

IGREJA E ESCOLA/EDUCAÇÃO E RELIGIÃO: RITOS DE COMUNHÃO E SOCIABILIDADE - O CASO DA ESCOLA NICARÁGUA/RJ (1930-1950)

Marcelo Araújo*
marc.araujo.rj@gmail.com

RESUMO

Objetivo pensar a interação entre educação escolar e religião, tomando por exemplos uma escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro e a Igreja de Nossa Senhora da Conceição do Realengo, bairro desta cidade. A unidade escolar em questão foi inaugurada por Anísio Teixeira e contou com a ativa presença do padre Miguel Mochon, figura desconhecida do grande público, apesar de ser o responsável pelo desenvolvimento da educação e da espiritualidade na região. Destacando a importância da fotografia para a pesquisa histórica, reflito sobre um recorte da trajetória destas instituições (décadas de 1930 a 1950, com ênfase nesta última), argumentando existir uma fórmula para a intensa reciprocidade na sociabilidade local: a igreja procedia aos ritos de comunhão que complementavam a formação escolar das crianças e, por sua vez, a escola fornecia os espaços físicos de que dispunha, além de reforçar e inculcar nos pequenos a importância desta tradição, enfatizando os aspectos de ordem, respeito, entre outros.

Palavras-Chave: Fotografia. Educação. Tradição e ritos de comunhão.

1 INTRODUÇÃO

Objetivo discutir a interação entre educação escolar e religião, tomando por exemplos uma escola pública da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro e a Igreja de Nossa Senhora da Conceição do Realengo, que é um bairro da Zona Oeste daquela cidade.¹

Através da reflexão possibilitada pelas imagens fotográficas de vários momentos da trajetória destas instituições, é possível perceber que os ritos de comunhão complementavam a formação escolar, particularmente no período compreendido entre a segunda metade dos anos 1930 e os anos 1950, selando a interlocução entre as mesmas. De sua parte, a escola fornecia os espaços físicos, bem como reforçava nos pequenos a importância desta tradição, inculcando neles o compromisso e o respeito a ela.

* Doutorando em Antropologia pelo PPGA/UFF e professor do Colégio Pedro II. Cabe lembrar que a pesquisa que deu origem ao presente trabalho incluíram a professora Marta Caetetu e os professores Alexandre Ernesto Tavares e Sylvio Val, todos ex-professores ou ainda professores regentes de História na rede municipal do Rio de Janeiro. Aproveito também para agradecer a todos os colegas docentes das mais diversas disciplinas que, à época da pesquisa do material que aqui se publica, contribuíram de alguma forma para a viabilização da mesma.

¹ Cabe lembrar que uma primeira versão deste texto foi publicada, em 2008, nos anais do I Seminário Nacional de Pós-Graduandos em História das Instituições, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, sob o título “Uma educada comunhão: a Nicarágua na história, a história na Nicarágua”, a partir de comunicação homônima, apresentando-se aqui como uma reflexão atualizada e aumentada.



A unidade escolar em questão possui uma característica distintiva para a região. Ela foi inaugurada em 1935 pelo ilustre educador Anísio Teixeira, pensador que simboliza a renovação das práticas e do pensamento pedagógico fluminense (e brasileiro) na década de 1930 e nas seguintes. Além disso, contou com a constante presença, em vários sentidos, de uma figura desconhecida do grande público, mas, viva na memória dos locais mais idosos, o padre Miguel Mochon. Este sacerdote foi o responsável pela criação da primeira escola regular da localidade, a Escola Cardeal Câmara, e pela ação pioneira de preparar seus paroquianos para alfabetizar as crianças pobres da comunidade, além de ministrar, com fé e devoção, suas aulas de catecismo.

A discussão que ora trago destaca a importância da fotografia enquanto documento de interpretação histórica, fato já apontado por inúmeros historiadores. E o faço por intermédio da ênfase aos aspectos de ordem, respeito, materialização de uma tradição, entre outros. Tais aspectos serão abordados tendo por fio condutor aquela dimensão que as escolas públicas, em sua indiscutível maioria, já não concentram e/ou valorizam atualmente, que é a presença da espiritualidade na formação educacional.

O texto está dividido em três partes. Na primeira, busco situar a questão da educação nacional e das políticas e particularidades institucionais que a envolvem, mapeando a posição de referência do Rio de Janeiro nesse contexto. Depois, ainda pensando a educação carioca, apresento os desenvolvimentos e a trajetória da Escola Municipal Nicarágua e seu protagonismo regional. Por fim, debruço-me nas imagens discutidas, (re)afirmando a importância metodológica da fotografia para a interpretação histórica e o debate entre educação pública e religião, relacionados às crianças e às famílias da localidade.

2 PANORAMA DA HISTÓRIA DAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO NACIONAL E SUAS INTERCONEXÕES COM O CENÁRIO FLUMINENSE

Via de regra temos no primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-45) um indubitável avanço quanto ao processo de montagem de um sistema educacional. Isso significa que o Estado liderou o projeto de reformas defendidas por intelectuais e educadores desde a década de 1920, ainda que de forma pontual e fragmentada.



As reformas de São Paulo (1920), Ceará (1922-23), Bahia (1928), Minas Gerais (1927-28), Pernambuco (1928), Paraná (1927-28), Rio Grande do Norte (1925-28) e do então Distrito Federal (1922 e 1926) delinearão, definitivamente, o viés de transformação propugnado pelos educadores, ligando-os em torno de uma ideia – a reforma –, embora transitassem entre eles as interpretações mais variadas das correntes e doutrinas pedagógicas.

Por sua posição sociopolítica e estratégica privilegiada, o município do Rio de Janeiro, enquanto unidade administrativa, configurou-se para a região, no campo educacional, como um marco pioneiro de sua já tradicional ação inovadora. Além de balizar novas metas e parâmetros educacionais para toda a nação, a rede transforma-se em ponto de referência para a elaboração de projetos educacionais nas décadas seguintes. Essa primeira expressão de uma política para a educação centralizada e dotada de coerência se apoiará nas ideias da Escola Nova.

Como afirmei, a década de 1930 foi o momento fundamental no sentido de refletir a diversidade e, de igual maneira, o dinamismo e a inquietação diante do fragmentado quadro educacional no país. Neste processo de efervescência, o ano de 1932 tem importância destacada. Nele, as propostas formuladas desde a década de 1920, se concretizam na publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, redigido pelo educador Fernando de Azevedo e assinado por 26 outros educadores brasileiros integrantes do movimento de “renovação educacional”, dentre os quais Anísio Teixeira, abnegado e reconhecido profissional, cujo ideário cívico evocava a defesa da escola pública, gratuita e laica.

No bojo dos debates, havia uma disputa entre os pioneiros e a proposta da Igreja de fortalecer a rede privada de escolas confessionais e de garantir a obrigatoriedade do ensino religioso em todo o sistema educacional. Tais embates perduraram por todo o período do governo Vargas, prevalecendo as linhas mestras que foram definidas e desenhadas no pós-1930. A orientação da reforma foi, porém, conservadora e elitista.

A rede municipal foi, em todo caso, uma verdadeira “vitrine” de sucessivos e distintos projetos e ideologias educacionais surgidas no cenário nacional. Tais projetos e ideologias podem ser descortinados, em seus principais aspectos, através de duas conjunturas possíveis.

3 FUNDAÇÃO (1935-1945) E EXPANSÃO (1945-1960)

A “Era Vargas” se nos apresenta em duas diferentes, mas complementares conjunturas: o período *Revolucionário Reformador* (1930-37) e o *Estado Novo* (1937-45). O primeiro é marcado pela ideia da *República Nova*, de um conjunto de políticas que circulam entre a necessidade de “mudanças” das políticas anteriores ou inexistentes; já o segundo período é marcado pelo controle conservador das reformas.

Em 1937, o município do Rio de Janeiro (Distrito Federal) era governado pelo interventor Henrique de Toledo Dodsworth, à frente do Executivo até a deposição de Vargas, em 1945. No plano educacional, ocorre uma guinada nos desenvolvimentos de até então. Com a criação da Secretaria de Educação e Cultura em 1940, todas as escolas passam a subordinar-se às políticas reguladas pelo Estado.

No contexto de 1945-1960 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), nº 4024, de 1961. Ela reafirmava, ainda que muito topicamente, o ensino laico, universal e público para as quatro primeiras séries, com integração dos três níveis criados (primário, secundário e superior) atendendo-se ao ensino técnico e à pesquisa científica. Apesar de os planos estratégicos de desenvolvimento nacional do período não contemplarem a educação como uma meta considerável², a educação pública, não obstante, apresentou extraordinária expansão no ensino primário e secundário, acompanhando a diminuição do analfabetismo e o crescimento da população urbana que quase triplicou em duas décadas.

Período de considerável aumento da população, governo e forças político-econômicas fazem um esforço para convencê-la da importância do acesso escolar. A expansão da escola pública neste governo – que ainda hoje é tido como o que popularizou o acesso das camadas sociais mais baixas à educação pública - visou a uma ampliação da educação fundamental em cinco séries, com a construção de 204 escolas e 102.000 vagas.³ Apesar do expressivo avanço das

² Em 1949-1950, no plano SALTE (Saúde, Alimentos, Transporte e Energia), do governo Gaspar Dutra, a educação sequer figurava como meta. E no plano de METAS (1956), de Juscelino Kubitschek, era o item que tinha menor orçamento, perdendo notoriamente para os 4 grandes setores privilegiados da economia brasileira: energia, transporte, indústrias de base e alimentação.

³ Não obstante tal expansão, não se observava preocupação com uma real democratização da educação, no sentido de ensino igual para todos ou de melhoria na qualidade. Os alunos das camadas médias já vinham sendo atendidos satisfatoriamente pelos governos anteriores, inclusive com ofertas de apoio ao ensino privado de nível médio, que ele não disponibilizava. A novidade era a chegada à rede de ensino de muitos alunos das camadas humildes. A esses, aplicava-se o lema da FOM: “Antes mal atendidos do que totalmente desamparados” – pode-se lembrar também uma fala de deputados estaduais da oposição como “um barracão onde as crianças mais humildes aprenderão as primeiras letras. Ali estão os trabalhadores de amanhã!”, o que pode sintomaticamente ser constatado pela adoção do terceiro turno de aulas.

realizações, a discussão filosófica ficou subsumida ao objetivo de incorporar o máximo de alunos e reduzir o *déficit* educacional entre 8 e 14 anos.

Para concretizar tal intento, o Departamento de Prédios e Aparelhamento Escolar (DPAE) adotou um modelo de construções pré-fabricadas e econômicas para atender ao maior número possível de estudantes, com a previsão de adaptação das escolas existentes ao sistema. As escolas construídas nos moldes do antigo programa de Anísio Teixeira foram desfiguradas com alterações, como a adição dos pavilhões duplos de cinco salas cada.

O período de 1964 a 1970 apresenta, no plano educacional, um curioso paralelo com a Era Vargas: um “espaço de transição” onde matura-se o projeto conservador que finalmente desembarca no Rio de Janeiro dos anos 1970. Nesse período, o país estava sob o impacto da *Lei nº 5692*, de 1971, que cria os níveis de 1º e 2º graus, trazendo, com isso, uma política de franqueamento da educação básica à iniciativa privada.

A rede municipal de educação do Rio de Janeiro passa a experimentar uma expansão irregular, mesmo durante o chamado *Milagre Econômico* (1971-74), que não consegue sequer atender a demanda quantitativa das classes mais baixas por novas vagas.

4 POLÍTICA EDUCACIONAL DO RIO DE JANEIRO: DA MONTAGEM E DOS PRÉDIOS

Até aqui afirmo que a rede pública municipal foi palco de experiências, com um conjunto de instalações que pouco cresceu em quantidade. A maioria dos prédios “recentes” ainda data das emergenciais escolas FOM (Fundação Otavio Mangabeira) da década de 1950 e 1960 ou dos padronizados “dois andares” - caixotes - desenhados no período militar (bloco de aulas, almoxarifado, pátio externo descoberto, pátio interno coberto).

No início da década de 1930, o *deficit* de escolas primárias no município do Rio de Janeiro estava em torno de 55% e a maioria dos setenta e nove prédios existentes eram impróprios ou inadequados ao funcionamento escolar. Regra geral, a Zona Oeste era uma das regiões mais carentes. Apesar disso, o bairro de Realengo despontava como uma exceção: era um dos quatro mais importantes núcleos de população atravessados pela linha férrea do Distrito Federal, possuindo excelentes edificações. E, considerando o conjunto dos bairros, o prefeito Pedro Ernesto (1931-1936) obteve êxito em estender a rede de bens e serviços públicos

municipais às áreas anteriormente desassistidas, como a citada região, equipando os hospitais e inaugurando muitas escolas.

Quanto a estas, ao longo da gestão da pasta da educação do então Distrito Federal pelo professor Anísio Teixeira, entre 1931 e 1935, foram em número de trinta e cinco, todas construídas seguindo o modelo integracionista da Escola Nova.⁴ Em regra, para os nomes das escolas figuraram duas orientações. Na primeira, com nomes de estados da federação, refletia-se a postura nacionalista reinante nas décadas de 1920 e 1930. Prática iniciada com Fernando de Azevedo e que fora continuada por Anísio Teixeira, a justificativa para as escolas que constam com nomeação de países latino-americanos (entre outras, Escola Municipal México, Escola Municipal Chile) é que, assim como o nacionalismo, o pan-americanismo assumiu uma projeção maior na década de 1930. Ideologia nascida logo após a independência dos Estados Unidos (“A América para os americanos”), cresceu na contradição entre a ideia de uma América única, sob a hegemonia estadunidense e a ideia de uma América unificada na cultura latino-americana.

De forma resumida, o nome das escolas inauguradas por Anísio Teixeira expressava as ideias e os sentimentos absorvidos no contexto das lutas políticas travadas desde os anos 1920. Arquitetonicamente, as novas escolas previam salas de aula comuns, ao lado de salas especiais para instalação de laboratórios, auditório, teatro, salas de arte, quadras esportivas, bibliotecas, ambientes administrativos e de serviço, além de gabinete médico e dentário.

5 APONTAMENTOS TEÓRICOS: O INSTRUMENTAL DA HISTÓRIA LOCAL E DA FOTOGRAFIA

Por se tratar de uma história situada de forma localizada, parece útil considerar as contribuições da história local. Embora eu não pretenda desenvolver aqui uma acurada discussão acerca desta metodologia, vale, contudo, lembrar que a escala de observação sobre o local viabiliza o enquadramento em simultâneo dos valores universais e locais propriamente ditos.

⁴ Por modelo integracionista me refiro à ideia do educador de que a educação tinha que ser integral, cabendo à escola não apenas o ensinar a ler, a escrever e a contar, mas sim a tarefa de procurar desenvolver nas crianças uma série de “hábitos sadios, inteligentes e belos”, além de prepará-las para uma nova sociedade intelectual e técnica. Assim, o sistema ideal de ensino concebido por ele previa edificações escolares de dois tipos: as escolas-classe, onde receberiam o ensino convencional, num primeiro turno. Estas eram responsáveis, portanto, pelo ensino da Matemática, Línguas, Ciências, História e Geografia. Complementando havia, no segundo turno, as escolas-parque, responsáveis pela Educação Social, pela Educação Física, pela Educação Musical, pela Educação Sanitária, pelo uso da leitura e pela assistência alimentar.



Nessa imbricação, fica ao historiador, sujeito de um outro tempo e agente da conferência de novos sentidos, o desafio de aperfeiçoar sua capacidade para decifrar pistas, compreender indícios e avaliar sinais.

Como defendem alguns historiadores, opinião com a qual concordo, a história local se concretiza a partir de uma escala de observação construída. Nesse sentido, o local não significa apostar num localismo ufanista: como argumenta Reznik (2003, p. 23), a história local não deve ser “projetada como um valor superior para a admiração e valorização da pequena pátria, no estilo ‘eu me ufano da minha terra’”, mas “como a ‘costura’ de um retalho dos processos de identificação do sujeito.”

O local, alçado à categoria central de análise, pode configurar uma nova densidade no quadro das interdependências entre agentes e fatores constitutivos de determinadas experiências históricas eleitas pela lupa do historiador. Dessa forma, de acordo com autores preocupados com este tipo de leitura (FIGUEIREDO, 2002; GONÇALVES, 2001; REZNIK, 2003), cada aparente detalhe, insignificante para um olhar apressado ou na busca exclusiva dos grandes contornos, adquire valor e significado na rede de relações plurais de seus múltiplos elementos.

Assim, como defende Figueiredo (*op. cit.*:01), o que se procura é uma versão diferente da história local. Versão que seja capaz de registrar não uma “evolução/involução” do bairro, mas as peculiaridades que se transformaram pela ação de homens e mulheres em um mesmo espaço.

No tocante à fotografia como documento histórico, esta instila a pensar as imagens em sua própria concepção. Isto é, como produtos sociais que são, as imagens fotográficas prestam-se a uma análise e a uma discussão que, sem pretender esgotar as possibilidades de seu entendimento, dispõem searas que podem intensa e produtivamente ser trilhadas. A imagem fotográfica não é o registro da *realidade*. Ela não é seu espelho e, portanto, não se exime de um interesse, ainda que este não se coloque explicitamente ao espectador e ao pesquisador. Ela é sempre modelada por estruturas profundas, ligadas ao exercício de uma linguagem, assim como está vinculada a uma organização simbólica, a uma cultura, a uma sociedade (SILVA, 2000).

Como um documento interpretativo, a imagem fotográfica em muito se assemelha ao trabalho das ciências sociais com seu empenho em criar representações de realidades. Sua análise como representação do fenômeno social depende de um profundo conhecimento do contexto para o qual a imagem apenas superficialmente aponta. Se esta imagem é analisada fora do contexto, ela se restringirá apenas ao que parece ser.

6 DO NACIONAL AO LOCAL: A “NICARÁGUA” EM REALENGO

Algumas palavras sobre a configuração do bairro e da inserção geográfica da escola tornam-se necessárias.

O bairro de Realengo tem seu nome envolvido numa das mais controversas e deliciosas inquietações da história urbana da cidade do Rio de Janeiro. Uma primeira explicação dele está ligada à possibilidade de que “realengo” tenha surgido da junção das palavras Real e Engenho, provavelmente lida em alguma placa em que aparecia a suposta inscrição REAL ENG^o., já que nesta área existia o real Engenho, pois assim atestam os mais velhos moradores do local. Mas há quem conteste esta hipótese. Wenceslau (2004) afirma derivar a palavra realengo de uma expressão germânica, *realenga*, que significa “tudo aquilo que está abandonado”. Distante do poder central, tanto no período colonial como no Império (e mesmo na República), todas as áreas que estivessem afastadas de São Cristóvão, onde se situava a residência da família real, eram chamadas terras realengas.⁵

Após a perda, a partir da década de 1960, de suas características rurais e com ela de muitos bens culturais, a urbanização da região (construção de praças, abertura de ruas, tratamento sanitário das águas e esgotos etc.) acentua-se. Dito isto, voltemos a Anísio Teixeira e à implementação da Nicarágua.

Deve-se enfatizar, a respeito deste educador, que ele inaugurou, em pessoa, a escola. A Unidade Escolar não é, certamente, a mais antiga da Rede Municipal de Educação, mas por ter completado setenta e oito anos em 2013 apresenta-se, sem dúvida alguma, como referência regional enquanto marco pioneiro da política educacional viabilizada, no então Distrito Federal, na década de sua fundação. Nesse sentido, poderíamos considerá-la uma referência nacional, se visualizado o momento singular do qual emergiu o projeto de sua construção.

A escola iniciou suas atividades em 04 de maio de 1935, mas só foi inaugurada em 11 de agosto do mesmo ano, sendo exemplo de uma das 35 unidades que se tornaram realidade das inicialmente 74 escolas com construção planejada. A “jovem senhora” Nicarágua é uma das “Escolas de Anísio Teixeira”. Naturalmente, a simples menção ao nome do educador baiano já se

⁵ O termo realengo é, portanto, bem anterior a qualquer denominação ou divisão em bairros ou sub-regiões. Para se ter uma ideia, com uma “certidão de batismo” que data de 20 de novembro de 1815, o bairro de Realengo vai comemorar neste ano 198 anos como povoado.

apresenta como elemento balizador da importância da escola. Porém, é preciso destacar, como enfatizei acima, a concepção pedagógica do momento, sobretudo, por simbolizar a primeira tentativa no sentido de criar uma unidade de orientação, de sistematizar um conjunto de procedimentos que fosse referência em todo o país.

Podemos, agora, proceder, montada a contextualização, a uma apreciação das imagens selecionadas, de modo a encará-las como produtos e experiências, tal como todo o sistema educacional cujas pistas acabo de deslindar, reveladoras que são de um tempo e de uma atmosfera.

7 UMA EDUCADA COMUNHÃO: FOTOGRAFIA, EDUCAÇÃO E RITOS DE COMUNHÃO



FIG.1: Construção da E.M. Nicarágua. 03/09/1934.
Fotógrafo: Augusto Malta.



FIG.1a: Maquete original da Escola Nicarágua.
Fonte: www.rio.rj.gov.br/sme/crep

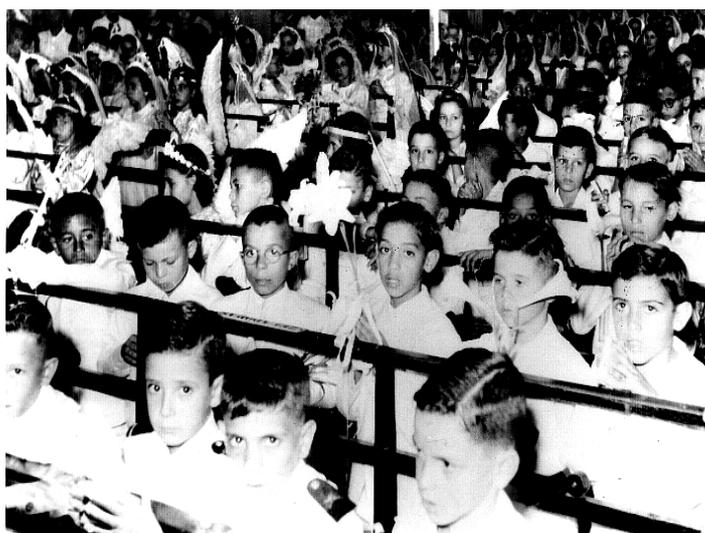
Malta foi o mais importante fotógrafo da 1ª metade do século XX e realizou o trabalho para a então Prefeitura do Distrito Federal, como era chamada a cidade do Rio de Janeiro por ser a capital do Brasil.

As duas instituições sobre as quais me detenho, escola e igreja, são efetivamente essenciais para a formação dos indivíduos, e, em tempos outros, influenciavam na definição dos contornos e perfis das comunidades. Se a sociedade é solidária com a política de suas instituições, então poder-se-ia supor que, em termos concretos, as imagens de crianças solenemente vestidas em trajes e posturas cerimoniais que veremos abaixo sugerem plena aceitação da comunhão (nos dois sentidos), corroborando indícios de que a mesma emerge como parte indiscernível da vida escolar e comunitária.

Tratarei de 6 imagens digitalizadas. Quando as mesmas foram recolhidas no então CREP (Centro de Referência da Educação Pública, hoje Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire), já se encontravam no formato apresentado, sendo talvez impossível buscar suas fontes, as fotografias originais. Assim, reconheço as limitações do material, não descartando possíveis cortes ou omissões em seu processo de reprodução. Logo, sou ciente de que o cuidado metodológico em discuti-las deve abarcar a incompletude da própria fonte, já descaracterizada pelo procedimento sofrido.

As imagens podem ser perscrutadas em bloco e por isso optei por não analisá-las separadamente. Elas cobrem uma cerimônia de 1ª comunhão de um grupo de crianças na faixa de 7 a 12 anos de idade. Todas estão adequadamente trajadas (de branco) e há sugestão de ordem, atenção e respeito pelo momento.

FIG.2: Primeira Comunhão na Igreja Nossa Senhora da Conceição, década de 1950, de autoria não identificada.



Todas as imagens são presumivelmente da década de 1950, não tendo sido possível precisar, em nenhuma, a autoria, o ano exato de sua produção, nem se foram produzidas no evento do mesmo ano. Creio numa resposta positiva para estas indagações, pois há semelhanças facilmente detectáveis entre as imagens.

No decorrer do século XIX, o batismo e a comunhão, além de marcar a entrada das crianças na comunidade cristã, transformam-se em reuniões de família, ocasiões para comprovar sua vitalidade e renovar seus atos. Na sociedade oitocentista, a primeira comunhão disputa com o

casamento o título de “mais belo dia da vida”. Sob muitos aspectos, ela antecipa o papel do casamento, pois representa o compromisso feito perante toda a comunidade.

Durante décadas cultivou-se o hábito da frequência coletiva de alunos da educação primária à Igreja Católica como complemento de sua formação religiosa. Ao longo de todo o século XIX, a Igreja tentou sucessivamente adiantar para os sete anos a data da primeira comunhão, que era feita por volta dos 11-12 anos de idade, como forma de garantir mais cedo a “pureza da alma”. Somente no século XX esta idade torna-se obrigatória com o decreto papal de 8 de agosto de 1910.

Dito isto, passemos à aproximação entre educação e religião. Para historiar-la, tendo em vista nosso objeto específico, devemos admitir a aproximação mais ampla, aquela entre Estado e religião.



FIG.3: Acima, à esquerda, “‘Anjinhas’ da Primeira Comunhão”, década de 1950; FIG.4 e 5: respectivamente, à direita e abaixo, “Saída da Missa de Primeira Comunhão”, década de 1950, todos de autoria não identificada.

No canto superior da imagem da direita é possível ler a expressão “A integração esc...”, presumivelmente integração escola e igreja, que sugere a força litúrgica da ocasião e sua importância para a comunidade (notar o envolvimento das mães e responsáveis), configurando o centro das atenções do momento e atestando a estreita ligação entre a comunidade e a Igreja.





Para tanto, é importante tomar como marco a proclamação da República, que teve como pano de fundo essa separação. A partir daí, a questão torna-se um ponto fundamental de disputa, refletindo-se em toda a história da educação, especialmente nos inícios da década de 1930.

Após intensas disputas entre os grupos ligados à Igreja e os representantes da Escola Nova, os religiosos conseguem, ainda em abril de 1931, importante vitória com a permissão facultativa do ensino religioso nas escolas públicas, o que é referendado pela Constituição de 1934, que define institucionalmente esta reaproximação. Nela (art. 153), essa instauração é garantida, acordando-se aos princípios de cada família, nas escolas públicas. Cabe dizer, entretanto, que a despeito da passagem da lei do ensino religioso, a Carta de 1934 pode ser considerada uma vitória do grupo de educadores liberais, organizados através da Associação Brasileira de Educação, por atender suas principais proposições.

A década de 1950, transcorridos pouco mais de quinze anos do “aplacamento” dos embates, ainda não os havia consolidado. Particularmente na região de nosso interesse, em que a igreja está literalmente ao lado, esse amálgama se faz visualmente presente. As fotografias publicizam o evento religioso, entrelaçando imagens que posicionam a infância como o momento inaugural da sensibilidade religiosa católica.

As imagens nos mostram o evento como uma ocasião festiva, com as comemorações garantidas, registrando irrepreensível organização, alegria e entusiasmo. A seriedade inscrita nos rostos precedia o habitual jejum, e, conforme curiosos relatos de época, “não podia nem engolir saliva”. No dia, durante a preparação, o padre falava com todo o mundo, após o que se seguia “profunda concentração” até o momento da Comunhão. Outra parte importante de toda a cerimônia era o momento da confissão, que acontecia na tarde do dia anterior. (MAUAD, 2000).

Além dos alunos da escola, outras crianças eram preparadas pelas senhoras catequistas, que tinham uma fundamental participação no ritual. As meninas se vestiam de anjo, simbolizando pureza, e eram acompanhadas por um anjo da guarda, que podia ser o irmão ou a irmã menor. Já os meninos se vestiam com roupa de gala, sugerindo talvez um modelo militar de força, bravura e comando.



FIG. e 6b: “Festa após Primeira Comunhão”, década de 1950, de autoria desconhecida

As imagens abaixo mostram também a utilização de espaços e de equipamentos escolares (mesas e cadeiras) no desdobramento do evento evidenciando a extensão, em termos de sentido, da comunhão ao plano do compartilhamento entre a aludida relação Estado (Escola Municipal Nicarágua) e religião (Igreja de Nossa Senhora da Conceição do Realengo).

O advento das festas que se seguiam às cerimônias é basilar. A mesa, como bem nos mostram as imagens, que reunia as crianças e as mães (estas eram quem oferecia os doces e guloseimas), reflete bem essa integração. Crianças ainda vestidas de anjinhos desfrutam dos deliciosos benefícios de sua devoção programada.

Interpretativamente, uma suposição possível é a de que o processo de produção de sentido que a imagem empresta à realidade concreta se faz a partir de uma dada espacialidade. Os diferentes espaços da representação (exterior/interior, aberto/fechado, vazio/preenchido) informam-nos sobre os códigos de comportamentos associados a um determinado grupo, aquele que era o tema principal das imagens veiculadas. Devemos lembrar, entretanto, que as fotografias não foram veiculadas publicamente (não havia um *circuito social* para elas; sua circulação, até onde sabemos, foi restrita, não ganhando uma dimensão propriamente pública), mas se o fossem, revelariam, por outro lado, questões e situações que deveriam ser avaliadas pelo público leitor, para que este tomasse uma posição.

Na realidade vivida, determinada posição já havia sido definida pela postura de aceitação da comunidade do entorno, ora concordante com as orientações religiosas. A vida de boa parte daquela comunidade era integrada à Igreja. Os alunos da Escola Nicarágua, filhos e netos dos cidadãos locais, mantinham esta tradição. A paróquia, que teve em 1910 os inícios de sua

construção, contava com a quase integral dedicação de seu sacerdote, o monsenhor padre Miguel de Santa Maria Mochon (que não viveu até o período retratado pelas imagens pois faleceu em 1947), personalidade das mais destacadas do bairro – que, lembrando, foi o responsável pela criação da primeira escola regular da localidade, além da ação pioneira de preparar seus paroquianos para alfabetizar crianças da comunidade, para ficarmos apenas nestas realizações.

Uma última observação, que não deve figurar como mais do que uma sugestão de interpretação, é a proposição de que há uma ideia de comunhão em mais de um sentido: comunhão enquanto liturgia convencional, peça de um ritual católico milenar, e comunhão enquanto associação simbiótica, para exacerbar o termo, onde, talvez de forma inconsciente, as imagens nos apresentam a existência de um par temático, infância e devoção, permeando de forma ímpar o conjunto retratado. Ao lado dos espaços edificados, a presença da infância encarnada em crianças rigorosamente vestidas e ordenadas em conformidade nos “desfiles” e na comensalidade (caso da imagem da mesa de guloseimas), infância sadia mostrando seus corpos e “almas” espiritualmente conectadas na prática do amor (e do temor) a Deus, em intensa manifestação de culto religioso; conectadas, sobretudo, à igreja, à escola e aos símbolos da nacionalidade (já éramos o maior país católico, e a cidade a “vitrine cultural” da nação).

A força da ideia está na sobreposição desses dois temas: a *Religião Católica* é personificada em uma infância saudável, espiritualizada e alegre, e a Educação materializa-se na articulação e na relevância ao mesmo tempo local, regional e nacional.

De todo modo, os registros fotográficos desses eventos estavam seguramente associados a uma nova forma de sensibilidade religiosa, tendo os ritos como marcas de formação e identidade do grupo social, como signos de pertencimento a uma comunidade de iguais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente, outros aspectos poderiam ser discutidos a partir das imagens: a origem social e étnica dos alunos, a demonstração de que na escola, assim como na religião, todos eram iguais, o relacionamento de alunos e fiéis de ambos os sexos nas atividades escolares - o que não era frequente nas décadas anteriores. Escolhi o tema, seguindo uma entre outras possibilidades, por se tratar de um aspecto relativamente pouco estudado quando nos interessamos pela história das instituições, especialmente quando a educação é o ponto de partida.

Se tivermos em conta que, durante todo o período imperial, a aristocracia do Rio de Janeiro acreditou que a educação seria um “espaço importante para a difusão dos princípios de Ordem e Civilização que regiam o ideal conservador” (VIEIRA, 2004, p. 103), a trajetória das famílias e dos educandos que usufruem, na década de 1950, do acesso massificado à escola pública, os faz experimentarem também, agora por intermédio da religião, uma nova forma de estabelecer esta ordem e esta civilidade.

Se a interlocução, para o período descrito, instilou uma postura social de crença na continuidade entre práticas de devoção religiosas e sua ligação natural, via crianças – ou mais amplamente infância -, com a educação, arrisco defender a imagem fotográfica como captadora de traços de um *habitus*, na acepção de Bourdieu (1989). E ela, a fotografia, que nos apresenta esta dimensão e atua como representação, não pode ser dissociada do ato que a fundamenta. Ou seja, também se fundamenta num *habitus*, pois constitui, dentro de tal perspectiva, a matriz a partir da qual os códigos de comportamento e as estruturas sociais são internalizados historicamente. A dimensão da historicidade, reinscrita na mensagem fotográfica pela ideia de ato fundador, não só reabilita o sujeito como agente produtor de sentido, mas o identifica ao objeto fotografado, considerando ambos como parte de uma mesma ação.

Gostaria de concluir dizendo que não houve a pretensão de oferecer um resultado definitivo, isto é, de esgotar a temática. Tratei de uma aproximação realizada a partir de escolhas e direções, de uma abordagem que lançou alguns conceitos e teorias julgadas pertinentes, mas que, contudo, não exclui outras e férteis análises que venham a ser delineadas em estudos posteriores e mais aprofundados.

CHURCH AND SCHOOL/EDUCATION AND RELIGION: RITES OF COMMUNION AND SOCIABILITY – THE CASE OF NICARÁGUA SCHOOL (1930-1950)

ABSTRACT

We aim to think about the interaction between school education and religion, taking as examples a public school of the city of Rio de Janeiro and the Church of Our Lady Conception of Realengo, neighborhood of this city. The school that I focuses was inaugurated by Anísio Teixeira and included the active presence of Father Miguel Mochon, unknown to the general public, despite being the responsible for the development of education and spirituality in the



region. Stressing the importance of photography documental for historical research, I reflect on a little bit of cut the path of these institutions (in decades 1930 to 1950, with emphasis on the latter), arguing there is a formula for intense reciprocity in local sociability: the church proceeded to rites of communion that complemented the education of children and, in turn, the school provided the space physically available to it, and reinforce and inculcate in little importance to this tradition, emphasizing the aspects of order, respect, among others.

Keywords: Photography. Education. Traditions and rites of communion.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

FIGUEIREDO, H. G. **História local e educação patrimonial: uma experiência em andamento**. Trabalho apresentado no V Taller Internacional de Historia Regional y Local, realizado em Havana/Cuba, 2002. Disponível em: <<http://www2.uerj.br/~ffp/historiadesaogoncalo/hsg.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

GONÇALVES, M. A. **Entre o local e o nacional: uma reflexão sobre éticas de pertencimento e identidades sociais**. Trabalho apresentado no IV Seminário Perspectivas do Ensino de História, realizado em Ouro Preto/MG, 2001. Disponível em: <<http://www2.uerj.br/~ffp/historiadesaogoncalo/hsg.htm>>. Acesso em 10 mai. 2013.

IANNI, O. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil (1930-1971)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MAUAD, A. M. Imagens de passagem: fotografia e os ritos da vida católica da elite brasileira, 1850-1950. **Cadernos de Antropologia e Imagem**, Rio de Janeiro, v. 1, nº 10, 2000.

REZNIK, L. (org.). **O intelectual e a cidade: Luiz Palmier e a conformação de uma São Gonçalo moderna**. Rio de Janeiro: EDUERJ/São Gonçalo Letras, 2003.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**, 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, M. R. N. O poder das imagens e as imagens do poder. **Revista de Ciências Humanas**, Rio de Janeiro, vol. 23, nº 1-2, UGF, jun.-dez. 2000.

VIEIRA, F. A. C. (org.). O Rio e o projeto de educação nacional. **Rio de Janeiro: panorama sociocultural**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 2004.

WENCESLAU, C. A. C. **Realengo, meu bem querer**. Rio de Janeiro: CIEZO, 2004.

Recebido em 20 de junho de 2013. Aprovado em 07 de novembro de 2013.