o que ganharia mais sentido, de acordo com a Escola Nova conforme interpretada e proposta por Backheuser.

Na fase da realização, caberia ao professor apenas orientar e aguçar a curiosidade de observação nas crianças. Poderiam ser feitas outras atividades atrativas para os alunos, de modo que guardassem melhores impressões da excursão, como atividades físicas ao ar livre ou um piquenique, por exemplo. Na última fase, do aproveitamento da excursão, era o momento de lembrarem o que foi visto e raciocinar, descrever por escrito, pois o registro era considerado importante, até porque os alunos não aproveitavam o passeio da mesma maneira, eventualmente o que um aluno viu, o outro não viu, e compartilhar as informações agregava conhecimento e contribuía para a cooperação entre os alunos, no que se referia ao aprendizado conquistado durante a excursão: “Só depois que tudo isto houver sido feito com o proveito geral, poder-se-á dar por concluído o trabalho da excursão.” (BACKHEUSER, 1934, p. 270).

Cardoso (2013) ao estudar a excursão escolar e a formação de professores, analisou alguns manuais pedagógicos, dentre os quais está o **Manual da Pedagogia Moderna** de Everardo Backheuser, e concluiu que, embora principalmente embasadas em Pestalozzi, apresentavam várias diferenças na aplicação da excursão. Havia diferentes recomendações como: o professor explicar tudo na hora da observação; explicar tudo antes da excursão; fazer um plano de estudos antes da excursão para guiar a observação.

Os centros de interesses usados como método na Escola Nova são conceituados por Backheuser (1934) como “[...] um assunto central aguçado pelo professor ou espontaneamente surgido da classe, entôrno do qual - sob a base do

interesse por ele despertado - vai girar a aquisição dos conhecimentos”. (p. 271). Desse modo, partia-se de um assunto geral, levantado pelos alunos, mas, como eles poderiam demonstrar interesse pelos mais variados assuntos, o professor precisaria contornar as situações para que os assuntos de interesse fossem realmente relevantes, pois, assim como na escola tradicional, na Escola Nova o professor também deveria planejar suas aulas, o que não queria dizer que iria impor os conteúdos, mas que iria se preparar para encaminhar as aulas em torno das questões de interesse e dos outros assuntos que poderiam surgir. Nesse processo, Backheuser (1934) deixou claro que havia a necessidade de sistematização na escolha dos centros de interesse, que deveriam ser espontâneos e nunca forçados.

Backheuser (1941) acrescentou que as novidades e os interesses das crianças geralmente estavam relacionados a aspectos de sua vida cotidiana, ou seja, relacionados ao que elas tinham acesso e pelo que podiam se interessar. Ao considerar isso, o autor fez uma crítica aos intelectuais pioneiros da Escola Nova: “Os pioneiros lançadores de idéias novas raramente são apreciados pela sua geração exatamente porque disseminam noções com as quais a massa não está familiarizada”. (BACKHEUSER, 1941, p. 180). Para que a aprendizagem fosse significativa ao aluno, o professor deveria partir da realidade do estudante, só assim ele avançaria em seu conhecimento. Não seria ideal trabalhar com práticas que envolviam uma cultura com a qual ainda não estivessem familiarizados, pois não fazia parte do seu *habitus*, o que possivelmente implicaria em um interesse menor pelas atividades. Frente a essas proposições, pode-se remeter a Bonnewitz (2003) quando afirmou que, segundo Bourdieu, as classes populares teriam uma lógica de recusa das práticas da classe dominante, pois sabiam das grandes diferenças existentes entre as classes sociais.

Como Backheuser tinha como referência pessoal de cultura a da classe dominante, entende-se que partiria da realidade do aluno, no caso da classe dominada, referida como “massas” pelo autor, para aos poucos trabalhar o que considerava como legítimo, pois entendia que o trabalho do professor era educar, envolvendo o trabalho com as estruturas da alma, partindo das características herdadas para contribuir com a formação para a vida social, o que incluía o conhecimento das práticas “universais”.

A respeito da igualdade de condições de aprendizagem, Backheuser (1934; 1941) sempre recomendava que fosse consultado um médico para verificar se a criança apresentava algum problema que pudesse interferir no aprendizado, caso não houvesse, entendia que todos teriam condições de aprender. O autor sugeriu uma

ficha biotipológica para acompanhamento dos alunos, na qual seria registrado características de ordem biológica e psicológica, por exemplo: “Os mal dotados de memória, compreensão ou raciocínio, provavelmente jamais alcançarão sucesso nas chamadas carreiras liberais”. (BACKHEUSER, 1941, p. 140). Avaliava a situação atual do aluno, mas não analisava o que poderia estar causando, por exemplo a falta de atenção ou a dificuldade para memorizar. Assim, maiores dificuldades para aprender eram entendidas como resultado das aptidões inatas dos alunos, o que se somando aos estímulos dos educadores resultaria no sucesso ou no fracasso escolar. Ao final da ficha proposta, era apontada a vocação profissional de cada aluno.

Ainda, ao tratar dos centros de interesse, Backheuser (1934) criticou a rigidez do sistema criado por Decroly, no que diz respeito à proposta dos temas gerais: “A rigidez do seu sistema, é a nosso vêr o maior defeito do método Decroly”. (BACKHEUSER, 1934, p. 274). Os temas baseados no método de Decroly estavam assentados em quatro problemas principais, os quais, interessaria a todos e em qualquer lugar ou país. São eles:

- 1) - *necessidade de alimento* (comida, bebida, respiração, asseio);
  - 2) - *necessidade de lutar contra as intempéries* (vestuário habitação);
  - 3) - *necessidade de defesa* (contra os perigos da vida e ofensivas do meio);
  - 4) - *necessidade de ação e de trabalho* (para comer, para vestir).
- (BACKHEUSER, 1934, p. 273, *grifo do autor*).

A partir desses temas gerais é que eram elaborados um quadro sistemático e rígido para ser trabalhado com os alunos. De acordo com o autor, os centros de interesses propostos por Decroly tinham caráter de história natural, enquanto que em escolas alemãs e russas eram de caráter mais geográfico. Para Backheuser o centro de interesse mais conveniente para realização no contexto social brasileiro eram os de caráter geográfico, ou seja, assuntos de espaço e lugares, o que do seu ponto de vista eram sempre interessantes para as crianças:

Para o caso brasileiro os centros de interesse que mais convem são em nosso modesto parecer – os de caráter predominantemente geograficos. Geograficos consideramos, como da bôa regra, todos os assuntos caracteristicamente de espaço, isto é, variaveis de lugar a lugar. O ambiente geografico é sempre de interesse da criança. (BACKHEUSER, 1934, p. 276).

Segundo o autor, poderia começar pela casa, escola e bairro, depois com o avanço das etapas de ensino poderia ampliar para a cidade, estado, país e mundo. A partir do projeto de um centro de interesse eram incluídos conteúdos de todas as disciplinas, mas sempre em torno de um assunto principal. Segundo o autor, cada

projeto deveria ser realizado em torno de quinze dias aproximadamente. Backheuser (1934) apresentou um plano (ANEXO D) elaborado por sua esposa, a professora Alcina Backheuser, em 1929, no período em que ela contribuía para disseminar os princípios da Escola Nova ao seu lado, durante a administração de Fernando de Azevedo. Talvez o autor tenha proposto o caráter geográfico para os centros de interesse por ser um estudioso da área da Geografia, assim estando mais familiarizado e tendendo a valorizar mais a temática. Havia diferentes propostas para se trabalhar com os centros de interesses no Brasil, a de caráter geográfico representava a proposta defendida por Backheuser e Alcina, mas outras escolas poderiam seguir outros modelos a partir das ideias do próprio Decroly, o qual era o mais referenciado quando se tratava deste método de aprendizagem.

O método de projetos, assim como as demais práticas da Escola Nova, deveria partir da iniciativa e da cooperação, e para isso, era preciso que tivessem a curiosidade aguçada pelo professor a respeito de um assunto importante a ser trabalhado na escola. O que não poderia ocorrer segundo Backheuser, mas que em sua avaliação estava sendo visto nos primeiros passos da utilização dos métodos da Escola Nova no Brasil, era delinear-se: “[...] projetos nos quais os alunos são fantoches, todos os cordéis de movimentação estando nos dedos dos mestres”. (BACKHEUSER, 1941, p. 233). Isso quer dizer que os alunos não tinham liberdade para trabalhar nos projetos, enquanto o uso correto do método consistia em: “Os alunos projetam alguma coisa, e tratam de executar o projetado”. (BACKHEUSER, 1934, p. 279). O professor seria apenas um orientador.

Desse modo, partiam do objetivo levantado na turma e elaboravam um anteprojetado do que seria realizado. O projeto iniciava com o levantamento de fontes e documentos que poderiam trazer informações a respeito do assunto que seria estudado pelos alunos, constantemente orientados pelo professor. Após um levantamento consistente de informações, a turma elaborava o projeto, dividia-se em grupos de trabalho, e em seguida iniciava sua execução. De acordo com Backheuser: “As crianças vão vendo aparecer, aos poucos, aquilo que planejaram e a essa mesma proporção vão surgindo novas necessidades que demandam novos trabalhos”. (1934, p. 281). Isso significava que os projetos também poderiam ser adaptados e modificados de acordo com as necessidades que surgiam ao longo da execução.

Dentro dos projetos poderiam ser incluídos outros métodos de aprendizagem da Escola Nova de acordo com as necessidades dos alunos para atingirem os objetivos propostos inicialmente. Por exemplo, se estavam estudando um assunto a respeito de um lugar que poderia ser visitado, agregava-se uma excursão e assim por

diante. O tempo de execução poderia variar de acordo com o projeto. Segundo o autor, o método de projeto acabava sendo muito mais rico no ensino primário devido a maior articulação entre as disciplinas, o que acontecia menos nos casos do ensino secundário e do ensino superior. (BACKHEUSER, 1946).

Vieira (2008b) mostra que a maior influência na elaboração de atividades de projetos, na Escola Nova conforme implantada no Brasil, veio a partir de Kilpatrick, apoiado na teoria da experiência de Dewey. Desse modo, não havia um método rígido a ser seguido, mas apenas algumas simples recomendações, como a de o projeto ter início a partir de um assunto de interesse levantado pelos alunos, ou até mesmo pelo professor. Quando selecionado pelo professor, o assunto precisaria provocar a curiosidade nos alunos, pois nunca deveria ser imposto, mas proposto em razão de uma necessidade para auxiliar na aprendizagem. O projeto seria realizado para desafiar os alunos, para questionar e contribuir no sentido de tirar as dúvidas a respeito do assunto escolhido. Os alunos deveriam participar de todo o processo do projeto: o levantamento do tema, a criação e o planejamento, o desenvolvimento e a sua conclusão. Assim, verificamos uma aproximação com as recomendações de Backheuser em seus manuais pedagógicos, quando tratou da questão dos projetos, tendo ainda enfatizado que o mais importante seria a participação ativa dos alunos.

As dramatizações deveriam ser espontâneas, criadas na hora pelos próprios alunos, assim como fazem nas brincadeiras cotidianas. Se houvesse necessidade de trajes e cenários, esses seriam confeccionados na classe pelos próprios alunos. Esse método surgiu da ideia de reprodução de um conteúdo para a sua fixação, por exemplo, se estavam estudando um conteúdo de história que poderia ser dramatizado, e os alunos se entusiasmassem para a realização da cena, então seria proposta a dramatização:

*A, dramatização não é o teatrinho tão de voga há longo tempo nos dias de festas escolares. Não é tão pouco a simples exibição fóra de palco, no meio de um salão, de cenas ad hoc preparadas. A dramatização não é, em uma palavra, uma representação estudada com ensaios e retoques, visando um certo público, mas, ao contrário, qualquer coisa de espontâneo, saindo de dentro para fóra da própria classe, quasi sem sugestões dos mestres ou alunos mais adiantados. É pois, sinal de iniciativa e cooperação; não decalque, não cópia, não exercício de memorização. (BACKHEUSER, 1934, p. 294).*

Portanto, haveria uma organização prévia dos papéis criados, mas sem ensaios e memorizações, ocorrendo da maneira mais natural possível. A respeito das dramatizações, Backheuser (1934) não citou outros autores além de Alcina Moreira de Souza Backheuser, para explicar quem discutiu o uso do método na escola. Citou



apenas o nome da esposa devido a um trabalho que ela teria publicado na **Revista Brasileira de Pedagogia** a respeito do assunto.

A dramatização conquistou seu espaço como método na Escola Nova principalmente por envolver a espontaneidade, a criatividade, a liberdade pessoal e a imaginação dos alunos na construção do conhecimento, o que tornava o método rico e significativo, baseado em explicações científicas. A dramatização costumava ser trabalhada quando havia tempo excedente na organização pedagógica, pois demorou a ser reconhecida como um método efetivo que apresentava bons resultados na aprendizagem. Rousseau teria sido um dos precursores que apresentou o jogo dramático como recurso de aprendizagem. No movimento de renovação educacional nas décadas de 1920 e 1930 ganhou destaque Viola Spolin<sup>56</sup>, na Europa, Estados Unidos e também no Brasil. Spolin defendeu a importância do teatro/dramatização no âmbito educacional. Segundo essa autora a espontaneidade e a improvisação deveriam fazer parte da dramatização, mas como nem todos os alunos demonstram facilidade para se expressar, deveriam ser estimulados pelo professor sempre que fosse preciso. (KATTO, 2009).

Os museus escolares da Escola Nova, segundo Backheuser (1934), deveriam ser educativos nas diversas modalidades científicas, incluindo o caráter econômico, histórico, artístico, cívico e moral. O autor afirmou que na administração de Fernando de Azevedo (diretor de Instrução do Distrito Federal) foi responsável pela organização e direção do Museu Central Pedagógico, e a partir dele apresentou algumas instruções para os museus escolares da Escola Nova. A partir das leituras de Alcina Backheuser, Rosa (2017) escreve que:

Esse museu teve, para a sua organização, a participação de professoras orientadas pelo professor Backheuser que, seguindo os preceitos escolanovistas, conferia ao museu outros ares. Deixando para trás o caráter estático e frio dos museus antigos e assumindo a função de despertar o interesse da criança por meio do seu caráter de exposição permanente, viva e movediça. (ROSA, 2017, p. 79).

Tratava-se de uma proposta inovadora de museu, onde as crianças poderiam não só ver, mas tocar e manipular os objetos expostos. Os objetos não seriam coleções raras, mas, contribuições dos próprios alunos e professores. Tudo seria devidamente etiquetado para que os alunos pudessem ler sem necessitar de explicações de guias. Segundo o autor, havia o museu da classe, o museu da escola

---

<sup>56</sup> Viola Spolin (1906-1994) nasceu em Chicago, foi assistente social e diretora de teatro, escreveu vários textos sobre improvisação, dentre os quais, o livro **Improvisação para Teatro** (1963), que se tornou referência para o trabalho de professores. Spolin ajudou a preparar a série *Friends and Lovers*. Ganhou título *Honoris Causa*, em 1979, pela Universidade de Michigan.

e o museu pedagógico central. Os museus deveriam ter uma exposição permanente e de caráter prático, diferente dos museus da escola tradicional. Backheuser reproduziu no manual **Técnica da Pedagogia Moderna** (1934), alguns trechos de instruções elaboradas para a organização do Museu Pedagógico Central, para que pudessem ser seguidas quando elaborados nas escolas, a partir da proposta de museu da Escola Nova. (ANEXO E). (BACKHEUSER, 1934).

O museu da classe deveria ser organizado pelos alunos com a orientação do professor. Nesse, a turma colecionava “[...] objetos de toda ordem, seres naturais, ou manufaturados, sem preocupação taxinômica, desenhos, modelagens, recortes, gravuras, mapas, tudo enfim quanto os alunos fizerem ou trouxerem de melhor, mais original e interessante”. (BACKHUEUSER, 1934, p. 297). O museu da classe era construído na própria sala de aula, caso houvesse mais de uma turma que frequentasse a sala, o museu deveria ser construído em conjunto, com auxílio recíproco das turmas.

Seria ideal que o museu da escola fosse construído em uma sala própria e aberta aos alunos, dirigido por uma professora escolhida e por meio de um plano objetivo. Não seria aberto permanentemente para que os alunos não perdessem a curiosidade, e cada vez que tivessem novidades seriam avisados para uma nova visita. Para discutir sobre museus, Backheuser não citou precursores. Defendia que o museu da escola deveria envolver a contribuição dos alunos, professores e pais dos alunos. Cada escola teria um museu de acordo com suas especificidades:

[...] em cada escola o museu ha de ter uma fisionomia propria, peculiar ao ambiente social da escola. Nos distritos rurais, predominarão os objetos que lembrem a agricultura; proximo ao litoral, os que venham das reminiscencias do mar; junta ás fabricas aqui/o que estas produzirem, etc. etc. (BACKHEUSER, 1934, p. 301).

Ao tratar de características para o ensino primário, em seu manual **Aritmética na Escola Nova** (1933), o autor chegou a propor algumas diretrizes para serem seguidas, não só na disciplina de aritmética, mas para todas as disciplinas. Isso fazia parte da sua conclusão, após discutir as novas práticas vindas da Escola Nova e passíveis de serem aplicadas nas escolas:

Quanto á 1ª fase, isto é, de crianças até os 8 ou 9 anos:

- 1) – O ENSINO DEVE SER FEITO EM CONJUNTO, sem especialização de materias, isto é, deve ser feito *globalmente*, na expressão de FERRIÉRE e DECROLY, que traduziram assim de modo claro em idiomas latinos o *Gesamtunterricht* dos alemães, tão preconizado desde BERTHOLD OTTO.  
E, assim:

- 2) – O ENSINO DEVE SER FEITO POR MEIO DE JOGOS, especialmente no jardim de infancia (e no 1º ano primario para as crianças que não tenham frequentado jardins de infancia).
- 3) – O ENSINO DEVE SER DADO EM CARATER INTUITIVO, porque neste período infantil a criança é essencialmente *objetiva*.
- 4) – O ENSINO DEVE SER DADO INTEIRAMENTE DE AUTORIDADE, isto é, mestre nunca deve anunciar seu pensamento sinão proclamando-o com perfeita segurança, evitando portanto dizer qualquer coisa sobre a qual a criança possa não encontrar confirmação na escola ou fóra da escola. Quanto á 2ª fase, dos 9 aos 12 ou 13 anos – isto é, depois do primeiro período escolar, que irá mais ou menos até o 4º ou 5º ano primario, começa a ser possível uma certa especialização e a concessão do direito de critica aos alunos. (BACKHEUSER, 1933, p. 48-49, grifo do autor).

O trecho acima representa uma síntese das diretrizes que o autor estabeleceu e discutiu no seu manual, mas que se formos analisar não demonstravam tantas mudanças, isso porque o ensino global já era dessa maneira, em conjunto, ministrado por um único professor, o que aponta de diferente é a falta de uma maior articulação entre as disciplinas, ou seja, uma proposta mais interdisciplinar. O autor explicou que, nas escolas experimentais que teve a oportunidade de conhecer na Alemanha, haviam professores especializados, mas eles mesmos diziam que seria melhor apenas um professor para todas as matérias, Backheuser ainda concluiu que nesse aspecto nós estaríamos mais avançados que os alemães.

A questão da autoridade sempre esteve presente nas publicações católicas de educação. Os jogos também já estavam sendo usados, mas Backheuser chamou a atenção para que fossem ainda muito mais usados, especialmente em matemática, inclusive, escreveu que até mesmo escolas que se consideravam modelos da nova pedagogia ainda não utilizavam os jogos em uma frequência desejável.

Os jogos, segundo Backheuser (1933), tinham grande valor pedagógico e vinham conquistando espaço no processo educativo. Para o autor não eram necessárias tantas explicações da Psicologia a respeito dos jogos, como as que Claparède fazia, ou investigações que os explicassem teoricamente, pois as contribuições do método já eram bem visíveis:

Uma outra importancia dos jogos educativos deflue dos principios da mesma “escola nova”. Precisando ter a educação um carater fundamentalmente social, cumpre dar aos alunos o ensejo de mutuo auxilio, como, mais tarde, há de suceder na vida quotidiana. Os jogos coletivos prestam-se extraordinariamente ao desenvolvimento não só da sociabilidade como da solidariedade. (BACKHEUSER, 1933, p. 58).

Portanto, os jogos educativos coletivos contribuía com a cooperação entre os jogadores, estimulando assim, a solidariedade e a sociabilidade, características fundamentais para a formação para a vida e pela vida. O interesse dos alunos nos jogos era significativamente positivo, ainda mais quando eles próprios os produziam.

Com os mais variados objetivos pedagógicos, os jogos poderiam ser trabalhados juntamente com outros métodos, como a dramatização da vida cotidiana, por exemplo, em jogos como “feira-livre”. Backheuser, no seu manual de **Aritmética na Escola Nova** (1933), apresentou algumas sugestões de como trabalhar com os jogos em sala de aula. (ANEXO F).

A maior novidade estava na questão do ensino intuitivo, dentro do qual recomendou que o professor trabalhasse com um ensino mais concreto, para facilitar que a aprendizagem fosse construída pelo próprio aluno:

Guardam até os últimos anos da vida o habito de receber passivamente o ensinamento da mão de terceiros, de cima para baixo, dos mestres ou das paginas do livro. O livro impresso ou a palavra do catedrático lhes ensinam sem duvida muito; quanto mais não os educaria, porém, o livro da vida é a lição da experiencia. (BACKHEUSER, 1933, p. 61).

Ao escrever isso rememora a época em que dava aulas na Politécnica e levava os alunos ao trabalho de campo e percebia algumas dificuldades, as quais vinham desde o ensino primário, devido ao ensino passivo e a falta da capacidade observação para a aprendizagem. A partir de sua experiência, considerava que o ensino intuitivo era muito importante e devia ser trabalhado no ensino primário, até porque os alunos aprendiam mais facilmente, pois as crianças seriam predominantemente visuais e esse exercício de aprendizagem aperfeiçoaria qualidades de grande utilidade no futuro. Para sua fundamentação a respeito do ensino intuitivo, citava precursores como Comenius<sup>57</sup> e Pestalozzi.

Schena (2015) mostra que os escolanovistas defendiam um novo modelo pedagógico focado mais na aprendizagem do que no ensino, mais no aluno do que no professor, e isso era possível por meio do método intuitivo, o qual ganhou força e evoluiu a partir do contexto de reformas educacionais nas primeiras décadas do século XX, tornando-se uma das características da Escola Nova no Brasil. Os próprios Inspectores escolares faziam visitas nas salas de aula para verificar se o método intuitivo estava sendo devidamente utilizado. A partir deste método é que as outras atividades da Escola Nova faziam sentido, pois seriam auxiliares para o modo moderno de aprendizagem, ou seja, por meio da aprendizagem ativa e construída pelo próprio aluno na prática.

---

<sup>57</sup>John Amos Comenius (1592-1670) nasceu na Morávia. Foi um clérigo protestante autor da **Didática Magna**, marco inicial da sistematização da pedagogia e da didática no ocidente. Viveu na Alemanha e na Polônia. Disponível em: <<https://www.britannica.com/biography/John-Amos-Comenius>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

Backheuser (1934; 1941) alertou que devido aos primeiros passos confusos dos adeptos da Escola Nova no Brasil, esses vinham propondo os novos métodos, mas sem nenhuma utilidade pedagógica, ou seja, faziam apenas por fazer, porque eram novidades metodológicas. Ainda afirmou que a dificuldade de organização de Escolas Novas no Brasil estava ocorrendo porque tentaram copiar, fazendo alguns ajustes nos programas estrangeiros, o que para ele não era correto:

É por isso que se percebe a dificuldade de organizar programas primários dentro de um determinado padrão estrangeiro. Não é impossível dar o programa austriaco ou alemão, ou o de Decroly ou de Ferriere, ou um qualquer americano. Não devemos de modo algum copiá-los com simples retoque, com emendas, digamos, de caráter geográfico. Não. Nada disso. A adaptação tem de ser muito mais profunda: tem de ser no âmago do sistema, isto é, procurando acentuar, carregando na mão, tudo quanto seja esforço tendente a fortalecer e enrijar a cooperação social, e, ao contrário, a esbater sem apagar, a atenuar sem riscar, tudo quanto se refira a um desenvolvimento excessivo de indivíduo ou a uma superposição do interesse do indivíduo ao interesse coletivo. (BACKHEUSER, 1934, p. 237).

Do ponto de vista do autor, era preciso uma adaptação muito mais profunda, em suas palavras “no âmago do sistema”, para que de fato ocorresse cooperação social e a formação fosse voltada para atender aos interesses coletivos e não individuais. Nesses interesses estavam contidos os valores morais da sociedade que, em contrapartida, eram defendidos de modo diferente no **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**:

Mas, a escola socializada não se organizou como um meio essencialmente social senão para transferir do plano da abstração ao da vida escolar em todas as suas manifestações, vivendo-as intensamente, essas virtudes e verdades morais, que contribuem para harmonizar os interesses individuais e os interesses coletivos. (AZEVEDO et al., 1932, p. 192).

Partindo da premissa de que a maioria da população brasileira era católica, conforme já destacado e defendido por Dom Leme em sua carta pastoral, os demais intelectuais da militância católica lançavam mão desse argumento para defender suas proposições em defesa do ensino religioso nas escolas oficiais. (MAINWARING, 1989). Nesse quadro, Backheuser afirmava a importância da presença da Filosofia católica como elemento a encetar uma direção às ações empreendidas por meio das técnicas da Escola Nova, a fim de apontar para as finalidades do processo educativo. Em seu entendimento, os interesses deveriam estar voltados para atender prioritariamente à maioria da população, que seria católica, e não apenas de alguns, o que representaria priorizar interesses individuais. Por outro lado, os intelectuais autores do **Manifesto dos Pioneiros** argumentavam buscar um equilíbrio entre

interesses coletivos e individuais no atinente às questões religiosas, pois essas eram diversas, então, os interesses morais da sociedade deveriam estar equilibrados entre individuais e coletivos, sem pender para nenhum lado, ou atender a fins particulares de determinados grupos sociais para a educação escolar.

Por meio da leitura dos manuais pedagógicos de Everardo Backheuser, foi possível notar que no exercício da sua apropriação ele citou vários autores para discutir as práticas, conforme trouxessem contribuições para a argumentação da sua visão de educação integral católica de Escola Nova. O próprio autor criticou a mistura de autores que fundamentava as Escolas Novas no Brasil:

Vemos, de fato, nos serem apresentados uns de mistura com os outros, baralhados em promiscuidade, como si tivessem unidade de propósitos: Rousseau, Spencer, Pestalozzi, Kerschenteiner, Lunacharsky, Herbart, Decroly, Ferrière, Natorp e tantos outros. (BACKHEUSER, 1934, p. 19).

Realmente, cada autor apresentou contribuições e propósitos de educação diferentes e importantes para a Escola Nova, mas, Backheuser se apropriou dos autores que ele acreditava serem os melhores para discutir cada aspecto de cada assunto. Por exemplo, Decroly foi um dos autores mais citados nos seus manuais pedagógicos, e com ele Backheuser concordava e discordava. Concordava com as fases elaboradas por Decroly para o processo educativo (a impressão, as associações, a assimilação e a expressão), e discordava de sua organização e rigidez nos temas propostos para os centros de interesse com caráter de história natural, entre outros pontos. Nesses termos, os autores eram úteis na medida em que podiam alavancar, sob algum aspecto ou mediante certa estratégia discursiva, o pensamento católico. Os manuais de Backheuser visavam a conformação de um certo modelo de *habitus* para os professores em todo o Brasil – especialmente, os católicos. Outro exemplo é a educação para a vida, discutida por vários precursores da Escola Nova, dentre eles Rousseau, Dewey e Decroly. A respeito desse aspecto Backheuser citou Decroly com mais frequência, tendo criticado alguns de seus adeptos no Brasil que em seu entendimento teriam interpretado conceitos e práticas de forma equivocada, o que entendia já ter acontecido por ocasião das interpretações de Dewey realizadas por Anísio Teixeira, a fim de explicar o que seria o ato de educar.

Baldan e Arcen (2009) ao estudarem a coleção **A Escola Nova Brasileira** de José Scaramelli, escrita na década de 1930, mostram que a implantação dos métodos da Escola Nova aconteceu de forma lenta e gradual nas escolas, com pequenas modificações e intervenções nas práticas cotidianas. Verificou-se na transição metodológica da Escola Tradicional para a Escola Nova um ecletismo nas propostas

de apropriação, algo que caracterizou a efetivação prática do pensamento renovador brasileiro da educação. Por meio deste trabalho foi possível conhecer uma dessas apropriações dos métodos da Escola Nova, realizada por parte de Everardo Backheuser. Notamos que em alguns momentos as recomendações para o desenvolvimento dos métodos da Escola Nova, a partir da apropriação de Backheuser, aproximavam-se de recomendações de outros autores apresentando pontos em comum, mas em outros momentos, encontram-se características próprias desenvolvidas pelo autor.

O desenvolvimento das práticas deveria acontecer a partir do interesse da turma, para que a aprendizagem ocorresse com iniciativa. Backheuser discutiu alguns métodos da Escola Nova de maneira positiva ao apontar suas vantagens quando desenvolvidos da maneira correta. Para o autor, era importante saber como trabalhar com cada método novo para que a aprendizagem não fosse prejudicada. Backheuser aceitava o uso desses novos métodos de ensino nas escolas, mas ainda com alguns resquícios da escola tradicional, como as práticas de recompensa e privações, por exemplo. Também deixou claro que por mais que o aluno fosse ativo, o professor era o detentor do conhecimento, portanto, era ele quem dava a última palavra. Recomendou que o professor fosse mais severo que benevolente e que exercesse sua autoridade em sala de aula. Desse modo, por mais que o professor não devesse obrigar os alunos a aprender, o autor explicou que deveria incentivar os alunos e manejar os conteúdos de modo a convencê-los a aprender tudo o que fosse necessário.

As práticas ou métodos pedagógicos e suas técnicas de desenvolvimento não eram um problema para Backheuser, pois as mesmas poderiam ser positivas para atender ao propósito da educação integral católica, já que se desenvolviam a partir da iniciativa, cooperação e educação para a vida e pela vida, no seu aspecto pedagógico. O desafio seria incluir na proposta de educação integral, dentro de suas suas práticas, uma orientação balizada pelos valores cristãos, de modo a contemplar o trabalho com as questões sobrenaturais e espirituais, para se impulsionar uma formação alinhada à ética da cosmovisão católica. Portanto, ao mesmo tempo em que incentivava o professorado católico a estudar os novos métodos da Pedagogia moderna, também reafirmava a importância basilar dos princípios cristãos na educação, como elemento norteador da formação humana. O desenvolvimento dos métodos deveria ser feito a partir de estudos realizados à luz do catolicismo.

Para o autor, reduzir a ação pedagógica ao plano material seria um erro, pois, fundamentado no estruturalismo de Spranger, afirmava a importância de se trabalhar

com as principais estruturas da alma de modo a contribuir com a educação integral, com o desenvolvimento da formação ampla do ser humano, o que necessariamente também contemplaria a estrutura espiritual/religiosa. Como proposição geral, as práticas pedagógicas e os métodos da Escola Nova deveriam ser desenvolvidos para atender a finalidade da educação integral nos termos católicos, ao contemplarem a formação do corpo, do intelecto e da moral/espírito.



## Considerações finais

Nascido em Niterói no Rio de Janeiro, Everardo Backheuser soube aproveitar as oportunidades que possibilitariam o alavancar como um intelectual católico, nas décadas seguintes. Sua família, que perdeu capital econômico gradualmente após a morte de Johannes, seu pai, investiu nos estudos dos filhos porque acreditava na grande probabilidade de sucesso profissional. Assim, Backheuser pôde estudar em instituições de ensino de destaque no Rio Janeiro, como o Colégio Pedro II e a Escola Politécnica. Formou-se bacharel em Ciências Naturais, engenheiro geógrafo, engenheiro civil, bacharel em Ciências Físicas e Matemática. Concluiu doutorado em Ciências Físicas e Naturais. Assumiu vários cargos durante a sua trajetória intelectual. No presente trabalho destacamos o gosto de Backheuser pelo jornalismo, a satisfação em ser professor, e sua contribuição como engenheiro civil na prefeitura do Rio de Janeiro, contemplamos também brevemente sua participação na política, como deputado estadual.

Atuante no campo educacional desde muito cedo, agregou uma nova militância em 1928 quando se converteu ao catolicismo, em decorrência da morte da primeira esposa, Ricarda. Como já havia iniciado os estudos a respeito da Escola Nova, após ter sido convidado por Fernando de Azevedo a colaborar com as reformas nos sistemas escolares em 1927, Backheuser contribuiu para a construção de um escolanovismo católico, ou seja, conseguiu apresentar e trazer propostas da Escola Nova para o interior das instituições ligadas à Igreja, a partir do diálogo com outros intelectuais católicos e também com intelectuais não católicos.

Membro da Associação Brasileira de Educação (ABE) e, depois, presidente da Confederação Católica de Educação (CCBE), cultivou uma rede de sociabilidade com a qual interagiu no interior do campo educacional. Backheuser contribuiu para a renovação da Pedagogia católica no Brasil entre os anos de 1928 e 1946, período por nós delimitado para estudo. Foi um dos fundadores e primeiro presidente da CCBE, aberto ao debate com a modernidade, atuou mediando o diálogo entre a hierarquia da Igreja Católica e os professores, especialmente do ensino primário, o que não era uma tarefa fácil. A partir de sua apropriação das teorias e práticas da Escola Nova atuou, notadamente, como intelectual mediador, visto ter produzido materiais divulgando aspectos do novo conhecimento pedagógico, de modo articulado às estratégias sociais e políticas da militância católica no período.

Backheuser foi o primeiro católico a escrever e a publicar um manual pedagógico de aritmética e matemática à luz do escolanovismo, apresentando,

inclusive, um fichário biotipológico inédito a ser usado pelos professores em sala de aula, aliando os conhecimentos da Biotipologia aos da educação. Descreveu o que entendia ser um verdadeiro professor ao seu conceito, o que contribuiu para propagar um modelo de *habitus* desejável, a ser incorporado pela militância católica ligada ao ensino. De modo amplo, Backheuser foi um intelectual que se propôs a sistematizar os conhecimentos da Escola Nova, para contribuir com as práticas educacionais no Brasil. Outros intelectuais também apresentaram uma sistematização, mas a de Backheuser é dotada de muitas particularidades, dentre as quais destacamos: a questão das estruturas da alma, fundamentada no estruturalismo de Spranger, teoria que destacava a importância da formação integral, a qual incluiria a formação religiosa. A formação integral para os católicos estava pautada no conceito de Pessoa, ou seja, deveria contemplar o trabalho com o corpo, com o intelecto e com a moral/espírito. A apropriação de elementos da Escola Nova tomados do trabalho de Spranger foi uma ponte para estabelecer a ligação entre as modernas ciências auxiliares da educação e os tradicionais ensinamentos da Igreja Católica na seara pedagógica, assim Backheuser conseguiu harmonizar muitos aspectos do escolanovismo com as recomendações do Papa Pio XI, na Carta Encíclica *Divini Ilius Magistri* (1929):

Daqui ressalta, com evidência, a importância suprema da educação cristã, não só para cada um dos indivíduos, mas também para as famílias e para toda a sociedade humana, visto que a perfeição desta, resulta necessariamente da perfeição dos elementos que a compõem. (PIO XI, 1929, p. 3).

Os referidos elementos que comporiam a perfeição estariam presentes nas estruturas da alma de cada pessoa, e precisavam ser trabalhados na perspectiva da educação integral. Tal modalidade de ação, como defendeu Backheuser, era necessária para que, conforme suas palavras, não se formassem “aleijões”, ou seja, pessoas com defeitos mentais e morais. Com isso enfatizava a importância da estrutura religiosa como uma das principais a ser trabalhada pedagogicamente, ideia que também impulsionava a luta favorável ao ensino religioso, naquele contexto de enfrentamento ao defendido pelo **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (1932): uma educação única, obrigatória, gratuita e laica.

A partir da análise dos manuais pedagógicos de Everardo Backheuser - **Aritmética na Escola Nova** (1933), **Técnica da Pedagogia Moderna (teoria e prática da Escola Nova)** (1934), **Ensaio de Biotipologia Educacional** (1941), e **O Professor** (1946) – foi possível identificar um modelo desejável de professor para os

católicos e as apropriações da Escola Nova feitas pelo autor, o que foi objetivo desta pesquisa.

Para identificarmos o modelo desejável de professor, na análise de conteúdo proposta por Bardin (1997), organizamos três categorias para facilitar o tratamento dos dados e a interpretação dos resultados. As categorias apontadas foram: *conceito de professor e formação; vocação e exercício do magistério; e características desejáveis ao professor*. Diante disso, concluímos que o modelo de professor expresso nos manuais pedagógicos de Everardo Backheuser estava voltado para a figura do educador, ou seja, aquele que além de instruir, educava. Segundo o autor, para ser um educador era preciso ter uma formação que, primeiramente, afiançasse que a pessoa tinha vocação para a profissão, caso não tivesse, deveria ser afastada para não trazer prejuízos para si e para a sociedade. A formação deveria ser pensada para contribuir com um ensino global, ou seja, com maior articulação entre as disciplinas, e assim, favorecer a educação integral, que formaria a Pessoa completa, nos termos católicos.

A vocação era compreendida à luz do estruturalismo de Spranger, portanto, a organização das estruturas da alma – resultado da herança familiar, mais o meio, mais a personalidade – era compreendida via a apresentação de determinada conduta, na qual algumas características seriam ressaltadas e permitiriam a compreensão da vocação para as diferentes profissões. Além de ser necessária a vocação, o autor destacou três requisitos básicos para o exercício do magistério, a saber: a capacidade de instruir, de educar e de administrar, pois sem esses, o trabalho do educador não seria possível.

O entendimento da figura do professor como educador, especialmente, quando qualificado pelo autor nos termos de vocação, identificável por meio da posse dos requisitos básicos para o exercício do magistério, torna possível inferir um *habitus* desejável para o professor, a partir das características apontadas no parágrafo anterior. Nesse sentido, apresentamos e discutimos, de forma mais específica, as características indicadas de modo recorrente nos manuais pedagógicos de Backheuser, dentre as quais estão: professor como exemplo para os alunos, dentro e fora do ambiente escolar; senso de justiça; conhecedor da realidade dos seus alunos; autoridade; cooperativo; que tem iniciativa; assiduidade; pontualidade; dedicação integral; otimista; eterno estudante; detentor de sociabilidade e amor ao próximo.

Verificamos, a partir dos poucos trabalhos que encontramos referentes ao assunto discutido no capítulo 3, que esse *habitus* desejável estava apenas sendo reforçado pelos intelectuais católicos, pois não haviam novidades significativas, talvez

uma adequação dentro das particularidades da Escola Nova, como a questão da iniciativa e da cooperação, que eram características apontadas por Backheuser como fundamentais para que fosse considerada Escola Nova – porém, as demais características já eram recorrentes dentro da tradição pedagógica. De maneira estratégica, para aparentar um “ar de novidade na prática pedagógica”, as características foram apresentadas a partir do espectro de outras fundamentações teóricas, como a de Spranger. Dessa forma, como intelectual católico, Backheuser continuou a defender os interesses da Igreja, pautado numa ciência moderna autorizada pela hierarquia, dentro de um contexto em que se empregavam vários móveis de luta dentro do campo educacional.

Organizados na CCBE os intelectuais católicos utilizavam estratégias editoriais das quais os professores eram alvo principal. Desse modo, os objetivos centrais eram o de orientar e de direcionar as leituras de materiais relativos à Escola Nova, literatura que estava sendo amplamente disseminada naquele momento. Com isso, visavam amenizar o impacto das novidades entre os professores, inovações que, especialmente na década de 1930, eram fomentadas pelos pioneiros da educação. É interessante notar que Backheuser apresentou no seu manual **Técnica da Pedagogia Moderna** (1934) uma sistematização, como se a mesma fosse a verdadeira representação da teoria e da prática da Escola Nova: “Em outras palavras, tudo isto quer dizer que a propaganda da escola nova tem faltado até agora um elemento essencial: SISTEMATIZAÇÃO”. (BACKHEUSER, 1934, p. 13). Alegou que os professores estavam confusos diante de tantas novidades e que era um dever fazer uma sistematização para corrigir esse “erro básico”, conforme suas palavras. Diante dessa necessidade, compartilhada pelo grupo católico, Backheuser foi convidado por Alceu Amoroso Lima, em 1933, para realizar um curso no Instituto Católico de Estudos Superiores, do qual resultou a escrita desse manual pedagógico.

O último capítulo da presente pesquisa buscou identificar as apropriações católicas da Escola Nova, também a partir dos manuais pedagógicos de Everardo Backheuser. Na primeira parte, intitulada Características fundamentais para as práticas da Escola Nova, verificamos que, no aspecto pedagógico, as práticas no ambiente escolar deveriam ocorrer pautadas em três características principais: a iniciativa, a cooperação e o preparo para a vida pela a vida. O que segundo o autor seria um ponto em comum com os escolanovistas, pois se tratavam de instrumentos para que ocorresse a educação integral.

No aspecto psicológico, Backheuser defendeu o equilíbrio no processo de ensino-aprendizagem, para que nenhum órgão do sentido fosse mais trabalhado que

outro no ensino primário, assim, todos teriam condições iguais de desenvolvimento. No aspecto político, deixou claro sua discordância em relação à ideia de uma escola oficial unificada para todos, pautado no argumento da importância e eficiência das escolas particulares para o desenvolvimento do país, visto não acreditar na possibilidade de um ensino de plena qualidade ofertado pelo Estado. Também discordava da ideia de neutralidade na educação, pois alegava que a escola sempre seria reflexo do pensamento dominante no país, portanto, para ele não existiria a possibilidade de uma educação neutra. Obviamente, também se opunha à uma escola leiga, nesse sentido apresentou argumentos em defesa da educação religiosa, como parte fundamental na proposta de educação integral. Ainda, no aspecto filosófico, defendeu que a filosofia católica era a ideal devido ao seu equilíbrio: “Entre o exagero individualista e o exagero socialista – o ponderado meio termo católico”. (BACKHEUSER, 1934, p. 45). Assim, os extremismos defendidos por alguns escolanovistas seriam evitados, pois do ponto de vista de Backheuser esses poderiam causar prejuízos na formação dos alunos.

No contexto de reformas educacionais, especialmente a partir da década de 1920, novos métodos propostos pelo movimento da Escola Nova passaram a ser utilizados nas escolas de ensino primário, dentre os quais estavam as excursões, os centros de interesse, os projetos, entre outros. Backheuser apresentou sua visão acerca de como esses métodos deveriam ser trabalhados nas escolas. Primeiramente, ressaltou que todos os encaminhamentos deveriam ser pautados nos objetivos da educação integral, ou seja, deveriam ter um propósito na educação, e não serem feitos apenas como atividades encerradas em si mesmas.

Houve muitas diferenças entre as apropriações, por parte de intelectuais ligados ao campo educacional, no atinente às práticas da Escola Nova no Brasil, configuraram-se assim muitas particularidades em seu entendimento – mesmo entre escolanovistas católicos, por mais que tivessem objetivos em comum. A partir do uso dos novos métodos nas escolas, que foram implantados de forma lenta e gradual, com pequenas modificações, verificamos que em alguns momentos as recomendações de Backheuser se aproximavam das de outros autores, apresentando pontos em comum, já em outras vezes apresentavam características próprias no que diz respeito ao desenvolvimento e à aplicação dos métodos. São exemplos das suas particularidades as recomendações para o trabalho com as excursões e a sua proposta inovadora dos museus escolares.

Diante disso, apesar da importância de se identificar as apropriações católicas a partir de Backheuser, notamos que o conteúdo dos novos métodos pedagógicos e

suas técnicas de desenvolvimento não foram tão decisivos nas apropriações no autor. A prioridade estava em não perder de vista o propósito de educação integral católica. Com seus manuais pedagógicos Backheuser possibilitava uma nova leitura de Escola Nova aos professores, sempre reafirmando os princípios cristãos na educação, leitura realizada à luz da tradição pedagógica ligada à Igreja, visto um dos pontos geradores de preocupação para os intelectuais católicos ser a emergência dos valores laicistas no meio escolar. Assim, a mediação realizada no sentido de dirigir um modo de apropriação das leituras da Escola Nova, notadamente, uma disputa travada entre os agentes do campo educacional brasileiro da época, era uma ação estratégica que fazia parte do projeto de restauração católica no âmbito da cultura nacional de modo amplo, algo pensado e planejado pela hierarquia da Igreja e conduzido também pelos leigos no âmbito da sociedade civil. Atingir o professorado católico, e mesmo o não católico, era assim de grande valor no encaminhamento das disputas que se conformavam, no jogo típico do interior de diferentes campos sociais.

Como um renovador da Pedagogia católica no Brasil, analisado dentro do nosso recorte temporal, Backheuser, como agente no campo educacional ao lado da intelectualidade católica, apresentou contribuições importantes por meio de seus manuais pedagógicos direcionados à formação de professores, o que impactou, politicamente e estrategicamente o ensino no país. Também contribuiu com o fortalecimento do grupo católico com a criação da CCBE, em 1933, da qual foi aclamado primeiro presidente, instituição que fomentou o diálogo da educação católica com a Escola Nova, inclusive, na medida em que foi espaço privilegiado para a articulação entre a hierarquia da Igreja e a militância leiga no campo educacional.

Ao considerarmos a trajetória intelectual de Everardo Backheuser, tanto na medida de sua formação quanto de sua intervenção institucional, verificamos que sua interpretação da Escola Nova – de perfil neotomista – frutificou entre o professorado das instituições católicas e, mesmo, ultrapassou esses limites institucionais alcançando profissionais da educação que atuavam em instituições não confessionais. Suas viagens de estudo para grandes centros escolanovistas na Europa, seus estudos sistemáticos e seu esforço em articular teoria e ação institucional, deram-lhe capital cultural e também simbólico, para atuar no campo educacional impulsionando a renovação da pedagogia católica no Brasil, algo que foi parte importante para a o projeto de modernização da Igreja como um todo, com vistas a retomar sua capacidade de influência junto à sociedade política e civil brasileiras, no sentido da restauração de um cultura católica capaz de ser decisiva na conformação da nacionalidade.

## Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ACCÁCIO, L. O. Formando o professor primário: a Escola Normal e o Instituto de Educação no Rio de Janeiro. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (org.). **Navegando na História da Educação Brasileira**. Campinas: FE; HISTEDBR, 2006. p. 1-25. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Liete\\_Oliveira\\_Accacio\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Liete_Oliveira_Accacio_artigo.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2018.

AGUAYO, A. M. **Didática da Escola Nova**. 11 ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, v. 15, 1959. (Coleção Atualidades Pedagógicas).

ALBUQUERQUE, L. R. A constituição histórica da educação física no Brasil e os processos da formação profissional. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: EDUCERE, 2009. Disponível em <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2934\\_1277.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2934_1277.pdf)>. Acesso em: 15 de maio 2019.

ALMEIDA, J. R. P. de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução de Antonio Crizzotti São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.

ALMEIDA, J. S. Índícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890-1930). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 35, p. 139-152, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440602009000300011#not1a](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602009000300011#not1a)>. Acesso em: 11 dez. 2018.

ANSELMO, R. de C. M. de S.; BRAY, S. C. Geografia e Geopolítica na formação nacional brasileira: Everardo Adolpho Backheuser. In: GERALDI, L. H. de O.; MENDES, I. A. (Org.). **Do Natural, do Social e de suas Interações: visões geográficas**. São Paulo: Editora Unesp. 2002. p. 109-119.

AZEVEDO, F. et al. (1932). Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>. Acesso em: 11 dez. 2018.

BACKHEUSER, A. M. de S. **Everardo Backheuser**. [S. l.:s. n.], p. 1- 212, 1954. Datilografado.

BACKHEUSER, E. **A Aritmética na Escola Nova**. Rio de Janeiro: Livraria Católica, 1933.

BACKHEUSER, E. A Educação na Constituição. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, ed. 38, p. 5, 14 de fev. 1933. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BACKHEUSER, E. **Ensaio de Biotipologia Educacional**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1941.

- BACKHEUSER, E. **O professor**: ensinar é um prazer. Rio de Janeiro: Agir, 1946.
- BACKHEUSER, E. **Minha terra e minha vida**: Niterói há um século. Rio de Janeiro: Niterói Livros, 1994.
- BACKHEUSER, E. **Técnica da pedagogia moderna** (teoria e prática da Escola Nova). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934.
- BALDAN, M.; ARCE, A. A representação da Pedagogia Tradicional e da Escola Nova segundo a propaganda e a produção teórica dos personagens do movimento renovador brasileiro – um estudo da coleção “Escola Nova Brasileira” de José Scaramelli (1931). In: VIII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 8., 2009, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: HISTEDBR, 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html)>. Acesso em: 06 de maio 2019.
- BANDEIRA, M. **A Igreja Católica na virada da questão social (1930-1964)**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BARREIRA, L. C. Everardo Adolpho Backheuser. In: FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. (Org.). **Dicionário de educadores no Brasil**: da colônia aos dias atuais. 2. ed. aum. Rio de Janeiro: UFRJ; MEC-Inep-Comped, 2002. p. 332-338.
- BRASIL. Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Mapa do analfabetismo no Brasil. Brasília: MEC; Inep, 2000.
- BOSCHILIA, R. Igreja e Educação: estratégias de resistência. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBHE, 2000. p. 1-10. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/139\\_roseli.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/139_roseli.pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2018.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. **A Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007b.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004b.
- BOURDIEU, P. Campo intelectual e projeto criador. In: POUILLON, J. (Org.). **Problemas do estruturalismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 105-145.
- BOURDIEU, P. Esboço para uma auto-análise. In: BOURDIEU, P. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2004a. p. 130-155.
- BOURDIEU, P. **Dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2002a.



- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.
- BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008a.
- BOURDIEU, P. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília n. 5, p. 193-216, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n5/a08n5.pdf>>. Acesso em: 23 de abr. 2019.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9 ed. Campinas: Papyrus, 2008b.
- CACETE, N. H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/aop1109.pdf>>. Acesso em 23 abr. 2019.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- CARNEIRO JUNIOR, R. A. **Religião e política**: a liga eleitoral católica e a participação da Igreja nas eleições 1932-1954. 2000. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000.
- CARDOSO, C. A. de. Excursões escolares e a formação de professores. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. **Anais eletrônicos...** Cuiabá: SBHE, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/05%20HISTORIA%20DA%20PROFISSAO%20DOCENTE/EXCURSOES%20ESCOLARES%20E%20FORMACAO%20E%20PROFESSORES.pdf>>. Acesso em: 15 de maio 2019.
- CARVALHO, J. M. de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- CARVALHO, M. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.
- CARVALHO, M. Pedagogia da Escola Nova e usos do impresso: itinerário de uma investigação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 87-104, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3740>>. Acesso em 06 de maio 2019.
- CASTANHA, A. P. Os professores do Brasil Imperial. **Revista de Educação**, Cascavel, v. 1, n. 1, p. 47-52, jan./jun. 2006. Disponível em: <[file:///C:/Users/user/Downloads/1002-3572-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/1002-3572-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em 06 de maio 2019.
- CASTANHA, A. P.; BITTAR, M. Os professores e seu papel na sociedade imperial. In: VIII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 8., 2009, Campinas.

**Anais eletrônicos...** Campinas: HISTEDBR, 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html)>. Acesso em: 06 de maio 2019.

CATANI, D. B.; SILVA, V. B. Manuais pedagógicos. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG; Faculdade de Educação, 2010. p. 1-4. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/109.pdf>>. Acesso: 06 out. 2018.

CATANI, A. M. et al. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. 2 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

DALANESE, T. A Proclamação da República e a primeira reforma educacional do novo regime: democracia X educação popular. In: VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 2006, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: UNICAMP, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHO\\_S/T/Tais%20delaneze.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHO_S/T/Tais%20delaneze.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2019.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

DOSSE, François. **O Desafio biográfico: escrever uma vida**. Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

CRESPO, S. B. S. Colégios Católicos de elite (e algumas questões postas pela chamada “educação libertadora”). In: PAIVA, Vanilda (Org.). **Catolicismo, Educação e Ciência**. São Paulo: Loyola, 1991. p. 141- 147.

CURY, C. R. J. **Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

ERRERIAS, C. A. C. **Catolicismo e Educação na década de 1930: o escolanovismo católico de Everardo Backheuser**. 2000. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2000.

FRANCA, L. Prefácio. In: BACKHEUSER, E. **Técnica da pedagogia moderna: teoria e prática da Escola Nova**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934. p. 7-9.

GALIANI, C.; MACHADO, M. C. G. As propostas educacionais de John Dewey para uma sociedade democrática. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 21, n. 7, p. 116-135, set./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8384/6042>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

GOMES, A. de C.; HANSEN, P. S. Apresentação. In: GOMES, A. de C.; HANSEN, P. S. (Orgs.). **Intelectuais Mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 7-37.

HISTÓRIA da Escola Politécnica. Disponível em: <[http://www.poli.ufrj.br/politecnica\\_historia.php](http://www.poli.ufrj.br/politecnica_historia.php)>. Acesso em 20 abr. 2019.

GONÇALVES, M. C. Integralismo lusitano, nacionalismo católico e educação: contos entre intelectuais brasileiros e portugueses (1913-1934). **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 8, n. 14, p. 99-116, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://fecilcam.br/revista/index.php/nupem/issue/view/40/showToc>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

JACÓ-VILELA, A. M.; ROCHA, L. F. da. Uma perspectiva católica da psicologia no Brasil: análise de artigos da revista A Ordem. **Psicologia em Pesquisa**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 115-126, jan./jun. 2014. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S198212472014000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S198212472014000100011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 01 mai. 2019.

GÓIS JUNIOR, E. G.; LOVISOLO, H. R. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003.

KATTO, S. B. **Produção didático-pedagógica: a dramatização como ferramenta didática**. 2009, 13 f. Unidade Temática – Secretaria de Estado da Educação, Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), Rolândia, 2009. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes\\_pde/2008\\_uel\\_port\\_md\\_suzana\\_de\\_brito\\_katto.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2008_uel_port_md_suzana_de_brito_katto.pdf)>. Acesso em 15 de maio 2019.

LECLERC, G. **Sociologia dos intelectuais**. São Leopoldo: Ed. da UNISINOS, 2003.

LIMA, A. A. Transcrições. **A Ordem**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 81. fev. 1930.

LIMA, W. I T de. et al. A Geopolítica de Everardo Backheuser para o Brasil entre processos e retrocessos. **Revista Geopolítica Transfronteiriça**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 51-62, jul. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/revistageotransfronteirica/article/view/622>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

LUCENA, F. **História do Colégio Pedro II**. 2016. Disponível em: <<https://diariodorio.com/historia-do-colegio-pedro-ii/>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

MACHADO, S. F.; TERUYA, T. K. O Manifesto de 1932 e as repercussões na formação de professores na rede pública de ensino. In: JORNADA DO HISTEDBR, 7., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: HISTEDBR, 2007. p. 1-20. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_GT2%20PDF/O%20MANIFESTO%20DE%201932%20E%20AS%20REPERCUSS%20DES%20NA%20FORMA%20C3O%20DE.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/O%20MANIFESTO%20DE%201932%20E%20AS%20REPERCUSS%20DES%20NA%20FORMA%20C3O%20DE.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2018.

MAGALDI, A. M. B. de. Do lar como escola da nação: a família nos debates educacionais nos anos 1920/30. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTORIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: SBHE, 2011. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0642.pdf>>. Acesso em: 14 de maio 2019.

MAGALDI, A. M. Entre vozes e pistas: reflexões sobre as relações família-escola nos debates educacionais brasileiros (anos 1930). In: LOPES, S. C.; CHAVES, M. W. (Orgs.). **A História da Educação em Debate**: estudos comparados, profissão docente, infância, família e igreja. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.

MAINWARING, S. **Igreja Católica e Política no Brasil (1916-1985)**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MARQUES, J. A. O. **Manuais pedagógicos e as orientações para o ensino de matemática no curso primário em tempos de Escola Nova**. 2013, 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2013.

MARTINS, H. L. **A Revolta armada**. Niterói: Biblioteca do Êxito, 1997.

MARTINS, M. V. R. **A biblioteca escolar no processo de escolarização da leitura no contexto do movimento da escola nova: 1920-1940**. 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – UFMG, Belo Horizonte, 2013.

MARTINS, C. B. Ensino Superior Brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, jan./mar. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010288392000000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392000000100006)> . Acesso em: 23 abr. 2019.

MiyAMOTO, S. Os estudos geopolíticos no Brasil: uma contribuição para sua avaliação. **Perspectivas**, São Paulo, v. 4. p. 72-95. 1981. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/viewFile/1713/1394>>. Acesso em 23 abr. 2019.

NASCIMENTO, M. I. M. **Brasil Pinheiro Machado**. 2004. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_b\\_brasil\\_%20pinheiro\\_machado.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_brasil_%20pinheiro_machado.htm)>. Acesso em 23 abr. 2019.

NARCIZO, R. M. **“Ministro de Deus, portador da Luz”**: Ações e discursos católicos de modelação docente na década de 1930. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade em Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2008.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, N. C. de. **Trajetória Intelectual do jesuíta Leonel Franca**: Educação e catolicismo (1923-1948). 2018. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

ORLANDO, E. de A. **Por uma civilização cristã**: a coleção Monsenhor Álvaro Negromonte e a Pedagogia do Catecismo (1937- 1965). 2008, 380 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2008.

PAGNI, P. A. **Anísio Teixeira**: experiência reflexiva e projeto democrático: a atualidade de uma filosofia da educação. Petrópolis: Vozes, 2008.

PATKA, F. **O estruturalismo de Eduard Spranger**. São Paulo: Guia Fiscal, 1953.

PÉCAUT, D. **Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação**. São Paulo: Ática, 1990.

PEIXOTO, A. et al. Educação na Constituinte: E'cos da V Conferência Nacional de Educação. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, ed. 46, p. 8, 23 fev. 1933. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

PEREIRA, F. H. **Os jornalistas intelectuais no Brasil: identidades, práticas e transformações do mundo social**. 2008, 469 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PIO XI. **Carta Encíclica *Divini Illius Magistri* – Acerca da Educação Cristã da Juventude**, 31 de dezembro de 1929. Disponível em: <[http://www.vatican.va/holy\\_father/pius\\_xi/encyclicals/documents/hf\\_p-xi\\_enc\\_31121929\\_divini-illius-magistri\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_po.html)>. Acesso em: 14 set. 2018.

ROMANO, R. **Brasil: Igreja contra Estado – crítica ao populismo católico**. São Paulo: Kairós, 1979.

ROSA, M. **Escolanovismo católico Bachkeusiano: apropriações e representações da escola nova tecidas em manuais pedagógicos (1930-1942)**. 2017. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituição de Ensino da Universidade do Estado de Santa Catarina, UESC, Florianópolis, 2017.

ROSA, M.; TEIVE, G. M. G. Everardo Adolpho Backheuser: expoente de um escolanovismo católico. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 8, n. 14, p. 45-64, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://fecilcam.br/revista/index.php/nupem/issue/view/40/showToc>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Difel, 1979.

SANTOS, S. M. G. **A cultura opulenta de Everardo Backheuser: conceitos e leis básicas da Geopolítica**. Rio de Janeiro: Carioca de Engenharia S. A., 1989.

SAPIRO, G. Modelos de intervenção política dos intelectuais: o caso francês. **Revista Pós Ciências Sociais**, [s. l.] v. 9, n. 17, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/990/2730>>. Acesso em: 28 de jul. 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.] v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 23 de abr. 2019.

SCHENA, V. A. **Representações e apropriações da Pedagogia Moderna no grupo escolar professor Balduino Cardoso de Porto União – SC (1918-1957)**. 2015. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

SGARBI, A. D. **Igreja, educação e modernidade na década de 30: escolanovismo católico, construído na CCBE e divulgação pela Revista Brasileira de Pedagogia**.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SKALINSKI JUNIOR, O. **Alceu Amoroso Lima e a Renovação da Pedagogia Católica no Brasil (1928-1945)**: uma proposta de espírito católico e corpo secular. Curitiba: Editora CRV, 2015.

SILVA, L. G. da. A Ordem e a Revista Brasileira de Pedagogia (R.B.P): reflexões sobre o debate educacional católico e as relações família e educação na sociedade brasileira no período de 1930 a 1938. 6., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: COLUBHE, 2006. p. 3235-3245. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/290LuciandraGoncalves.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

SILVA, H. R. **Fragmentos da história intelectual**: entre questionamentos e perspectivas. Campinas: Papyrus, 2002.

SILVEIRA, D. O. da.; ARDUINI, G. R. Intelectuais Católicos: Brasil e Portugal/Europa. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 8, n. 14, p. 21-23, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://fecilcam.br/revista/index.php/nupem/issue/view/40/showToc>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

SETTON, M. G. J. A teoria do *Habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, p. 60-154, maio/jun./jul./ago. 2002.

SOARES, E. **Pensamento católico brasileiro**: influências e tendências. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

SOUZA, M. V. de. Profissão docente. História, condições de trabalho e questão salarial. In: 5º SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 5., 2011, Cascavel. **Anais eletrônicos...** Cascavel: Unioeste, 2011. Disponível em: <[http://cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab\\_completos\\_politicas\\_educacionais/Profissao\\_docente\\_historia\\_condicoes\\_trabalho.pdf](http://cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab_completos_politicas_educacionais/Profissao_docente_historia_condicoes_trabalho.pdf)>. Acesso em: 06 de maio 2019.

STRANG, B. L. S. **O saber e o credo**: os intelectuais católicos e a doutrina da Escola Nova (1924-1940). 2008, 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedes**, [s. l.] v. 19, n. 48, ago. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a03.pdf>>. Acesso em: 14 de maio 2019.

VALÉRIO, T. F. **As Conferências Nacionais de Educação como estratégias de intervenção da intelectualidade abeana na política educacional do ensino secundário no Brasil (1928-1942)**. 2013. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2013.

VIANNA, D. M. O ensino das ciências na escola pública e em escolas católicas. In: PAIVA, V. (Org.). **Catolicismo, Educação e Ciência**. São Paulo: Loyola, 1991. p. 341-355.

VIEIRA, J. de A. Aprendizagem por projetos na educação superior: posições, tendências e possibilidades. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, 4 ed., 2008b. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3115/2453>>. Acesso em: 15 de maio 2019.

VIEIRA, C. E. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 16, p. 63-86, jan./abr. 2008a.

VIEIRA, S. da R. Uma reflexão acerca do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 2006, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: UNICAMP, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/S/Suzane%20da%20rocha%20vieira.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/S/Suzane%20da%20rocha%20vieira.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2019.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago., 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 14 set. 2018.

TEIVE, J. V. T.; PRATES, F. R. O. Associações Escolares – Vestígios de sua incorporação na cultura dos grupos escolares Lauro Muller e Alberto Torres (1946-1956). In: IX ANPED SUL – IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caixas do Sul. **Anais do IX ANPEdSUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Caixas do Sul: UCS, 2012.

WACQUANT, L. Esclarecer o *habitus*. **Educação & linguagem**, São Paulo, v. 10, n.16, p. 63-71, jul./dez. 2007.

XAVIER, L. N. Interfaces entre a história da educação e a história social e política dos intelectuais: conceitos, questões e apropriações. In: GOMES, A. de C.; HANSEN, P. S. (Orgs.). **Intelectuais Mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 464-485.

## **Anexos**



**ANEXO A****Divulgação da conversão de Everardo Backheuser ao catolicismo****TRANSCRIÇÕES**

Do Jornal «O Cruzeiro», excellente publicação semanal catholica de Nictheroy, transcrevemos o admiravel artigo que se segue, da lavra do prof. Everardo Backheuser cuja conversão recente foi uma das maiores conquistas da verdade catholica em nosso paiz :

FONTE: **A Ordem**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 81. fev. 1930.

## ANEXO B

Backheuser escreve a respeito da organização da V Conferência Nacional de Educação (1932-1933)

## A educação na Constituição

Parece que nesta quarta Constituição que vai ter o Brasil, (o acto adicional contado como uma), os dispositivos de character educacional vão ser afinal incluídos.

Ha a este respeito dous alvitreos concretos de certa importancia: um, o da Conferencia de Nietheroy, promovida pela A. B. E., traduzindo tendencias bolchevistas, e outro, de numerosissimo grupo de intellectuaes e professores, encabeçados pelo actual e pelo antigo Reitor da Universidade Dr. Fernando Magalhães e Conde de Affonso Celso, apresentando uma proposta de character inteiramente liberal e anti-communista.

A essas duas propostas se ha de juntar a do projecto Borges de Medeiros, com feição tambem liberal.

O projecto do illustre ex-presidente do Rio Grande aborda de frente, tal como a Constituição de Weimar, a questão do ensino religioso. Propõe-no: "facultativo nas escolas publicas, contanto que haja perfeita communhão de crencas entre o mestre e os paes ou tutores dos alumnos".

B. E.) seria possível aventar-se a idéa absurda de que o voto de uma commissão especial num Congresso envolvesse a responsabilidade integral desse Congresso."

Por este trecho, aliás perfeitamente ligado á ordem geral de idéas desenvolvida na dita Carta aos socios, se vê que o Conselho Director da A. B. E. embora divorciado das idéas de Heitor Lira, nega seu apoio á Commissão por elles mesmo nomeada. A esta Commissão fica o direito de uma acção represiva de perdas e danos contra os seus committentes que a deixam assim de camisa no meio da rua. A nós porém, cabe apenas sublinhar o facto: de que realmente não erravamos quando diziamos que a idéa bolchevista do monopolio do ensino era obra de grupinho pequenissimo.

A este primeiro alvitro, que não tem, a bem dizer, ninguem por si, se contrapôz o de eminentes professores e preclaros intellectuaes de todo o Brasil. Por telegrammas e procurações se manifestaram para mais de 700 pessoas illustres dos Esta-

alunos".

Além desta, ha no projecto do paredro gau'cho uma outra suggestão de grande importancia a respeito dessa mesma questã de ensino religioso, tão propo-  
itadamente controvertida no Brasil embora já definitivamente solucionada nos paizes mais cultos. Esta outra suggestão é larga e intelligente e resolve varios pontos obscuros: "Art. — A pedido das pessoas reponsaveis pela educação das creanças poderão crear-se escolas publicas onde se ensine a religião que os peticionarios professarem, respeitada a condição estipulada no artigo anterior", que é o que vimos de citar: "communhão de creanças entre professores e paes".

Os alvitros communistas dos delegados da A. B. E. partem de um pequenino grupo de pessoas. Apesar de entre os subscriptores haver alguns nomes de conhecido valor intellectual, são elles, no Brasil, uma visivel minoria. Dos proprios dez delegados da A. B. E., alguns (como Afranio Peixoto) se absteram de votar: outros (como Teixei-

700 pessoas illustres dos Estados, além do forte contingente representado pelos 905 socios todos professores da Associação de Professores Catholicos, pelos 905 socios, todos professores, da Associação de Professores Catholicos, pelos 198 intellectuaes do Centro D. Vital e pelos 228 moços da Associação Universitaria Catholica. Uma molle de gente! E gente de escol! Reitores e directores das faculdades dos principaes centros de cultura do Brasil; homens de letras; professores de curso superior e secundario; elementos dos altos tribunaes de justiça. Emfim, a nata em qualidade, além do volume em quantidade.

Esse selecto e numeroso grupo pede cousas simples e sensatas, consubstanciadas nos seguintes artigos que não precisam commentarios, aliás encontrados no Memorial já divulgado pela imprensa e em larga distribuição por todo o paiz:

Art. 1 — A' União compete promover, orientar e dirigir a instrucção em todos os seus graus, primario, secundario e

alunos".

Além desta, ha no projecto do paredro gau'cho uma outra suggestão de grande importancia a respeito dessa mesma questão de ensino religioso, tão propo- sitadamente controvertida no Brasil embora já definitivamente solucionada nos paizes mais cultos. Esta outra suggestão é larga e intelligente e resolve varios pontos obscuros: "Art. — A pedido das pessoas reponsaveis pela educação das creanças poderão crear-se escolas publicas onde se ensine a religião que os peticionarios professarem, respeitado a condição estipulada no artigo anterior", que é o que vimos de citar: "communhão de creanças entre professores e paes".

Os alvitres communistas dos delegados da A. B. E. partem de um pequenino grupo de pessoas. Apesar de entre os subscriptores haver alguns nomes de conhecido valor intellectual, são elles, no Brasil, uma visivel minoria. Dos proprios dez delegados da A. B. E., alguns (como Afranio Peixoto) se abstiveram de votar: outros (como Teixei-

700 pessoas illustres dos Estados, além do forte contingente representado pelos 905 socios todos professores da Associação de Professores Catholicos, pelos 905 socios, todos professores, da Associação de Professores Catholicos, pelos 198 intellectuaes do Centro D. Vital e pelos 228 moços da Associação Universitaria Catholica. Uma molle de gente! E gente de escol! Reitores e directores das faculdades dos principaes centros de cultura do Brasil; homens de letras; professores de curso superior e secundario; elementos dos altos tribunaes de justiça. Emfim, a nata em qualidade, além do volume em quantidade.

Esse selecto e numeroso grupo pede cousas simples e sensatas, consubstanciadas nos seguintes artigos que não precisam commentarios, aliás encontrados no Memorial já divulgado pela imprensa e em larga distribuição por todo o paiz:

Art. 1 — A' União compete promover, orientar e dirigir a instrucção em todos os seus grãos, primario, secundario e

são elles, no Brasil, uma visível minoria. Dos proprios *des deo* pedos da A. B. E., alguns (como Afranio Peixoto) se absteram de votar; outros (como Teixeira de Freitas) votaram contra. Ihes representantes dos Estados, uma foram tomados de surpresa e sem attentarem para o aspecto comunista da proposta, deram-lhe um voto que não encontrará eco nos respectivos Estados, e outros, logo se declararam contra a fixação da laicidade do ensino primario.

A tradição historica do paiz, o verdadeiro espirito liberal, e bom senso, e a sciencia (ouçam bem, a sciencia) pela voz da Psychologia Estructuralista, que é a modalidade mais moderna desse ramo de conhecimentos, declararam indispensavel o ensino religioso nas escolas. Quem o quer impedir é, portanto, minoria, não só na massa nacional como na internacional, e além disto dentro da propria sciencia que lhes desautorisa a acção anti-liberal.

Na proposta da Conferencia da A. B. E. o caracter comunista se trahе menos no ataque ao ensino religioso que no monopollia conferido ao Estado para toda sorte de ensino e na feição "internacionalista" proposta para a educação. Quem lê as *Suggestões* partidas do Grupo da Silva, como tambem por camarada Lunacharky e do camarada Pinkevich não nota diferenças: uns e outros falam o mesmo jargão bolchevista.

Quanto á autoridade moral desses delegados para fazerem suas suggestões, é ponto de

Art. 1 — A' União compete promover, orientar e dirigir a instrucção em todos os seus graus, primario, secundario e superior.

Paraphra unico — Na diffusão e manutenção do ensino publico com a União, collaboram os Estados e os municipios.

Art. 2 — Aos paes incumbе o dever e assiste o direito natural de educar os filhos, preparando-os, no ponto de vista physico, intellectual, moral e social, para as responsabilidades da vida.

§ 1.º — O dever de dar instrucção aos filhos podem cumpri-lo os paes nas escolas publicas, nos estabelecimentos particulares ou no lar domestico.

§ 2.º — Ao Estado, em collaboração com as iniciativas particulares, incumbе subsidiariamente o dever de assistencia e protecção as creanças physica ou moralmente abandonadas.

Art. 3 — O governo reconhece e garante a liberdade de ensino.

Paraphra unico — Os estabelecimentos particulares de todos os graus estão sujeitos á fiscalisação dos poderes publicos no que respeta á hygiene, á moralidade publica e ás condições didaticas de equiparação aos estabelecimentos officiaes similares para o effeito de expedir certificados ou diplomas.

Art. 4.º — Nas escolas publicas a religião é materia de ensino.

§ 1.º — Só frequentarão os cursos de religião os alumnos cujos paes ou tutores houverem manifestado explicitamente a

isto dentro da própria acção que lhes desautorisa a acção anti-liberal.

Na proposta da Conferencia da A. B. E. o caracter comunista se trahe menos no ataque ao ensino religioso que no monopolio conferido ao Estado para toda sorte de ensino e na feição "internacionalista" proposta para a educação. Quem lê as *Suggestões* partidas do Grupo da Silva, como tambem por camarada Lunacharky e do camarada Pinkevich não nota diferenças: uns e outros falam o mesmo jargão bolchevista.

Quanto á autoridade moral desses delegados para fazerem taes suggestões, é ponto de grande duvida, demonstrado não só pelo exodo dos melhores elementos da A. B. E., entre outros Fernando Magalhães, Levi Carneiro, Barbosa de Oliveira e quasi todos os fundadores do austero Gremio de Heitor Lira da Silva, como certa declaração de 20 membros do actual Conselho Director, dos quaes, digamos de passagem, apenas sete não são subordinados administrativamente ao Sr. Director de Instrução, o que confirma o conceito de *chancellia do Poder Publico* em que cahira a A. B. E.

Nesse precioso documento, enviado em *enveloppe fechado* a todos os socios e ex-socios, este

Art. 3 — O governo reconhece o garante a liberdade de ensino.

Parapho unico — Os estabelecimentos particulares de todos os graus estão sujeitos á fiscalisação dos poderes publicos no que respeita á hygiene, á moralidade publica e ás condições didaticas de equiparação aos estabelecimentos officiaes similares para o effeito de expedir certificados ou diplomas.

Art. 4.º — Nas escolas publicas a religião é materia de ensino.

§ 1.º — Só frequentarão os cursos de religião os alumnos cujos paes ou tutores houverem manifestado explicitamente a sua vontade a respeito.

§ 2.º — Aos professores não é permittido offender, de qualquer modo, os sentimentos religiosos dos alumnos.

Everardo Backhouse

## FOX TROT

O Prefeito de Vigia, Municipio do Estado do Pará, prohibiu, em portaria official, o namoro, que passou a ser, deste modo, contra as posturas, o que não deixa de ser esquisito.

Os jornaes do Rio de Janeiro troçaram o caso. Não vejo razão para isto. Tanto está com a razão o prefeito de Vigia que quer equilibrar o namoro, quan-

## ANEXO C

Resposta à publicação de Everardo Backheuser a respeito da V Conferência Nacional de Educação (1932-1933)

SEARA, 23 DE FEVEREIRO DE 1933

## A EDUCAÇÃO NA CONSTITUINTE

### E'cos da V Conferencia Nacional de Educação

Fedem-nos a publicação do seguinte:

"O éxito da V Conferencia Nacional de Educação que se reuniu em Dezembro ultimo, em Nicttheroy, está irritando muita gente.

Não tem surgido, o que seria de louvar, debate sobre as idéas e doutrinas que os trabalhos da Conferencia pudessem suscitar, mas sómente ataques e diatribes pessoais, contra os que nella tomaram parte e contra a Associação Brasileira de Educação, que a promoveu.

Afora a questão do ensino lei-

go. todas as investidas, dos que se attribuem fóros de educadores, têm sido feitas sob o pretexto de ataques a idéas communistas que dizem estar contidas nas suggestões para o ante-projecto do capítulo da Educação na futura Constituição e o Plano Educacional que as acompanha.

Quanto ao que diz respeito a A. B. E. em carta enviada aos seus socios e publicada responderam-se ás accusações infundadas e injustas que lhe foram feitas.

Em artigo publicado a 14 do corrente, no "Jornal do Brasil", o Sr. Everardo Backheuser, com infelicidade, insiste nas mesmas accusações.

Vale a pena, portanto, esclarecer de vez os factos, para um juizo seguro delles.

A Comissão executiva que organizou os trabalhos da V Conferencia resolveu confiar a 10 dentre os educadores do Brasil a organização do Plano e das suggestões para o ante-projecto da Constituição.

Belgica; e por tantos e tantos apóstolos em outros paizes; generalizada por Lunascharsky na Russia; officializada por Gloeckel na Austria depois da batalha capitaneada pelo grupo valoroso de Ricardo Rothe; a Reforma encontra agora uma expressão coordenada e synthetica com Fernando do Azevedo no Brasil.

Nesta escada de esforços com patamares varios onde refulgem nomes de fama universal e vosso "paizer", o egregio Sr. Dr. Fernando de Azevedo, é até agora o mais alto, o mais comple-

to o mais largo. A vossa obra não deve temer confrontos. E' brilhante. E' formosa. E' definitiva.

Esta exposição é uma das pedras do pedestal que se está erguendo a vossos pés para que ao alto delle a vossa figura de educador e pedagogo de largo descortino social possa melhor ser contemplado pelo Brasil e pelo mundo para honra do Distrito Federal e do nosso paiz".

Nada mais, nada menos.

Está publicado. Pode-se ler no Boletim de Educação Publica, n. 2, Abril-Junho de 1930, pgs. 250 e 257?

Note-se de passagem que o mesmo Lunascharsky que o Sr. Backheuser hoje repelle, naquelle época "generalizava na Russia", a obra da escola nova.

Ora, Fernando de Azevedo, que foi um dos relatores do Plano e da suggestões, como já o fora do Manifesto educacional, esta ainda com as mesmas idéas, que produziram aquelle entusiasmado delirante no prof. Backheuser.

Em sessão do Conselho Director, a A. B. E. escolheu os seguintes nomes: Afranio Peixoto, Fernando de Azevedo, Frota Pessoa, Isaias Alvós, José Augusto Lourenço Filho, Lysimaco Costa, (do Paraná); Sampalo Doria, (do S. Paulo); Mario Casasanta, (de Minas); Mario Castro, (de Pernambuco); substituídos estes dois últimos por não terem comparecido a nenhuma reunião, por Anísio Teixeira e Arthur Moses.

Como se vê, esta Comissão não constitui como afirma o Sr. Backheuser, "um grupo pequeníssimo". Mas é constituída, sem distincção de credos ou correntes políticas e religiosas, somente de pessoas consagradas realmente a questões de educação, em acção publica ou particular, pela imprensa, pelo livro, no parlamento, nos postos de administração.

Os trabalhos desta Comissão se desenvolveram durante longos mezes e foram consubstanciados no Plano levado á consideração dos 22 representantes officiaes dos Estados, do Districto Federal e Territorio do Acre. Este plano foi discutido longa-

mente durante cinco dias, tendo tomado parte em todos os debates a figura notavel do Dr. Teixeira de Freitas, que, ao termo dos trabalhos, accentuou, com a sua autoridade moral indiscutível, a lisura, a elevação e correção com que tinham sido elles conduzidos. E o Dr. Teixeira de Freitas, que votou contra o ensino leigo, collaborou, animado do seu elevado espirito de tolerancia, em todo o Plano, accetando os outros principios ahí fixados.

Quem tiver assistido aos debates, e só deste modo tem autoridade para falar, poderá localisar a contribuição dos membros da Comissão especial dos 32, aos quaes esteve sempre presente a maioria e a que nunca faltou o Dr. Teixeira de Freitas.

Raramente se terá visto no Brasil uma assembléa em que os debates corressem em ambiente tão elevado e tão sereno, onde as divergencias e discordancias eram apresentadas no terreno alto de idéas e doutrinas, attitude, esta sim, digna de educadores.

E nem se diga que o Sr. Backheuser ainda não era catolico, porque este discurso memoravel, na abertura da exposição organizada pela Cruzada pela Escola Nova que elle dirigia foi pronunciado depois de sua conversão religiosa, após seu regresso da Europa, em commissão da Directoria de Instrucção.

E até bem pouco tempo assim pensava ainda o Sr. Backheuser, a respeito de Fernando de Azevedo.

E naquella época o Sr. Backheuser não se julgava sem independencia por servir a Instrucção Publica, quando agora acha que o estarem hoje alguns dos membros do Conselho Director da A. B. E. subordinados administrativamente ao Director de Instrucção, isto lhes tira aquella independencia que a elle não tirou, esquecido de que ha entre elles pessoas que o Sr. Backheuser conhece e que tem o dever de prezar e respeitar.

Resta ainda esclarecer um ponto. O que se contem na carta aos socios da A. B. E. a que allude o Sr. Backheuser, é apenas isto: em nenhuma Associação ou Assembléa todos os membros respondem individualmente

pelas deliberações de ella. Isto sabe muito bem o Sr. Backheuser. O deliberado na V Conferencia resultado da votação da Comissão dos 32, os unicos que votavam naquelle Congresso, porque eram votantes qualificados. E' o que está no Regimento Interno da Conferencia que o Sr. Backheuser devia ter lido ou, se leu, ter entendido.

Se o Sr. Backheuser sonha com um logar de deputado federal pelo partido catholico, elle que só logrou ser deputado estadual, na sua longa peregrinação pela politica fluminense, use de outras armas.

Não fica bem á sua intelligencia e á sua idade explorar o pretexto de communismo da V Conferencia e da A. B. E., porque elle bem sabe que é méro pretexto. Não foram os dez ou a A. B. E. os "generalizadores" do sovietico Lunascharsky.

E' singular tambem que elle omita, no seu artigo, referencias ás suggestões apresentadas pela Federação das Sociedades Nacionaes de Educação, em que o ensino leigo é tambem accetito...

Discuta o plano educacional.



Na questão do ensino religioso votou a favor o Dr. Teixeira de Freitas e fizeram declarações de voto apenas os Drs. Lyfimaco Costa e Diniz Junior, presentes e posteriormente os Drs. Moreira de Souza e Guerino Casasanta. A coincidência de alguns nomes serem ao mesmo tempo da Comissão dos 22 e dos 10 só prova o acerto com que a escolheu a A. B. E.

São estes os factos, que desafiam qualquer contestação honesta.

Em relação ao Sr. Everardo Backheuser é singular esta sua attitude a estas horas.

Estranha que elle seja hoje contestado "autoridade moral aos delegados para fazer suggestões", quando sabe perfeitamente que entre elles está Fernando de Azevedo.

Ora até a reforma Fernando de Azevedo no Districto Federal, o Sr. Backheuser era engenheiro da Prefeitura, politico no Estado do Rio e professor de geologia na Escola Polytechnica.

Em 1923 approximou-se de Fernando de Azevedo, disposto a collaborar na sua obra, a que dizia então desejar consagrar os ultimos annos da sua vida

E de Fernando de Azevedo, que estaria agora, na sua opinião, entre os que não têm "autoridade moral para apresentar suggestões" sobre educação dizia elle em 1930:

"Com o vosso esforço herculeo conseguistes fazer com que o Brasil se incorporasse de corpo e alma ao movimento reformador que sacode neste momento os velhos alicerces educativos do genero humano. A obra social da Reforma não é de um paiz, não é de uma região, não é de um continente. É do proprio Orbe Terraqueo. Paiza sobre ella essa tenue luminosidade de internacionalismo em que todos os homens procuram se sentir irmãos e não inimigos. A Reforma não é propriedade de um homem, porque é apenagio de uma coorte de cyclopes que vem levantando a arrojados

Traga para o debate das idéas a contribuição da sua cultura allemã. Mostre sobretudo a contradição entre as idéas de Fernando de Azevedo em 1930 e em 1932. Preste, enfim, os seus serviços á causa catholica, construindo, de outro modo, e não tentando inutilmente destruir uma obra feita de sinceridade e honestidade. — (Assignado) — Afranio Peixoto — Anisto Teixeira — Arthur Moscos — Fernando de Azevedo — Frotta Pessoa — Isaias Alves — José Augusto — Lourenço Filho — Lyfimaco Costa — Sanpalo Doria".

### Estudantes de varias Faculdades de Direito appellam para o Sr. Ministro da Educação

Ao "Jornal do Brasil" compareceu uma numerosa commissão de estudantes do 3º anno das Faculdades de Direito do Rio de Janeiro e dos Estados de S. Paulo, pedindo-nos que vehiculássemos ao titular da pasta da Educação a solicitação de uma medida de que se julgam merecedo.

res por natural justiça.

Aspiram os estudantes o beneficio da reduccion do seu curso de cinco para quatro annos pelos seguintes fundamentos: a) quando prestaram exames vestibulares, estes constavam de materias que eram as da lei de 1925, da reforma Rocha Vaz, o que fazia prevêr seria o curso regido por essa lei; b) as taxas de matricula e frequencia que pagaram e ainda pagam são as determinadas na lei de 1925; c) quando a reforma Francisco Campos entrou em vigor, em 11 de Abril de 1931, já estavam estes estudantes matriculados, o que lhes assegura o direito de invocar a lei de 1925.

Arguem os solicitantes que a reforma de 1931 abrangeu todos os cursos, dando-lhes, como consequencia, sua diminuicao, excepto a esta turma que viu au-

golpes de energica audacia e de previdente amor pela humanidade.

Presentida por J. J. Rousseau; norteada por Pestalozzi; esboçada por educadores Ingleses; iniciada substancialmente nos lares escola do Dr. Lietz de Hamburgo; corporificada em principios geraes quasi simultaneamente por Dewey nos Estados Unidos e por Kerchevalteiner na Baviera; espiritualizada por Gaudig na Saxonia; fixada philosophicamente por Ferrière e Boyet, na Suissa; concretizada em detalhes methodologicos por Geheeb, Spielhagen e outros, na Allemanha, por Decroly na

umentado o numero de cadeiras, etc.

Pletelam, consequentemente, as mesmas vantagens de que gozaram os outros collegas, unicamente porque estavam subordinados ao regimen de 1925, ao qual estes tambem estão.

No mesmo sentido se manifestaram em tempo os estudantes das Faculdades de Direito da Bahia e do Paraná.

Afirmam os jovens patriotas da Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, que com elles se solidariza, quanto a modica importancia, o Directorio Academico da referida Faculdade.

ANEXO D

Planejamento de acordo com os centros de interesses

		IDEIA CENTRAL: A CASA E A QUADRO E UM GRUPO DE CENTROS DE INTERESSE DO 1.º ANO PARA AS 6 PRIMEIRAS SEMANAS				OBSERVAÇÃO -- ASSOCIAÇÃO E I			
CENTROS DE INTERESSE	IMPRESSÃO	L I N G U A G E M (Vocabulário e elocução)	NOÇÕES DE CARATER GEOGRAFICO (Associações ao tempo)	NOÇÕES DE CARATER HISTORICO (Associações ao tempo)	EDUCAÇÃO MORAL	CONHECIMENTO DA NATUREZA (o corpo)	ARITMÉTICA		
1.ª Semana	a entrada na escola	a escola as festas que es- tao na escola	a escola — a casa onde se vem estudar, onde se vem aprender. a sala de aula — a sala dos mestres que an- davam na escola. nome da escola nome do aluno a professora — a pessoa que ensina na es- cola; os alunos; os mestres que trabalham na escola, colégas — mestres que estudam na mesma escola.	Noção de perto e longe (Exemplificação com a pro- fessora e os alunos entre si)	Noção de cedo, tarde, agora chegar atrasado à escola; chegar à hora chegar adiantado antes e depois	Direitos de certeza (na escola) Saudação coletiva; o cumprimento; a cabeça	Noção de ser e de muitos um aluno, muitos alunos; uma bola, muitos bolas		
2.ª Semana	a mamãe e a professora	A Mamãe, em casa a professora, na escola	nome da Mamãe; o que faz a Mamãe, cozinha, lava, engoma, coste, borda, ensina, toma banho o que faz a professora — ensina, corrige bato- nes, conversa, escreve, desenha, monta brincas	Noção de adiante e atrás (Exemplificação com os alu- nos, as carturas e objetos diferentes) Pente - em frente - fundos	Noção de índole: os mais velhos; os mais novos; crianças, moços e velhos	Direitos de certeza (em casa) cumprimento (na manhã e da noite); no entrar e no sair de casa pelo	Contar até 4 bola, nariz, olhos; contar os dedos, alunos, objetos (sempre juntado ou tira- do)		
3.ª Semana	os irmãos e os colégas	a vida em casa a vida na escola	Vive-se em casa com o Papai; a Mamãe e os irmãos Nome do Papai; seu trabalho Nome dos irmãos; o que fazem Vive-se na escola com as professoras e os colégas. nome dos colégas; o que fazem na escola	A frente e atrás e que está acima e que está abaixo Em casa - em baixo (Exemplificação colida na escola e em casa)	Ídole de índole: Ídole dos colégas Ídole dos irmãos e mais novos	Podida e cordialidade entre os irmãos e os colégas	Contar até 10 (em ordem crescente e de- crescente); de 2 em 2 em ordem cre- scente e decrescente.		
4.ª Semana	Em casa	A casa a "gentil" de casa "trabalho" dos de casa	Comparativos de casa: casa a que dosi- tam N.º de pavimentos. A fachada. O terreno da casa. Os fornos; seu nome; ardo de fornos; O trabalho em casa — trabalho doméstico O trabalho fora de casa — os professores	A direita - à esquerda (Exemplificação)	Ídole - entre e dentro agora — antigamente "quando eu for grande"	Ajudado e auxílio mútuo (na família)	Contar até 10 (Revisão) Noção de dentro Soma e subtração dentro da dezena.		
5.ª Semana	A sala de aula	As paredes as portas e janelas o teto e o chão o mobiliário	como são as paredes da escola e como pon- tam ser (colunas, pilares, forradas) juntas, varanagem, vidros, postigos, chaves, pechaduras, ferraduras, tábuas, dobradiças como é o teto; como é o chão, como poderia ser; assombração, cantado, distribuído nome das peças de mobiliário escolar	Noção de aqui (em cartões, na classe, na escola, na sala) e ali	Ídole de 1, 2 e 3 a letra, 2 a let- ra, 3 a letra Gato, boi, ... (domingo, 2.ª, etc.) Avenida será 2.ª, 4.ª, etc.)	auxílio e auxílio mútuo (na escola)	Contar até 20 Soma e subtração dentro de dezena		
6.ª Semana	A marmada e a maleta	o que se come na marmada objetos da maleta	diferentes alimentos empregados como marmada e copo, o guardanapo, o liquid, o caderno, a escovinha	Dentro e fora interior - exterior	Sucesso dos dias da semana (Revisão)	Moderação no comer outras	Contar até 20 (Revisão) Número pares e ímpares		

OBSERVAÇÕES — O presente esquema serve como uma indicação de assuntos. Na prática a matéria ha de ser dada, tanto quanto possível, com de conta". Sendo este primeiro período apenas de adaptação, deixa por isto de figurar a parte de leitura e de escrita, que co

ESCOLA (PERÍODO DE ADAPTAÇÃO)				
EXPERISSÃO				
GEOMETRIA	HIGIENE	GINASTICA E MUSICA	DESENHO	MODELAGEM E RECORTE
<i>Corpos redondos</i>  <i>a bola</i>  <i>a cabeça</i>	Deveres do aluno:  Lavar o rosto e as mãos; pentear e cabelo, recavar os dentes, usar roupa limpa	Brincar na escola, como se estivesse em casa.  Exercícios naturais: corrida e salto  Exercícios imitativos: saudação (cavalco apertado)	A casa da escola (desenho espontâneo)  <i>a professora</i> (desenho espontâneo)	<i>a bola</i> (modelagem)  recorte de papas e de figuras
Corpos do fecho do braço do lápis do copo	uso do copo individual (na escola e em casa)	Exercícios imitativos: lavar, passar a ferro, cozer  Canção apropriada	<i>a mamãe em casa</i> (desenho espontâneo)  A professora na escola (desenho espontâneo)	o copo (modelagem)  recorte de objetos de aula
distinção entre corpos esféricos e corpos cilíndricos (sem desenhos)	que de tempo no banheiro lavar a mão - evitar os pedregos)	Chicote queimado Os dedos (canção)	os embustinhos os colegas (desenho espontâneo)	<i>Flowers</i> (modelagem e recorte)
corpos esféricos e corpos cilíndricos encontrados em casa	associação das vestidas	Exercícios imitativos: o carpinteiro o ferreiro (canção)	<i>a casa</i> (desenho de memória)	Objetos de casa (recorte e modelagem)
corpos esféricos e corpos cilíndricos (encontrados na escola)	como recortar os dentes	Jogos e marchas Mãos daltônicas (canção)	objetos de aula	objetos de aula (recorte e modelagem)
<i>a coroa</i> (o chapéu de jubaço, a ponta de sapato)	o <i>guardanapo</i> da merenda	Marcha com movimentos ritmados	<i>a maleta</i>	<i>a maleta</i> (recorte)

auxílio de histórias, de dramatizações, de jogos, de brinquedos de "faz  
conhecimento a ser ensinadas a partir do período seguinte.

Fonte: BACKHEUSER, E. **Técnica da pedagogia moderna: teoria e prática da Escola Nova.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934. p. 275.

## ANEXO E

## Trechos de instruções para a organização do Museu Pedagógico Central

I — Os Museus Escolares, de acôrdo com os principios da nova pedagogia, são exposições permanentes de carater pratico e não simples coleções de objêtos raros ou cientificamente curiosos.

II — Sem restringir o seu objetivo a tal ou qual ramo do saber, deverão os museus escolares ter feição nitidamente social, civica, sem prejuizo da parte scientifica e artistica.

III — O carater pratico dos museus escolares deverá ser tal que permita ao aluno aprender por si, vendo, tocando e até manipulando os objêtos expostos, reduzido o papel dos mestres ao minimo indispensavel de orientação.

IV — Para que se acentue bem o carater socialmente educativo dos museus escolares, serão estes feitos com a colaboração constante de professores e alunos.

V — Haverá tres tipos de museus: o museu da classe, o museu da escola e o museu pedagogico central.

VI — O museu da classe, organizado pelos alunos guiados pelo respectivo professor, será uma coleção de objetos de toda ordem, seres naturais ou manufacturados, sem preocupação taxinômica, desenhos, modelagens, recortes, gravuras, mapas, tudo enfim quanto os alunos fizerem ou trouxerem de melhor, mais original e interessante.

VII — O museu da classe dará vivacidade e alegria á sala, evoluendo e transformando-se dia a dia, de modo que se eduque o gosto artistico do aluno, graças a novos e melhores arranjos dos objetos, principalmente desenhos, aquarios, gaiolas e vasos de plantas em germinação.

VIII — Em todas as salas de aula o taboleiro de areia deverá ser um centro entôrno do qual viva a classe em trabalho de modelagem conjunta.

IX — Nas escolas de dois turnos deverá haver entendimento entre professores que trabalham na mesma sala para auxilio reciproco.

X — O museu da escola, de maior vulto que o museu de classe, sempre que possível terá sala própria, aberta á frequencia dos alunos.

XI — O museu da escola não estará constantemente franqueado aos alunos, o que o tornaria em breve objeto de menor curiosidade, mas sempre que nele haja sido feita qualquer modificação ou melhoramento, a classe deverá ser disso informada, para que se desperte o desejo de nova visita, ensejo de novas observações.

XII — O museu de escola será dirigido por uma professora, para tal fim designada em comissão, sem prejuizo do trabalho de classe.

XIII — O museu da escola crescerá não só com o trabalho dos alunos, escolhidos dentre os melhores produzidos na escola, mas ainda com os que as professoras fizerem ou forem oferecidos ao proprio museu.

XIV — Através dos circulos de pais e das caixas escolares serão as familias informadas das necessidades dos museus, afim de que possam contribuir, com dadivas ou pecuniariamente.

XV — É necessario orientar a colaboração das familias na obra dos museus, para evitar ofertas inuteis ou em certos casos até inconvenientes.

XVI — O museu da escola obedecerá a um plano educativo e não será mero amontoado de cousas desconexas.

XVII — Cada um dos objétoes sera etiquetado, com indicações precisas e claras que tornem dispensaveis as explicações verbais dos guias.

XVIII — Em cada escola o museu terá fisionomia propria, peculiar ao seu ambiente social, de sorte que nos distritos rurais predominem os ob-

jétoes relativos á agricultura; proximo ao litoral os que se relacionem com o mar e junto ás fabricas os que estas produzem.

## ANEXO F

## Recomendações para trabalhar com jogos

## 4 — Jógos

O emprego de jógos no ensino em geral e no ensino da aritmética em particular ficou demonstrado em capitulos anteriores. Lembraremos agora, apenas, alguns deles e como podem ser empregados.

— O *dado* é, como já o dissemos, brinquedo muito util em aritmética. O professor fará notar, de inicio, tomando um só dado, como os pingos dos lados opostos dão sempre a mesma soma (6 e 1), (5 e 2), (4 e 3). Depois, para somas até 12, utilizando para isso dois dados.

Os dados podem ser comprados, mas também fabricados pelas classes mais adiantadas; fazendo em seguida que os mais pequenos marquem a lapis de côr os pingos.

— O *dominó* presta serviços mais relevantes que o dado. Facilita a aprendizagem de contas de somar mais variadas. O *dominó* é, pois, dos jogos um dos mais aconselháveis. Póde-se-o modificar com vantagem educativa, fazendo com que um dos quadrados da “pedra do dominó” tenha algarismo em vez de pingos. Deste modo, a criança, no desenrolar do jogo, ao juntar as pedras, procurará reunir “numeros” com “pingos” e vice-versa.

O jogo de dominó, a conselho nosso, foi utilizado por algumas professoras do Distrito Fe-

deral não apenas para o ensino da aritmética, mas para o de outras disciplinas, historia, ciencias naturais, geografia e até linguagem. Para tanto bastou que nos dois quadrados em que a *pedra* é dividida se escrevessem ou desenhassem assuntos referentes ao tema de estudo. Um exemplo, para ciencias naturais: Si em um dos quadrados está desenhada a figurinha de um cachorro, incumbe á criança justapô-lo a uma *pedra* em que esteja escrito ou desenhado outro mamífero, ou outro quadrupede, ou outro vertebrado (conforme a lição verse sobre um desses assuntos).

— O *jogo da gloria* e analogos podem igualmente ser usados para treino de soma e subtração. Ligeiras modificações introduzidas neles por algumas distintas colegas, em virtude de sugestões nossas, tornaram-n'os aptos a exercicios de multiplicação e divisão, de multiplos e sub-multiplos, e mesmo de frações. Bastou, para tanto, que fossem formuladas regras previas para a marcha e accidentes dos *tentos*. O jogo ficou mais variado e passou a interessar vivamente até ás classes adiantadas.

— O *baralho* prestaria sem duvida alguns serviços á aritmética, mas o receio de levar a criança a certos habitos de menor moralidade nos interdiz de aconselha-lo.

— *Regra geral para o uso de qualquer jogo*



— os citados ou outros — é servirem principalmente para exercício, e só excepcionalmente para aquisição propriamente dita das noções aritméticas. O jogo deve ficar ao nível mental do aluno, quando muito ligeiramente acima, mas normalmente um pouco abaixo, de maneira a se prestar para *treino*. Nisto se distingue o jogo aritmético dos jogos de desenvolvimento mental, como os preconizados por Decroly.

Fonte: BACKHEUSER, E. **A Aritmética na Escola Nova**. Rio de Janeiro: Livraria Católica, 1933. p. 117-119.