

Elcio Cecchetti

A LAICIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL (1889-1934)

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos (UFSC)

Coorientador: Prof. Dr. José María Hernández Díaz (USAL)

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cecchetti, Elcio

A laicização do Ensino no Brasil (1889-1934) / Elcio
Cecchetti ; orientador, Ademir Valdir dos Santos ;
coorientador, José María Hernández Días. - Florianópolis, SC,
2016.

322 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Laicização. 3. Ensino Leigo. 4. Estado
Igreja. 5. Ensino Religioso. I. Santos, Ademir Valdir dos.
II. Hernández Días, José María. III. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV.
Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

"A LAICIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL (1889-1934)"

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 24/05/2016

Dr. Ademir Valdir dos Santos (Orientador)

Dr. José Maria Hernández Díaz (Co-orientador)

Dra. Terezinha Oliveira (Examinadora)

Dr. Norberto Dallabrida (Examinador)

Dra. Ariclê Vechia (Examinadora)

Dra. Lillian Blanck de Oliveira (Examinadora)

Dra. Lúcia Schneider Hardt (Examinadora)

Dra. Ione Ribeiro Valle (Suplente)

Dra. Leda Scheibe (Suplente)

ELCIO CECCHETTI

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MAIO/2016


Prof. Ione Ribeiro Valle
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria n. 1746/GR/2014

AGRADECIMENTOS

Agradecer é mostrar ou manifestar gratidão.

Ao chegar ao final desta etapa da caminhada, quero reconhecer e retribuir o apoio, a ajuda, a companhia e a amizade recebida de inúmeras pessoas e instituições:

À Sandra e ao Matteo, amados meus, que ajudaram a superar as muitas dificuldades com amor inesgotável e, compreensivos, aprenderam a conviver com um novo membro da família – a “tese”;

Ao Prof. Ademir Valdir dos Santos, “humano-educador”, pela sabedoria com que conduziu o processo, pela amizade e respeito aos meus tempos;

Ao Prof. José María Hernández Díaz, pessoa especial, que me acolheu na bela Salamanca fazendo-me sentir em “casa” e vivenciar uma das experiências mais marcantes de minha vida;

Aos meus pais e irmãos, que mesmo distantes, estiveram sempre perto com incentivos e apreço;

Aos amigos dos Grupos de Pesquisa GPEAD/FURB, GEPHIES/UFSC e Helmántica Paideia/USAL pelos estímulos e conhecimentos socializados;

Ao Adecir, à Ana Paula, à Dolores, ao Leonel, à Lilian, ao Marcos, à Simone, à Suzan, ao Tarcísio, à Teresa, e tantos outros, pelas reflexões e vivências partilhadas em ricos exercícios de alteridade;

À Paulo e à Maria Helena e a tantos pais, mães, irmãos e irmãs adotivos, presentes vivos que a vida generosamente nos deu;

Aos professores e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, pelos conhecimentos compartilhados;

À Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, pela possibilidade do prosseguimento dos meus estudos;

Ao Programa FUMDES e a CAPES, pelo fundamental subsídio financeiro;

Ao Povo catarinense e brasileiro, que arduamente contribui com o pagamento de tributos, dos quais decorrem os recursos que possibilitam a existência de universidades públicas e gratuitas;

A todos e a todas, muito obrigado!

Suas presenças e apoios foram fundamentais para chegar até aqui.

Antes da República existia o Brasil;
e o Brasil nasceu cristão,
cresceu cristão,
cristão continua a ser até hoje.
Logo, se a República veio organizar o Brasil,
e não esmagá-lo,
a fórmula da liberdade constitucional,
na República,
necessariamente há de ser uma fórmula cristã.
(Rui Barbosa, 1981, p. 21).

RESUMO

A pesquisa tem como objeto o processo histórico de laicização do ensino no Brasil. Parte da premissa de que o processo colonizador imprimiu o catolicismo à alma da nação e em suas instituições, sendo que alguns fatores contribuíram para compor a problemática: os interesses comuns defendidos, quer pela Igreja, quer pelo Estado, que resultaram na indissociabilidade entre Império e Sacerdócio, dadas as alianças e disputas entre os poderes temporais e espirituais; as finalidades de segmentos diversos da elite republicana que visava inculcar seus ideais civilizatórios e de modernização. Deriva daí o questionamento sobre a natureza da laicização do Estado brasileiro e o grau de dissociação entre as formas de poder religioso e de poder temporal, historicamente, engendrados. Os objetivos da tese são: Caracterizar o processo de laicização do ensino no Brasil no arco cronológico 1889-1934; Analisar a natureza da historiografia sobre o processo histórico de laicização, considerando fatores políticos, econômicos, sociais e culturais; Discutir conceitos e concepções que instituíram os fundamentos jurídicos, historicamente aplicados à laicização do campo educacional. A metodologia foi embasada em pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados indicam que a laicização do ensino no Brasil é produto histórico da confluência de conceitos e concepções de natureza distintas, que oscilaram de um polo a outro a depender das estratégias em jogo dos que aspiravam ascender ou se manter no poder. Nesse cenário, matrizes filosóficas francesas e estadunidenses nutriram os debates que determinaram a formação e consolidação de forma particular de ensino caracterizado como leigo, cujas origens remontam ao período imperial e permanecem no centro dos debates durante a Primeira República, parametrizados pelo descompasso existente entre as ideias trazidas do exterior e a realidade político-social e religiosa vivenciada do país. Concluímos que, em razão das características desse processo histórico, a laicização do ensino do Brasil configura um regime de pseudo-laicidade, decorrente das divergências de interpretação quanto aos alcances e limites do dispositivo constitucional do ensino leigo, então vigente, nutrido pelos embates entre os ideários de origem francófona e estadunidense.

Palavras-chave: Laicização. Ensino leigo. Estado. Igreja. Ensino Religioso.

ABSTRACT

The research has as object the historical process of secularization of education in Brazil. Assumes that the colonizing process printed Catholicism to the nation's soul and its institutions, and some factors have contributed to compose the problem: the common defended interests either by the Church or the State, which resulted in the inseparability between Empire and Priesthood considering alliances and disputes between the temporal and spiritual powers; the purposes of various segments of the Republican elite aiming to inculcate their civilizing and modernizing ideals. From this point raises the question about the nature of secularization of the Brazilian state and the degree of dissociation between forms of religious power and temporal power historically engendered. The thesis objectives are: To characterize the process of secularization of education in Brazil in chronological arc 1889-1934; Analyze the nature of historiography on the historical process of secularization, considering political, economic, social and cultural issues; Discuss concepts and ideas that have established the legal basis historically applied to the secularization of the educational field. The methodology is based on bibliographic and documentary research. The results indicate that the secularization of education in Brazil is a historical product of the confluence of different concepts and conceptions, which oscillated from one pole to another depending on the strategies in the game implemented by who's aspired to ascend or to stay in power. In this scenario, French and north American philosophical matrices nurtured the debates that led to the formation and consolidation of particular educational form characterized as lay, whose origins date back to the imperial period and remain at the center of discussions during the First Republic, parameterized by an existing gap between ideas brought from abroad and the political, social and religious reality experienced in the country. We conclude that, due to the characteristics of this historical process, the secularization of teaching in Brazil sets up a pseudo-secular regime, resulting from differences of interpretation concerning to the scope and limits of the constitutional principles of a lay education, nurtured by clashes between the ideals of French and American origin.

Keywords: Secularization. Laic education. State. Catholic Church. Religious Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Projetos de Separação Estado-Igreja	155
Quadro 2 - Projetos de Constituição elaborado pela Comissão de Juristas	163
Quadro 3 - Comparativo dos Conteúdos dos Projetos de Constituição	171

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 DA EXISTÊNCIA ANTES DA CRIAÇÃO: O GÊNESIS	31
1.1 A Origem da Laicidade: aproximações etimológicas e históricas	32
1.2 Disputas pela regência do mundo: auctoritas versus potestas	42
1.3 A Emergência do Ideal de Laicização do Estado	50
1.4 Noções de Laicidade: aproximações conceituais	59
1.5 Diferentes Regimes de Laicidade.....	66
2 E NO PRINCÍPIO ERA A PALAVRA: A (IN)DISSOCIÁVEL UNIÃO IGREJA-ESTADO	77
2.1 Heranças Coloniais decorrentes da Aliança entre Cruz e Espada.....	77
2.2 A “Questão Religiosa” e o conflito entre Império e Sacerdócio .	84
2.3 A “Primeira Onda” Laica: maçons, republicanos e positivistas em defesa da Separação Igreja-Estado.....	97
2.4 A “disciplinarização” da Instrução Religiosa: fase inicial da laicização do ensino?	106
2.5 Vozes em Defesa do Ensino Leigo: a escola como campo de batalhas?.....	116
3 E A PALAVRA ESTAVA COM DEUS: QUAL LAICIZAÇÃO?	139
3.1 “A República que não foi”, poderia ser Laica?	139
3.2 O Decreto de Laicização do Estado	152
3.3 A Constituição e a Laicização do Ensino.....	161
3.4 A Igreja e a “República sem Deus”.....	178
4 E A PALAVRA ERA DEUS: DISSOCIAÇÃO POSSÍVEL?.....	195
4.1 Antigos e Novos “Condomínios de Poder”	196

4.2 A Escola da República: “forja” para moldar o “poviléo”?	203
4.3 A Onda Reformadora e a Introdução do Escolanovismo no Brasil	214
4.4 A Igreja e a luta para apagar o “laicismo pedagógico”	222
4.5 O que é “Ensino Leigo”? Em busca de argumentos jurídicos ..	229
4.6 Minas Gerais e a Reintrodução do Ensino Religioso.....	240
4.7 Disputas e Embates em torno da Regulamentação do Ensino Leigo.....	248
4.8 A Laicidade dos <i>Pioneiros</i> : um momento de inflexão?.....	259
4.9 A luta dos Católicos contrários ao “Laicismo”	267
4.10 A Constituição de 1934: fim da laicidade do ensino?.....	275
CONSIDERAÇÕES FINAIS	283
REFERÊNCIAS	295

INTRODUÇÃO

Desde o início do processo colonizador-europeu até a caída do Império, o Estado brasileiro assumiu um caráter eminentemente confessional. Com raras exceções, a união entre a “cruz” e a “espada”, selada em nome de um projeto eurocêntrico de dominação político-cultural, em favor dos interesses tanto da Coroa portuguesa quanto da Santa-Sé, esteve a serviço da expropriação dos recursos naturais, do extermínio e subjugação dos povos autóctones e da escravização de populações africanas.

Mesmo após a “independência” política do país, a Igreja Católica e o Estado permaneceram unidos pelo regime regalista¹, respaldando uma estrutura social aristocrática-escravocrata, na qual latifundiários de origem europeia mantinham-se como “donos” do poder em um sistema do tipo monárquico, único em toda a América Latina.

Em uma ordem social, em que o meio ambiente e a dignidade humana estavam submetidas à exploração e à cobiça, a Igreja Católica atuava junto e ao lado do Estado, buscando legitimar o processo colonizador pela difusão e imposição de elementos simbólico-ideológicos necessários ao forjamento da “alma” brasileira à fé cristã. Desde o início, coube aos clérigos e às companhias católicas doutrinar os acatólicos e ministrarem a catequese e a instrução aos já convertidos e domesticados. Dessa incumbência, decorre a fundação dos primeiros colégios, já que o ensino das letras, por longo período, consistiu em tarefa exclusiva da Igreja.

Por tradição e conveniência, os poderes político e religioso encontravam-se entranhados mutuamente, de modo que a primeira Constituição Brasileira, outorgada em 1824 por Dom Pedro I, estabelecia em seu artigo 5º, que a “religião católica apostólica romana continuará a ser a religião do Império” (BRAZIL, 1824). Dado o regime de união, a Igreja mantinha não só uma relação privilegiada com o Estado, mas detinha o controle sobre os serviços assistenciais e o monopólio sobre os atos cívicos e ritos sociais, a tal ponto que “ser católico” era pré-requisito para “ser cidadão”.

¹ Regalismo descende de *regalia*, relativo à “realeza” ou que “pertence ao rei”. Ao longo da Idade Média, o vocábulo deu origem à noção de “regalismo”, doutrina que sustentava a intervenção do chefe de Estado em assuntos religiosos (Cf. KRITSCH, 2002).

No entanto, a partir dos anos 1860-70, a parceria indissociável entre Igreja e Estado começou a causar sérios incômodos. De um lado, a própria Santa Sé almejava aumentar o controle sobre o clero brasileiro e, para isso, precisava liberar-se das obrigações e cerceamentos que o Estado lhe impunha. De outro, novas forças políticas, republicanas, liberais e positivistas, desejavam aplicar o modelo governamental adotado por países como França e Estados Unidos.

Gestada no interior de um Estado monárquico-confessional, sob a influência direta de elementos externos, a “primeira onda laica”, como diz Luiz Antônio Cunha (2010, p. 195), decorreu da ideologia de uma “elite intelectual de orientação europeia, liberal-maçônica”. Este grupo, formado em sua maioria por maçônicos,² incorporou princípios republicanos e positivistas, por intermédio de personagens políticos que tomavam os acontecimentos históricos sediados na França e nos Estados Unidos como inspiração para a reestruturação do Estado brasileiro.

Com a Proclamação da República,³ instaurada por liberais, republicanos e militares filiados ao Positivismo⁴, um dos primeiros atos

² A Maçonaria, sociedade antiga e secreta, foi grande difusora dos ideais do Iluminismo, na Filosofia, e do Liberalismo, na política. O amálgama destes elementos produziu os ideais revolucionários, tanto na França, quanto na independência das colônias europeias na América. Segundo Cunha (2010), a Maçonaria foi uma das principais “protagonistas” na republicanização do Estado e o “principal vetor da laicidade” no Brasil.

³ Matteucci (1998) explicita que o termo República, que se contrapõe à Monarquia, representa uma forma de governo em que o poder principal do Estado é exercido por uma ou mais pessoas eleitas pelo povo, quer direta, quer indiretamente. Embora o termo *res pública* tenha sido cunhado pelos romanos, para por em relevo a coisa pública, a coisa do povo, o bem comum, a comunidade, o significado do termo República se transformou ao longo do tempo, adquirindo conotações diversas, conforme o contexto em que se insere. No caso brasileiro, a República foi instaurada por um golpe militar que prescindiu da participação popular, resultando que, na prática, a *res pública* continuou a serviço da *res privata*.

⁴ No *Discurso preliminar sobre o conjunto do Positivismo*, Augusto Comte (1978) define o Positivismo como um sistema composto essencialmente de uma filosofia e de uma política, onde inteligência e sociabilidade se encontram intimamente combinados. Trata-se de um “dogma fundamental”, ao mesmo tempo filosófico e político, que busca substituir inteiramente o “teologismo” no governo espiritual da humanidade. Esse dogma é entendido por Comte não como o produto instantâneo, mas como resultado gradual de uma imensa elaboração que começou com o primeiro exercício da razão humana e que

do Governo Provisório consistiu em oficializar a separação Igreja-Estado. No plano jurídico, o Decreto 119-A, de sete de janeiro de 1890, pôs fim a mais de três séculos de mútua colaboração entre o poder espiritual e o poder temporal. A partir de então, o Estado ficou proibido de estabelecer aliança com alguma religião, ou de criar diferenças de tratamento entre cidadãos por motivos de crenças, adesão filosófica ou religiosa. Ficou assegurada a liberdade religiosa para que todas as confissões pudessem praticar seus cultos. A administração pública federal ou estadual ficou vedada de subvencionar qualquer credo ou denominação religiosa. Além disso, nenhum cidadão seria privado de seus direitos civis e políticos, nem poderia se eximir do cumprimento do dever cívico por motivos religiosos.⁵

Ademais, a Constituição Republicana de 1891, além de incorporar os postulados do referido Decreto, reconheceu como oficial somente o casamento civil e determinou que os cemitérios fossem administrados pelas autoridades municipais. No campo da instrução pública, determinou que seria “**leigo** o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (§6º, Art. 72, BRASIL, 1891, grifo nosso).

No entanto, sem aspirar aos “ares” liberalizantes que contagiavam as elites, a população brasileira à época, excluída dos mecanismos de participação política, em sua maioria analfabeta e profundamente religiosa, não incorporou a laicidade nas relações sociais cotidianas com relação à *res pública*. Mais do que isso: para o povo, a instituição do ensino leigo parecia afrontar sua identidade religiosa, sentimento que a hierarquia católica soube utilizar muito bem para questionar as bases “laicistas” do novo regime.

Em razão do descompasso entre as ideias importadas e defendidas por uma minoria ilustrada e a “alma” católica da imensa maioria da população, ao longo do primeiro período republicano, o processo de laicização do ensino foi um dos temas mais polêmicos e emblemáticos. Os debates se estenderam até 1934, quando a Segunda Carta Republicana pôs fim à disputa em torno da exclusão ou

culminou na aquisição intelectual mais avançado do conjunto da humanidade, alcançado pela cultura europeia. Deste modo, o Positivismo se propõe a ordenar as ciências experimentais, considerando-as como modelo por excelência do conhecimento humano, em detrimento das especulações metafísicas ou teológicas.

⁵ Vale lembrar que, entre a prescrição legal e a prática social, existe uma distância recheada por antagonismos, contradições e resistências.

permanência do Ensino Religioso na escola. Mas isso não significou a resolução definitiva da questão. Debates acalorados em torno da regulamentação da laicidade do ensino fizeram-se presentes em todas as assembleias nacionais constituintes do século XX, bem como na elaboração das três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Como resultado do tencionamento entre correntes favoráveis e contrários à questão, e na busca inconsequente de atender os interesses de ambos os lados, produziu-se uma série de dispositivos jurídicos ambíguos e contraditórios, que apenas perpetuaram a problemática até os dias atuais.

Embora constitua uma problemática subjacente ao processo de laicização do ensino, a questão do Ensino Religioso não se constitui objeto principal desta tese. Sobre o tema, importantes análises já foram produzidas por Cury (1993, 2004), Cunha (2006, 2010, 2012, 2013a, 2013b, 2014a), Figueiredo (1995, 2006) e Cecchetti (2014, 2015a), entre outros. Inclusive, o aspecto da confessionalidade do Ensino Religioso foi tema de uma recente Audiência Pública, promovida em 15 de junho de 2015, pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em razão da tramitação da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439, ajuizada em agosto de 2010, pela Procuradoria Geral da República (PGR).

Com efeito, várias investigações indicam que o princípio político-jurídico da laicidade não foi efetivado em sua radicalidade no contexto brasileiro, dada a perpetuação da “colonização religiosa da escola pública” (CUNHA, 2013, p. 11). Essa se evidencia pela proeminência dos valores e elementos simbólicos judaico-cristãos; comemoração de festividades religiosas no cotidiano escolar; exposição de símbolos e mensagens religiosas nos prédios escolares; realização de ritos confessionais antes do início ou durante as atividades de ensino; disputas travadas por diferentes agentes para submeter os elementos divergentes às suas perspectivas dogmáticas; entre outros. O confessionalismo, ainda presente nas instituições da *res pública*, coloca em xeque o princípio da neutralidade do Estado no tratamento e relacionamento com a diversidade de tradições/movimentos religiosos e com pessoas sem religião, ateias ou agnósticas, por exemplo.

Na atualidade, de forma crescente, a influência religiosa na esfera do ensino público é parte de um conjunto de estratégias empreendidas por algumas confissões que disputam hegemonia na sociedade. O resultado desta “cruzada” tem sido altamente danoso à comunidade

escolar, já que a disseminação do preconceito, as práticas de intolerância religiosa e a difusão de imagens negativas e discriminatórias violam a liberdade de consciência do Outro.⁶ Diferentes estudos e matérias indicam o crescimento do *bullying religioso*⁷ nas escolas brasileiras, a manutenção da discriminação e invisibilização das histórias e culturas indígenas⁸ e africanas⁹ nos currículos escolares e a sobreposição de uma moral religiosa conservadora sobre as temáticas de educação sexual e igualdade de gênero nos planos municipais e estaduais de educação¹⁰.

Isso denota que a escola brasileira não eliminou a sua “face prosélita”, porque continua a difundir crenças e valores de determinadas confessionalidades, veiculadas por meio de currículos, práticas pedagógicas e relações sociais. Este proselitismo implícito e explícito é

⁶ O termo Outro (com a inicial em maiúsculo) representa neste trabalho os Outros e Outras (plural e feminino) que, segundo Levinas (2005) são aqueles e aquelas que não podem ser reduzidos(as) a um conceito; são “rostos”, presença viva que interpela, convoca, desafia e constrói. Essa relação a partir do rosto do Outro exige respeito e acolhida, porque assim como o “Outro é para mim, Eu também sou outro para o Outro”. A relação com o Outro gera alteridade e, por consequência, a responsabilidade ética da acolhida, a fim de não tratá-lo como inimigo.

⁷ Cf. Bullying religioso cresce nas escolas do país. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/bullying-religioso-cresce-nas-escolas-do-pais-diz-lider-ateu,f4c942ba7d2da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>. Acesso em 25 jan. 2016.

⁸ Os pesquisadores Oliveira, Kreuz e Wartha (2014), denunciam que as identidades, idiomas, saberes, valores, crenças e religiosidades do povo indígena Xokleng Laklãnõ vem sendo sistematicamente invisibilizadas, negadas e exotizadas pela sociedade envolvente e pelos currículos das escolas do Vale do Itajaí/SC, problemática que também afeta outras etnias indígenas nas demais regiões do país.

⁹ Fernandes, Roberto e Oliveira (2015) revelam como os currículos escolares e práticas pedagógicas de um número expressivo de estudantes, professores e profissionais de escolas públicas têm contribuído para (re)produção de invisibilizações, silenciamentos e exclusões das culturas, histórias, literaturas, expressões artísticas e religiosidades de origem africana e afro-brasileira.

¹⁰ Influência religiosa na educação do DF retira garantia à diversidade sexual. Cf.

http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/07/15/interna_cidadesdf,490396/influencia-religiosa-na-educacao-do-df-retira-garantia-a-diversidade-sexual.shtml. Acesso em 18 mar. 2016.

um real obstáculo ao acolhimento da diversidade cultural e religiosa dos sujeitos que transitam e constituem o cotidiano escolar.

Contudo, apesar da persistência dessas problemáticas, as “interferências do campo religioso sobre o campo educacional têm sido esquecidas, ou, nem ao menos levadas em conta” (CUNHA, 2013, p. 926), salvo as polêmicas decorrentes da manutenção do Ensino Religioso no currículo escolar, cujos momentos cruciais ocorreram nas Assembleias Constituintes de 1934, 1946 e 1988.

Na verdade, a laicidade foi tema explorado de maneira “rarefeita e ocasional” nas discussões sobre a educação pública no Brasil, o que se reflete na baixa produção bibliográfica em relação à dimensão que sua relevância exige. Para que se tenha uma ideia do “dramático déficit bibliográfico”, só “na primeira década do século XXI foi publicado o primeiro livro com a expressão Estado Laico no título” (CUNHA; OLIVA, 2014b, p. 207).

De opinião semelhante, Lacerda (2014) constata que há muitos aspectos na “teoria da laicidade” que exigem um “acúmulo prévio de conhecimento” para que “tenham um ambiente intelectual em que possam frutificar”. Por isso, no Brasil, muitos desses aspectos não foram abordados porque, em certo sentido, “falta uma ‘comunidade epistêmica’ dedicada ao tema da laicidade e, de modo mais amplo, dedicada ao tratamento político das relações entre Igreja e Estado” (p. 199). Esse seria um dos motivos pelo qual a “separação entre Igreja e Estado, entendida nos moldes da laicidade ‘tradicional’, nunca se realizou completamente (mesmo no período áureo da laicidade brasileira, ao longo da I República)” (p. 180).

Laicizar a escola brasileira, portanto, constitui uma urgente necessidade para enfrentar a sobreposição de determinadas cosmovisões religiosas e seculares sobre outras, para promover diálogos e interações entre diferentes identidades, e para assegurar a liberdade de pensamento, consciência, religião ou convicção, consagrada como direito pela Constituição Brasileira e pelos marcos internacionais dos Direitos Humanos.

Face à problemática em tela, e por se circunscrever à linha “Sociologia e História da Educação” de um programa de Pós-graduação em Educação, este trabalho objetiva:

a) Caracterizar o processo de laicização do ensino no Brasil no arco cronológico 1889-1934, período que compreende a instalação da República até a promulgação da segunda Carta Magna;

b) Analisar a natureza da historiografia sobre o processo histórico de laicização, considerando fatores políticos, econômicos, sociais e culturais;

c) Discutir conceitos e concepções que instituíram os fundamentos jurídicos historicamente aplicados à laicização do campo educacional.

Partimos da hipótese de que tanto a herança colonial que imprimiu a “catolicidade” à nação, somada aos interesses ultramontanos de romanizar o clero e a sociedade brasileira, quanto às finalidades da elite republicana-positivista de inculcar seus ideais civilizatórios e modernizadores, acrescidos pelo perene caldo das alianças e disputas entre os poderes temporais e espirituais, deram origem a um sistema de “pseudo-laicidade”. Em razão disso, a laicização do ensino no Brasil seria produto histórico da confluência de conceitos e concepções de natureza distintas, que oscilaram de um polo a outro a depender das estratégias em jogo dos que aspiravam ascender ou se manter no poder.

Em razão disso, conceitos e concepções mobilizados no processo de laicização do ensino não criaram raízes profundas na sociedade brasileira, tanto por conta da divergência interpretativa que teria se instalado ao longo da Primeira República, quanto pelo descompasso existente entre as “ideias” trazidas do exterior e a “realidade” político-social vivenciada pelo país. Esses elementos, a priori, limitaram a institucionalização da laicidade no âmbito estatal, abrindo brechas para a perpetuação da incidência de elementos religiosos no campo do ensino, produzindo inúmeros conflitos e equívocos ao longo do tempo, notadamente expressos nos embates e polêmicas em torno da regulamentação do Ensino Religioso nos estabelecimentos oficiais.

Para atender os objetivos postos, buscaremos realizar uma rigorosa revisitação histórica, ancorada, de um lado, na mobilização de um referencial epistemológico condizente com a necessidade de leituras mais amplas e contextualizadas e, de outro, no emprego de duas técnicas específicas de pesquisa: a bibliográfica e a documental.

A pesquisa bibliográfica, caracterizada como aquela que se utiliza de registros decorrentes de investigações anteriores, possibilitará a consulta de documentos e publicações variadas, tais como livros, revistas, jornais, artigos, dissertações e teses, impressas ou digitais. A função desta técnica, como afirmam Marconi e Lakatos (2003), não consiste em repetir o que já foi dito sobre o assunto, mas propiciar o exame sob “novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (p. 183).

A pesquisa documental, por sua vez, permitir-nos-á analisar documentos originais, tais como discursos, encíclicas, cartas, matérias, publicações parlamentares, atas e manifestos, que muito contribuirão para o enriquecimento da pesquisa, já que se tratam de “matéria-prima de primeira mão” (SEVERINO, 2007, p. 123).

Ademais, do ponto de vista metodológico, procuraremos levar em conta os quatro elementos considerados por Severino (2007) como imprescindíveis para elaboração de uma tese, quais sejam: a pessoalidade, a autonomia, a criatividade e a rigorosidade. Na opinião do autor, o caráter “pessoal” da pesquisa implica um “envolvimento” tão intenso ao ponto do objetivo de investigação tornar-se “parte da vida” do pesquisador. Desse modo, a problemática é “vivenciada” por ele, obtendo relevância e significação para si mesmo e para o contexto que o envolve, até porque a escolha do objeto é, também, “um ato político”.

Nesse ponto, particularmente, a problemática em tela não foi apenas vivenciada ao longo destes últimos quatro anos, mas desde o início de minhas atividades acadêmico-profissionais. Tomei gosto pelo estudo dos fenômenos religiosos quando, em 2001, comecei a lecionar na escola de educação básica e a frequentar o curso de Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso (CR-ER). Os dois contextos ensinaram-me a acolher a diversidade cultural religiosa que caracteriza a sociedade brasileira, motivando-me para o enfrentamento das inúmeras formas de discriminação, preconceitos e proselitismos que se manifestam nos espaços públicos e na sociedade.

Sensível às dificuldades vivenciadas pela comunidade escolar em respeitar e conviver com as identidades religiosas e não religiosas, finalizei em 2008, a pesquisa de Mestrado em Educação cujo tema abordou a questão da diversidade cultural religiosa. Resultado de uma investigação etnográfica que buscou compreender como aconteciam as relações entre as diferentes identidades religiosas no interior de uma escola pública de Florianópolis/SC, a investigação desvelou a problemática do preconceito e da discriminação que alguns estudantes enfrentavam por causa de sua “diferença religiosa”. Os dados evidenciaram a necessidade da cultura escolar se desprender de uma perspectiva monocultural-confessional, para poder acolher a diversidade de identidades culturais presentes em seu contexto.

A percepção desses fatos motivou-me a trabalhar em diferentes instâncias em prol do reconhecimento da diversidade religiosa e da construção de uma escola laica e democrática. A atuação na Secretaria de Estado da Educação (SED/SC), no Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), nos cursos de Ciências da Religião-

Licenciatura em Ensino Religioso da FURB, UNOCHAPECÓ e USJ, no Comitê Nacional de Respeito à Diversidade Religiosa (CNRDR/SDH), entre outros, possibilitaram o desenvolvimento de vários projetos de extensão (seminários, cursos, encontros e formações para professores) e de produção científica (artigos, capítulos, livros e materiais paradidáticos) abordando temática da diversidade religiosa, dos direitos humanos e da laicidade escolar.

O somatório das experiências, reflexões e práticas realizadas, acrescido às percepções advindas do cenário contemporâneo brasileiro marcado, de um lado, pela crescente diversificação do campo religioso e, de outro, pela histórica violação da liberdade religiosa, confluíram no desejo de realizar uma nova pesquisa, agora em nível de doutorado, para inventariar a temática da laicidade no campo do ensino.

O segundo elemento apontado por Severino (2007) como imprescindível a um trabalho investigativo desta natureza é a “autonomia”, que diz respeito ao esforço próprio do investigador em dialogar com outros pesquisadores e com os resultados de suas pesquisas. Neste ponto, nos esforçaremos para trilhar um caminho autônomo, cujo corolário implica em não assumir “profissões de fé” laicas ou religiosas que, como denunciou Barros (1974), demarcam sobremaneira a bibliografia referente às questões religiosas. Nesse sentido, evitaremos glorificar os defensores da laicidade e menosprezar os grupos religiosos e vice-versa. Queremos, sobretudo, analisar como se deu o processo de laicização do ensino brasileiro, com suas contradições, acordos e embates, conforme a marcha dos acontecimentos.

A “criatividade”, terceiro fator proposto por Severino (2007), implica na postura de fazer avançar o saber, de modo que os resultados sejam portadores de “descobertas e de enriquecimento”. Em razão disso, nos esforçaremos para utilizar o maior número de fontes primárias, no intuito de descobrir ingredientes interpretativos enriquecedores no tratamento e análise da temática em pauta.

Como quarto elemento, Severino (2007) destaca ao caráter “rigoroso” que reveste um trabalho científico desta envergadura, já que a ação do pesquisador não pode ser livresca, mas caracterizado por um labor competente e disciplinado. Nesse sentido, procuraremos apresentar um trabalho socialmente relevante e original, entendendo a “originalidade” como volta às “origens”, para explicitar elementos até então não percebidos. Procurar as origens, neste caso, significa conhecer não só o ponto inicial de uma ação, mas também seus princípios e fundamentos.

A concretização dos princípios metodológicos supracitados implica, ainda, a adoção de uma postura de permanente “vigilância epistemológica”, conforme formulação dada por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2002), assim como o abandono das “trincheiras das verdades e valores inegociáveis”, através de um “desarme cultural”, em consonância com Panikkar (1993, p. 61). Tanto a vigilância quanto o desarme remetem a necessidade de se colocar em suspensão convicções epistêmicas e identidades culturais, com o fim de apreender a realidade desconhecida livre de amarras internas e intencionalidades pré-concebidas - procedimentos indispensáveis no processo de construção do conhecimento.

Sabemos que toda investigação científica porta uma intencionalidade e que está condicionada direta ou indiretamente às determinantes socioculturais de cada momento histórico. Esses fatores tornam impraticável o postulado da total “neutralidade” científica. Contudo, a constante “vigilância epistemológica” auxilia a colocar em revista os princípios teóricos, as motivações pessoais e as circunstâncias contextuais, de modo que não interfiram ao ponto de direcionar e condicionar as análises e os resultados obtidos.

Panikkar (2009), inclusive, coloca em questão a própria neutralidade da “ciência”, já que também é uma construção sócio-histórica que se configurou em determinado tempo e lugar, a partir de certas intencionalidades e reclames culturais. A denominada Ciência Moderna, da qual decorrem os procedimentos investigativos adotados na academia, é um elemento característico da cultura que a gerou: a civilização europeia cristã, nacionalista e capitalista. Ela não é apenas um conjunto de conhecimentos ou de regras metodológicas de investigação, é um fenômeno cultural poderoso, uma instituição político-social portadora de uma “cosmovisão” concreta, que se autoconcebe como universal, neutra e veraz. No entanto, essa ciência é apenas um “modo de pensar e ver a realidade”, uma forma “específica e restringida de pensamento”, justamente por ser “monocultural, monoracional e pragmaticamente autossuficiente” (PANIKKAR, 2009, p. 30).

Consciente desses limites, nas últimas décadas, vários pesquisadores, como Edgar Morin, têm empreendido esforços no sentido de superar leituras mecânicas, individualistas e disciplinares da realidade social, propondo uma interligação dos saberes, por meio de

um pensamento complexo e sistêmico que fomente relações mais condizentes entre os fenômenos e seus contextos.¹¹ Trata-se de um “pensamento ecologizante”, capaz de situar todo o conhecimento em seu contexto cultural, social, econômico e político, que supere uma flagrante contradição contemporânea: tratar de problemas cada vez mais “multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” com “saberes discordantes, fatiados e separados em disciplinas” (MORIN, 2000, p. 13).

O caráter monocultural e monorracional da Ciência Moderna marcou a própria constituição das Ciências Humanas, criadas e desenvolvidas à luz das Ciências da Natureza, sob a forte incidência do pensamento cartesiano e positivista. A Antropologia, a História e a Sociologia, por exemplo, iniciaram seus estudos “coisificando” seus objetos de estudos em “fatos” sociais. Desses fatos extraíam e analisavam quantitativamente as informações, produzindo explicações lineares, evolucionistas e universalizantes – narrativas que, frequentemente, evidenciavam os avanços e conquistas civilizatórias dos que detinham o poder de “escrever a história” e de “inscrever o outro” como culturalmente atrasado e incivilizado.

Particularmente, em se tratando da História, foi com a fundação da *Escola dos Annales*, por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929, que se iniciou uma revisão dos métodos historiográficos positivistas e disciplinares, substituindo o “tempo breve” pelos processos de “longa duração”.¹² Essa Escola renovou e ampliou o quadro das pesquisas históricas ao abrir perspectivas para o estudo de temáticas até então desprestigiadas. Paulatinamente, como explicita Le Goff (1990), a “história do homem” foi substituída pela “ideia da história como história dos homens em sociedade” (p. 8); o fato “histórico”, que era sinônimo de “objeto dado e acabado”, passou a ser uma “construção do historiador” (p. 9); e a ideia de “documento”, até então, concebido como “material bruto, objetivo e inocente” (p. 9) começou a expressar o “poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro” (p. 10).

Ademais, Le Goff (1990) destaca que o movimento de renovação historiográfica contribuiu para o alargamento da “história do mundo no seu conjunto”, estimulou o desenvolvimento da sensibilidade para com as “diferenças” e em “relação ao outro” (p. 11), possibilitou análises das

¹¹ Para aprofundamento, ver Morin (2005).

¹² Para aprofundamento, conferir: Bloch (1988), Le Goff (1990b), Braudel (1978) e Burke (1992).

relações sociais entre o “universal” e o “particular”, e provocou o alargamento das fronteiras interpretativas ao reconhecer “realidades históricas” negligenciadas por muito tempo pelos historiadores.

A história dos *Annales* foi marcada pelo esforço transdisciplinar, que levou ao enfraquecimento das fronteiras tradicionalmente estabelecidas, com o fim de possibilitar diálogos profícuos com a Económica, Sociologia e Antropologia. A História foi “fecundada” e tornou-se, nas palavras de Morin (2000, p. 152), uma “ciência histórica multifocalizadora, multidimensional, em que se acham presentes as dimensões de outras ciências humanas, e onde a multiplicidade de perspectivas particulares, longe de abolir, exige a perspectiva global”.

Nesse contexto renovador, também se colocou em exame a própria prática historiográfica, tanto as suas intencionalidades políticas quanto seus modos de “fazer história”. A análise da postura e objetividade do historiador e dos processos de manipulação do saber histórico foi alvo de vários autores, notadamente de Michel De Certeau. Em sua obra *L'écriture de l'histoire*, publicada em 1975, ele colocou em questão o próprio estatuto epistemológico e a prática historiográfica do historiador.

Com a intenção de conceder lugar à alteridade e evidenciar o paradoxo existente entre o “real e o discurso” e entre “escrita e história”, De Certeau (2011) denunciou a “escrita conquistadora”, que concentra o poder de colonizar, de inscrever o “corpo do Outro”, de “fabricar” a história segundo a cosmovisão dos conquistadores. Para ele, esse tipo de prática historiográfica traumatiza o passado, defende privilégios no presente e hipoteca sua credibilidade.¹³ Com isso, apontou que a prática do historiador não é meramente “técnica”, nem “neutra”, “desinteressada” ou “pura”. Daí decorre a imperiosa necessidade do “reexame da operatividade historiográfica” tanto dos procedimentos próprios do “fazer história” quanto da “questão do sujeito”, do “corpo e da palavra enunciativa”, questão que ficou reprimida ao “nível da ficção” ou do “silêncio pela lei de uma escrita ‘científica’” (2011, p. 10).

De Certeau (2011) afirma tacitamente que o “fazer história” tem raízes e condicionamentos socioculturais. Interesses pessoais e coletivos elegem determinadas causas e justificam certas escolhas e posições. Isso

¹³ Também Paulo Suess (1996), no ensaio *A história dos outros, escrita por nós*, denuncia que a história dos conquistados é ditada pelo conquistador; a história dos colonizados, pelos colonizadores; a história dos escravos, pelos senhores; e a história dos povos indígenas, pelos missionários.

faz da “escritura” uma prática contraditória que pretende compreender, ou esconder o corpo, o território e as memórias do Outro, do estranho, do passado, da alteridade. Os historiadores não são meros digitadores ou porta-vozes daquilo que os povos contam ou descritores do real. São interventores e agentes de mudança, pois atuam em um campo de sentidos, significados, ideologias e poderes.

A prática da escrita, portanto, pode fabricar cenários que organizam o passado em função de interesses e necessidades do presente. O discurso e a escrita podem transcrever representações daqueles que exercem o poder ou dos grupos que dele foram excluídos. Assim, há que se reconhecer uma “historicidade da história”, pois ela está ligada a um movimento que une uma prática interpretativa a uma prática social. Não deixa de ser um “mito”, que combina o “pensável” com sua possível “origem”, de acordo com o modo pelo qual uma sociedade se compreende (DE CERTEAU, 2011).

Dentre tantas contribuições e desafios apontados pelo autor, destacamos a necessidade do exame constante do território e da posição de onde falamos. Esse procedimento desafia-nos a prestar dobrada atenção aos conceitos e aos significados que daremos aos fatos, às formas como o discurso interpretativo vai sendo organizado, a tudo aquilo que se colocará em evidência, ou que relegar-se-á ao não-dito.

A “vigilância epistemológica” proposta por Bourdieu e outros, o “desarme cultural” proposto por Panikkar, o exame do território do qual se “enuncia” e se “escreve a história”, com as intencionalidades e determinantes do contexto social, tal como proposto por De Certeau, constituem elementos basilares e desafiadores que orientam metodologicamente o presente trabalho.

Considerando o objetivo e as premissas apresentadas, no **primeiro capítulo** apresentaremos as origens etimológicas da laicidade e discutiremos as concepções que incidiram em seu processo histórico de configuração político-jurídico.

Retrocedendo ao tempo cronológico indicado como escopo desta pesquisa, no **segundo capítulo** trataremos das heranças coloniais decorrentes da (in)dissociável união entre a trono e altar, que imprimira a marca da catolicidade à alma da nação brasileira. Destacaremos a emergência, a partir dos anos de 1860-70, da primeira “onda laica” em prol da laicização do Estado, que notadamente foi acompanhada por um “coro” em defesa da institucionalização do “ensino leigo”.

No **terceiro capítulo** analisaremos os dispositivos jurídicos que instituíram a separação Estado-Igreja e o ensino leigo no período republicano, e as reações da Igreja Católica diante do caráter laicizante

que estava em curso. Daremos evidência ao conjunto de ações capitaneadas pela hierarquia católica, que em específico, questionava o entendimento dado ao ensino leigo, querendo a reintrodução do Ensino Religioso.

No **quarto capítulo**, abordaremos o contexto das reformas escolares desenvolvidas ao longo da década de 1920; as campanhas para superação do analfabetismo, as frentes pela nacionalização do ensino; o processo de penetração do Escolanovismo no Brasil e a conseqüente organização dos educadores profissionais em prol da regeneração da sociedade. Paralelamente, destacaremos o movimento de resistência desencadeado pelo laicato católico para apagar o “laicismo pedagógico” da escola republicana e a emergência dos debates político-jurídicos sobre o conceito de ensino leigo. Por fim, trataremos do processo de reintrodução do Ensino Religioso e a exclusão do ensino leigo na segunda Carta Republicana, em meio a uma intensa disputa travada por católicos e renovadores, já que cada grupo continha projetos concorrentes para regeneração da sociedade brasileira.

Diante da complexidade teórica e metodológica que a problemática suscita, utilizaremos ao longo do trabalho uma grande variedade de autores, de distintas filiações epistemológicas. O diálogo com esses referenciais será “pontual”, ou seja, faremos recortes específicos de produções decorrentes, na maior parte dos casos, de uma ampla trajetória científico-intelectual, a que não temos pretensão alguma de explorar em sua totalidade. Com a melhor das motivações, acolheremos as contribuições necessárias à sustentação e ao desenvolvimento da presente investigação.

1 DA EXISTÊNCIA ANTES DA CRIAÇÃO: O GÊNESIS

Os termos e concepções que configuraram o princípio político-jurídico da laicidade foram resultados de uma amálgama de ingredientes e experiências históricas provenientes de distintos contextos socioculturais. O desejo de distinção e separação entre o poder temporal e espiritual, uma das facetas do ideal laico, foi se estruturando paulatinamente desde o primeiro século d.C., nutrido por elementos das culturas greco-romanas e do próprio Cristianismo.

No início, foram os cristãos que reivindicaram a liberdade religiosa diante da opressão do Império Romano. Posteriormente, após a Igreja selar sua aliança com o mesmo Império, foram os clérigos que propuseram a teoria da supremacia do poder espiritual, no intuito de liberaram-se da dominação e dependência do poder estatal.

Durante grande parte da Idade Média, apesar das alianças e plasmas históricos, o poder espiritual possuído pela Igreja e o poder temporal concentrado pelo Estado estiveram em lados opostos em torno da disputa do *summo potestas*. Em dado período, a Igreja saiu vencedora e concentrou o poder político e econômico, em outros, foram os príncipes que submeteram aos seus domínios o aparelho eclesiástico.

A disputa pela supremacia das potestades, a decadência do regime feudal e a assunção de novas formas de organização política, em meio a guerras, imposições e perseguições, praticadas tanto pelo absolutismo dos monarcas, quanto pela hierarquia da Igreja Católica, impulsionaram o nascimento de uma teoria política que apregoava a independência entre o império e o sacerdócio. O Estado laico, então, foi idealizado como estratégia mais eficaz para o governo da *res pública*.

A propagação de um modelo estatal cujo poder político autonomizou-se dos domínios religiosos, foi acompanhado por um crescente movimento em favor das liberdades individuais dos cidadãos, para que todos fossem tratados indistintamente, independentes de suas crenças e convicções. Tal tendência visava garantir a “neutralidade” do Estado no tratamento de crentes ou não crentes, zelando pelo interesse público e pela coesão social.

Enquanto princípio político-jurídico, a laicidade tem como fim último assegurar a “liberdade de consciência”, uma vez que a realidade social integra uma pluralidade de concepções de vida inevitavelmente heterogêneas. A “liberdade” resguarda as condições necessárias para que as consciências gozem de livre-arbítrio para pensar, opinar e acreditar naquilo que desejam. A “consciência” remete aos conteúdos de posicionamento individual, tais como ideias, pensamentos, opiniões e

crenças, os quais inevitavelmente são distintos de um indivíduo para outro.

Por conseguinte, um Estado laico não tem competências para proibir, negar ou interferir nas crenças, práticas e manifestações religiosas dos seus cidadãos, salvo quando atentam contra os direitos dos demais. A laicidade, portanto, trata de assegurar a igualdade de direitos, incluindo o direito à diferença, frente a qualquer ingerência, manipulação, imposição ou tentativas de homogeneização étnica, política, ideológica ou religiosa.

Em vista dos objetivos deste trabalho, na sequência apresentaremos as origens etimológicas da laicidade e discutiremos as concepções que incidiram em seu processo histórico de configuração enquanto um princípio político-jurídico.

1.1 A Origem da Laicidade: aproximações etimológicas e históricas

Laicidade, laicificar, laicismo, laicização, laicizar, laico e leigo são palavras disponíveis na Língua Portuguesa que são provenientes de um único termo latino, *laicus*, cuja origem descende do grego *laós* (λαός), povo. É justamente do significado de “povo” que encontramos a origem etimológica da laicidade. Mas, para compreender o seu sentido semântico, é imprescindível adentrar no contexto histórico-social onde o termo foi cunhado. Nesse intento, se faz necessário revisitar a Antiguidade Clássica para extrair os ingredientes que nutriram os conceitos e concepções determinantes na definição da noção de laicidade, a partir do século XVIII, cuja origem antiga proveniente do grego *laós* servirá de ancoragem à compreensão de que a legitimidade do Estado¹⁴ estaria assentada no “povo” e não na religião.

Entre os anos de 1.130 a 800 a.C., os povos que habitavam a região da Ilha de Creta tinham a família (*oikia*) e o clã (*genos*) como suas unidades sociais fundamentais. Aos poucos, com o crescimento

¹⁴ Segundo o *Dicionário de conceitos históricos*, de Silva e Silva (2009), “Estado” é proveniente do latim *status* e do verbo *stare*, que significa “manter-se em pé”, “sustentar-se”. Na Antiguidade Clássica, a expressão designava o complexo político-administrativo que organizava a sociedade, tal como o *status rei publicae* (estado de coisa pública) em Roma, e *polis*, na Grécia. Neste sentido, à luz de uma perspectiva sociológica, Estado corresponde a uma forma de organização social, de natureza complexa, associada às relações sociais e à cosmovisão cultural de determinada sociedade.

demográfico, surgiram grupos mais extensos, chamados *fratrias*, que eram governadas pelo *buoule* (conselho), pela *ágora* (assembleia popular) e pelo *basileus* (chefe), este último responsável pelas funções administrativas, sacerdotais e jurídicas. Foi nesse contexto que Fernando Catroga (2004), historiador português dedicado à Teoria das Ideias, localizou o sentido inicial de *laós* (povo), utilizado para exprimir a relação pessoal de uma comunidade guerreira com seu chefe.

Contudo, entre os séculos VII e VI a.C., os comerciantes das cidades ascenderam como classe dominante e substituíram o *basileus* por magistrados e extinguíram as *ágoras*. A partir de então, as *fratrias* foram desestruturadas e os habitantes agrupados em *demos* (município), que eram unidades administrativas autónomas e com respectivo corpo militar (LUCENA, 1976). Em cada *demos* foi erigido uma cidade amuralhada, cujo centro contava com a *acropolis*, o núcleo político e militar. Todo esse conjunto constituía a *polis* (cidade-estado).

Foi nesta nova conjuntura que *laós*, transcendendo sua origem semântica, passou a designar “povo” ou “gente do povo” que constituía a base substancial do *demos* e da *polis*, (CATROGA, 2004). Deste então, os homens que portavam bens materiais eram considerados cidadãos da *polis* e formavam o *demos*, enquanto que os mulheres, escravos e empobrecidos constituíam o *laós*, sinónimo de indivíduo comum ou gente “vulgar” (BOVERO, 2013).

No contexto da civilização romana, “povo” também recebeu uma conotação política, embora assumindo um duplo significado, que servia para distinguir o *populus* dos *plebeus*. Esse sentido político foi retratado por Cícero, para quem “povo” não era apenas uma aglomeração qualquer de homens, mas um conjunto de pessoas associadas pelo consentimento ao mesmo “direito” e pela “comunhão de interesses” (ABBAGNANO, 2007, p. 783). Desse modo, aqueles que possuem o *status* de integrantes da *civitas* (cidadãos), gozam do direito de pautarem seus interesses perante o Estado.

Além dos sentidos atribuídos a “povo”, particularmente, interessa-nos retratar uma peculiar concepção romana sobre a existência de dois tipos de poderes (*auctoritas* e *potestas*), cuja distinção será evocada inúmeras vezes ao longo da história para defender a separação Igreja-Estado, um dos princípios da laicidade estatal.

Desde o século VII a.C., quando as pequenas aldeias dos latinos foram unificadas para fundar Roma, a estrutura social foi organizada em torno das *gens* (*família*). Estas reuniam os descendentes de um ancestral masculino comum, comandadas por um chefe único, o *pater* (pai), cujo poder era dado pela religião (NOËL, 1991). Ao ser eminentemente

doméstico, as celebrações religiosas ocorriam no “lar” sob o comando do *pater* (pai), que além de sacerdote exercia a *auctoritas* (autoridade).

A família romana não era constituída por laços consanguíneos, mas por submissão ao *pater*. Assim, seus integrantes não eram só parentes próximos, mas também, servos, escravos e clientes. A incidência da figura patriarcal era tamanha que vivos ou mortos, seus membros continuavam submetidas à *auctoritas* do *pater* (COULANGES, 2009).

Dessa estrutura familiar decorria a organização da própria *civitas* (cidade), que era constituída pelos *patricios* (os *pater* e seus descendentes, que formavam o *populus romanus*), os clientes (escravos, estrangeiros, refugiados subordinados à autoridade de *pater*) e os *plebeus* (o “povo”, camada social inferior excluída de associação familiar) (FOIGNET, 1947). Durante todo o período da Monarquia (753-509 a.C.), a organização social girava em torno da autoridade do *pater familia*, que além de atuar como jurisconsulto, uma espécie de conselheiro de seus clientes, detinha o privilégio de ser escolhido senador, exercendo sua *auctoritas* junto ao *rex* (rei), chefe militar, civil e religioso, que detinha o poder da *potestas* (potestade). O senado, composto por centenas de *patres*, possuía a função de aconselhar o *rex* e de ratificar a lei votada pelo *populus*. Formado exclusivamente pelos patrícios com capacidade de portar armas, o *populus* reunia-se em *comícios* (assembleias) para aceitar, ou rejeitar as leis propostas pelo rei, que também era eleito por eles.

Apesar da exclusão dos *plebeus* (povo comum) da vida pública, a estrutura política monárquica adotava um singular axioma capaz de equilibrar os poderes da autoridade e da potestade. Álvaro D’Ors (1985, p. 667), destacado investigador espanhol do Direito romano, diferenciou as duas forças do seguinte modo: *auctoritas* corresponde ao “saber socialmente reconhecido” e *potestas* indica o “poder socialmente reconhecido”. A autoridade concentrada pelo *pater familias* decorria do prestígio do seu “saber” manifestado em seus “conselhos”. Essa autoridade era pessoal, indelegável e intrasferível. Reunidos em torno do senado, o poder dos *pater* era a única instância capaz de colocar limite à potestade do rei.

A potestade, na verdade, era um “poder delegado” para cumprir um dever outorgado pelo *populus*. Por isso, o mandato da potestade era um ato pessoal, revogável e limitado temporalmente, ao contrário da autoridade, que não cabia representação, pois o saber é indelegável. Assim, enquanto a potestade representava o “poder humano”, estabelecido pelos homens para condução da comunidade política

(Estado), a autoridade remetia a “algo transcendente”, acima das fraquezas e limites terrenos. Essa era uma sábia maneira de equilibrar as forças do poder religioso e do poder político, evitando que houvesse a preeminência, aliança ou sobreposição de um sobre outro, produzindo certa estabilidade da *res pública*.¹⁵

No entanto, a partir de 509 a.C., a Monarquia cedeu lugar à República, período que Roma estendeu seus domínios pelos povos circunvizinhos, transformando-se em uma grande potência marítima e militar. No novo regime, o agrupamento tradicional familiar (*gens*) foi perdendo sua independência e submetendo-se a *civitas*, em que prelacia o interesse político. A ideia de *res pública* passou a designar a organização político-jurídica do *populus*, na qual o cidadão subordinava o seu próprio interesse (*res privata*) ao da comunidade (GILISSEN, 2013).

Na República, o rei fora substituído por dois cônsules patrícios, eleitos para um mandato de um ano. Os tradicionais poderes religiosos do rei, entretanto, foram delegados ao *rex sacrorum*, instalando outra notável separação entre o poder político e o poder religioso. O senado continuou com a função de conselho consultivo composto por 300 *patres familias* nomeados pelos cônsules, e o *populus* passou a incluir os plebeus, embora os patrícios gozassem de um *status* privilegiado.

Nesse período, os romanos impuseram seu domínio sobre o Mediterrâneo, incluindo o império helênico. A influência crescente da cultura grega, o incremento de um número massivo de súditos e a concentração da riqueza ocasionou a decadência do modelo familiar. Nesse novo contexto, Otávio Augusto instaurou o Império em 27 a.C. Para isso, reuniu a *auctoritas* e a *potestas*, convertendo-se em soberano autocrático. A partir de então, o mundo romano passou a ser governado por uma única autoridade, e a *auctoritas* dos antigos *patres* foi completamente ofuscada pela *potestas* do imperador e seus delegados. O equilíbrio foi quebrado em favor do *summo potestas*, pondo em manifesto a tirania e a perversão do poder pessoal (D’ORS, 2010).

Foi no contexto de domínio imperial, caracterizado pela subjugação dos territórios e culturas do Oriente, que *laós* recebeu um sentido para além de seu caráter eminentemente político dado por gregos

¹⁵ De acordo com Casinos Mora (1999, p. 97), efetivamente, a “autoridade não era serva da potestade ou meramente sua auxiliar. A relação entre ambas era concebida em termos de complementaridade. Por isso, em certas ocasiões, a força do poder poderia ser neutralizada pelo peso da autoridade”.

e romanos. Empregado nas versões gregas da Bíblia judaico-cristã, o termo passou a ser utilizado para qualificar o “povo de Deus”. Segundo Catroga (2004), os tradutores dos textos sagrados empregaram o termo *laós* para qualificar os hebreus como “povo eleito de Deus”. Em razão disso, *laós* aparece 141 vezes somente no Novo Testamento, para qualificar o privilégio dos cristãos se constituírem o “*laós* de Deus”. Posteriormente, no primeiro século do Cristianismo, *laós* deu origem a *laikós*, expressão correspondente a *laicus* em latim, para demarcar a separação entre *clero/clérigo* e *leigo/laico*. Leigo, então, passa a designar àquele que não é clérigo, que pertence ao “povo” e não à hierarquia religiosa. Mas, no seio da nascente Igreja Cristã, também encontramos outra distinção importante que influenciará a conformação do ideal laico. Trata-se da separação entre os poderes temporal e espiritual.

O Cristianismo, que inicialmente cresceu e se espalhou pela parte oriental do Império, estruturou-se como uma religião da *civitas* incorporando não só a organização política, mas as línguas do Império, especialmente do grego, por conta de seu alcance universal. A rápida proliferação dos seguidores de Jesus logo atraiu a atenção dos oficiais romanos, que começaram a vê-los como uma ameaça potencial, já que se negavam a admitir a autoridade do imperador em matéria religiosa. Afinal, Jesus havia ensinado que “meu Reino não é deste mundo” (BÍBLIA, João, 18: 36).

Essa separação entre o poder terreno e divino, entre homens e Deus, entre este e outro mundo, representa uma concepção peculiar na história. Babilônios, egípcios, gregos e romanos não haviam instaurado uma separação entre o mundo espiritual e o temporal. Nas duas civilizações primeiras, a religião praticamente monopolizou o Estado e, nas duas últimas, o Estado controlava e mantinha uma forma de “religião civil”. Foi o Cristianismo quem consolidou uma virtual separação entre os “reinos”, como se percebe na passagem onde os fariseus tentaram colocar Jesus em contradição:

Dize-nos, pois, o que te parece: É permitido ou não pagar o imposto a César? Jesus, percebendo a sua malícia, respondeu: Por que me tentais, hipócritas? Mostrai-me a moeda com que se paga o imposto! Apresentaram-lhe um denário. Perguntou Jesus: de quem é esta imagem e esta inscrição? De César, responderam-lhe. Disse-lhes então Jesus: **Dai, pois, a César o que é de César**

e a Deus o que é de Deus (BÍBLIA, Mateus, 22: 17-21, grifo nosso).

Dar a César o que é temporal e a Deus o que é espiritual, instituiu no universo cristão uma separação capital entre duas esferas de poder, distinção que doravante será evocada sempre que houver conflitos entre Estado e Igreja. Não estamos afirmando, com isso, que Jesus tenha “inventado” a separação laica, mas assinalando o dualismo singular que foi instalado pela mensagem evangélica, que fomentará outras interpretações ao longo do tempo.

O entendimento cristão contrastava com o papel do Imperador que, enquanto *pontifex maximus* havia se tornado autoridade máxima tanto do governo civil quanto da religião oficial do Estado. Inclusive, os augustos tinham o costume de construir estátuas de si mesmos e distribuí-las pelas cidades do Império, autoproclamando-se “deuses” ou “filho dos deuses”, a qual todos os súditos deveriam reverenciar. Os cristãos, crentes de que Jesus era o *pontifex maximus* em matéria religiosa, negavam-se a prestar devoção ao imperador. Ao fazerem isso, automaticamente, deixavam de reconhecer a autoridade do Imperador no campo espiritual (LEBRETON e ZEILLER, 1978).

Em razão disso, os cristãos passaram a serem vistos como ameaças ao regime, sendo sistematicamente violentados pelo Estado. Oficialmente, as perseguições iniciaram em julho de 64 d.C., quando um incêndio devastou vários setores de Roma. Acusando-os de mentores de tal feito, Nero promulgou uma lei contra os cristãos: *non licet esse christianos* (fica proibido ser cristão). O delito tratava-se, basicamente, da recusa dos cristãos reconhecerem o imperador como deus, sinônimo de súditos de pouca fidelidade. Só o fato dos cristãos não adorarem os deuses de Roma, os fazia rebeldes ou ao menos suspeitos (Cf. LEBRETON e ZEILLER, 1978).

Mas nem todos os imperadores perseguiram os cristãos com o mesmo rigor de Nero, o que permitiu que a nova religião prosperasse significativamente. E quanto maior a comunidade cristã, mais se fazia notar o desacordo entre os deveres decorrentes de ser fiel a Deus e ser súdito do Imperador. A estreita união entre a atividade civil e os atos religiosos do Império, a hostilidade e a intolerância religiosa estatal, obrigavam os cristãos a viverem de modo quase isolado dos demais.

No contexto do primeiro século, toda comunidade cristã era regida por um conselho de presbíteros (sacerdote ancião), que estava subordinado ao apóstolo fundador ou a seus bispos sucessores, que exerciam o papel de presidente. Os diáconos, terceiro grau da hierarquia

eclesiástica, eram auxiliares litúrgicos da Igreja, que distribuíam a eucaristia, batizavam novos membros e ajudavam na gestão dos interesses da comunidade.

Apóstolos, bispos, presbíteros e diáconos formavam o *klero* propriamente dito, constituindo um grupo em “separado” do restante dos fiéis. As funções exercidas por eles eram distinta da competência dos “laicos”, que se encontravam na base da hierarquia. Encontramos essa diferenciação na Carta escrita em 95 d.C. pelo papa Clemente I dirigida à comunidade de Corinto, na qual procurava resolver uma situação de discórdia instalada na Igreja local. No decorrer de sua argumentação, Clemente detalha a constituição eclesiástica da Igreja dos primeiros tempos, fazendo menção aos “laicos”:

O Mestre determinou fazer as oferendas e cumprir os serviços litúrgicos; [...] ele mesmo determinou o modo e as pessoas, por meio das quais queria que fosse realizado [...] Ao pontífice lhes foram conferidas missões litúrgicas especiais; aos sacerdotes lhes foi conferido um posto especial, ao tempo que aos levitas dava missões concretas: o **laico** ficou ligado por preceitos próprios de seu estado (XL). (LEBRETON e ZEILLER, 1978, p. 338, grifo nosso).

Em nome de uma pretensa determinação divina, o papa ratifica a hierarquia eclesiástica, instituindo uma demarcação político-religiosa entre dirigentes e dirigidos, clérigos e laicos. Era tarefa dos primeiros executar os serviços religiosos e instruir o “povo” na vida cristã, enquanto os outros deviam cumprir com suas obrigações. *Laico*, portanto, passou a definir a fronteira entre “religioso secular” e “religioso consagrado”, duas partes constituintes da mesma estrutura religiosa.

No decorrer dos primeiros séculos, a comunidade cristã, ora enfrentou momentos de perseguição, ora de tolerância. Isso porque o Cristianismo continuava proibido pelo Estado, já que nenhum edito imperial reconhecia-o como *religio licita*. Tal situação levou o presbítero Tertuliano (160-220) a escrever em 197 a obra *Apologeticum*, dirigida aos governadores de províncias para demonstrar a ilegalidade das perseguições. A argumentação utilizada nessa obra ilustra o esforço das lideranças cristãs em inverter a lógica que movia os augustos romanos:

As escrituras nos prescrevem estas orações: rezamos incluso por nossos perseguidores (XXXI); oramos pelo Império (XXXII); **vemos no imperador não a um Deus, senão a um elegido de Deus**; e posto que foi eleito por nosso Deus, **nos pertence mais que a nenhum outro** (XXXIII). Augusto, o fundador do Império, nem sequer queria que lhe chamassem ‘senhor’, pois este é um nome de Deus. Em verdade, eu daria ao imperador o nome de ‘senhor’, mas em sentido vulgar, quando não me force a dar ao nome o sentido que dou ao referir-me a Deus. Pelo demais, sou livre a respeito dele; **somente tenho um Senhor, o Deus todo poderoso e eterno, que é também o Senhor do próprio imperador** (TERTULIANO, XXXIV, 1, *apud*, LEBRETON e ZEILLER, 1978, p. 232-239, grifo nosso).

Tertuliano esforça-se para expressar a lealdade cívica ao imperador, mas reivindica a independência religiosa dos cristãos para adorarem somente a seu Deus. Para garantir a liberdade de culto aos cristãos, ele sustenta que Deus é superior ao poder temporal, pois está acima do próprio imperador. O teor dessa argumentação será endossado por outros padres, principalmente, por Agostinho, ao ponto de configurar uma tradição que conseguirá inverter a lógica política romana, tornando o *pontifex maximus* submisso à autoridade espiritual da Igreja.

Se no primeiro momento os imperadores não identificaram os cristãos como ameaça real a estabilidade do Império, depois de dois séculos, dado o prestígio social dos bispos e a significativa expansão da Igreja, Décio (249-251 d.C.) começou a ver o papa de Roma como um rival temível e decidiu retomar a perseguição. Os ataques foram amenizados após Galiano (253-260 d.C.) assumir o trono, decretar o fim da intolerância e a imediata restituição dos bens da Igreja.¹⁶ Mas este novo período de paz foi novamente interrompido por outro ciclo de violências.

¹⁶ Segundo Lebreton e Zeiller (1976, p. 221), o teor do rescrito dirigido aos bispos Dionísio, Pina e Demétrio era o seguinte: “Ordenei que os benefícios de minha generosidade estendam-se por todo o mundo, para que os lugares de culto voltem a abrir-se de novo e podeis, em consequência, gozar do que estipulam minhas ordens sem que ninguém os inquiete”.

Os imperadores Diocleciano (284-305 d.C.) e Galerio (305-311 d.C.), disposto a manterem sua primazia como *summo potestas*, converteram-se em perseguidores de cristãos. Ambos instituíram em 303 d.C. novos editos que ordenavam a destruição das igrejas e livros sagrados, a prisão de clérigos e o sacrifício dos que não abjurassem de sua fé. No entanto, no Oriente, Galerio, acometido por uma doença incurável, tomado pela sensação de fracasso e inutilidade após tanto sangue derramado, publicou em abril de 311 d.C., o histórico Edito de Tolerância:

Entre outras disposições que tomamos para uso e **benefício do Estado**, há sido sempre nosso desejo que todas as coisas fossem constituídas em direito, de acordo com as antigas leis e as normas públicas dos romanos; e para prover a isso, em particular para que os cristãos, que haviam abandonado a religião de seus pais, retornassem aos bons costumes; vendo que, por uma razão ou por outra, mostraram sua má vontade e sua loucura, [...] decidiram seguir seu próprio caminho, observando as leis segundo sua própria vontade e desejo de cada um, e que celebravam em multidão lugares diversos. Portanto, quando expressamos nossa vontade ordenando para que retornassem as instituições de seus pais, muitos se viram ameaçados, enquanto que muitíssimos foram castigados e sofreram toda classe de mortes. E já que a maioria continuava na mesma loucura, [...] pensamos que o mais acertado neste caso era estender de boa vontade a nossa indulgência: **que vivam de novo os cristãos e que possam reconstruir os lugares nos quais acostumaram a reunirem-se**, com a condição de que nada façam que possam perturbar a ordem. [...]. Por conseguinte, de acordo com nossa indulgência, estão obrigados a rezar a seu deus por nossa saúde e a do Estado e a sua própria para assegurar o bem estar do Estado e para que possam viver livremente em suas próprias casas. (GALLEGO-BLANCO, 1973, p. 63, grifos nossos).

Nota-se que é um texto antagônico, com uma introdução que parece mais um edito de condenação pelo fato dos cristãos terem abandonado o culto dos antepassados e por terem descumprido as

ordens do imperador. Todavia, o documento manifesta o fracasso do Império em vencer a resistência dos cristãos. O reestabelecimento dos lugares de reunião concedia a liberdade de culto e a afirmação de que “vivam de novo os cristãos” significava o reconhecimento do Cristianismo por parte do Estado. Era o prenúncio de uma aliança entre o poder civil e religioso que iria demarcar toda a história da Europa Ocidental por mais de um milênio. Tal aliança foi selada pelos imperadores Licínio (308-324 d.C.) e Constantino (306-337 d.C.), após o encontro de Milão em 313. O conhecido Edito de Milão concedeu um novo *status* aos cristãos, ao tratá-los em condição de igualdade frente às demais religiões, em decorrência, principalmente, da filiação de Constantino¹⁷ ao Cristianismo:

Eu Constantino Augusto, e eu também, Licínio Augusto, reunidos felizmente em Milão para tratar de todos os problemas que afetam a segurança e o bem estar público, consideramos nosso dever tratar junto com os demais assuntos que mereciam nossa primeira atenção [...] aqueles que dizem respeito a divindade, a fim de **conceder tanto aos cristãos como a todos os demais, a faculdade de seguir livremente a religião que queira** [...]. Assim, pois, acreditamos ser de nosso dever dar a conhecer claramente estas decisões a tua solicitude para que saibas que outorgamos aos **cristãos a plena e livre faculdade de praticar sua religião**. [...] E, ademais, no que diz respeito aos cristãos, decidimos que sejam devolvidos os lugares onde costumam reunir-se [...]. (ARTOLA, 1968, p. 22, grifo nosso).

Como se percebe, os Editos da Tolerância e de Milão puseram fim à perseguição dos cristãos, garantindo a liberdade religiosa e a restituição dos bens confiscados das Igrejas. Pela primeira vez, a comunidade cristã era reconhecida como tal, com direito de praticar seus cultos e expressar publicamente a sua fé. O Cristianismo passou a usufruir do privilégio de ser uma “religião do Estado”, ocupando seu lugar junto às demais no seio do Império. Mas isso era só o começo.

¹⁷ Uma importante análise histórica sobre a conversão de Constantino foi produzida por Paul Veyne (2008).

1.2 Disputas pela regência do mundo: auctoritas versus potestas

Constantino mostrou-se generoso para com a Igreja: fez doações em dinheiro, construiu edifícios a expensas do Estado, incluindo o palácio de Latrão e a Igreja de São Pedro no Vaticano. Estes favores tornaram os bispos dóceis ao imperador. O primeiro Concílio, sediado em Arlés em 314 d.C., foi convocado pelo Império, e os clérigos participantes receberam custeio estatal para transporte e hospedagem. Desse encontro resultou a decisão de que ocupar cargos na burocracia estatal e participar do exército eram atividades lícitas aos cristãos (PALANQUE, BARDY e LABRIOLLE, 1977). Por conseguinte, a separação entre os poderes temporal e espiritual diluía-se à medida que o “césar” tornava-se cristão. Mais do que isso: o próprio Estado convertia-se em “braço secular” da Igreja, intervindo inclusive em seus problemas internos, como foi o caso do cisma donatista¹⁸.

Doravante, a união entre Estado e Igreja somente progredia. No ano de 320 d.C., o domingo foi decretado como dia de descanso obrigatório e uma série de textos legislativos inspirados no Evangelho penetrou no Direito romano. Em 333 d.C., Constantino concedeu aos clérigos o poder de liberar escravos e os bispos foram equiparados a magistrados romanos. A contrapartida dessa união foi a constante violação da autonomia eclesiástica. O Estado foi adentrando e influenciando cada vez mais os assuntos internos da Igreja. Diante da controvérsia ariana¹⁹, Constantino tomou mais uma vez a iniciativa e convocou os bispos de todas as partes para participar do Concílio de Niceia. Neste, novamente o imperador colocou seu poder à disposição da ortodoxia, tratando os “hereges como inimigos do Estado” (PALANQUE, BARDY e LABRIOLLE, 1977).

Com o apoio civil, o papa de Roma expandia sua autoridade sobre as demais Igrejas do Ocidente, principalmente, a partir de 378 d.C., quando este foi considerado um “juiz supremo” pelo imperador Graciano (375-383 d.C.). A partir de então, os bispos de outras dioceses começam a fazer consultas por escrito ao papa, que se pronuncia como

¹⁸ Sobre o cisma produzido na Igreja de Cartago, consultar o capítulo “La cuestión donatista” em Palanque, Bardy e Labriolle (1977).

¹⁹ Sustentada por Ário, um presbítero cristão de Alexandria, e seus seguidores, o movimento negava a existência da consubstancialidade entre Jesus e Deus Pai. Jesus apenas seria apenas filho de Deus e não o próprio Deus em si mesmo. A controvérsia se espalhou e ameaçava a unidade do Império.

intérprete do Direito e da tradição, procedimento análogo ao praticado pelo Imperador (GILISSEN, 2013).

O ápice das conquistas do Cristianismo ocorreu no governo de Teodósio (379-395 d.C.), com a publicação do em 380 d.C do Edito de Tessalônica, o qual proclama, solenemente, que todos os povos do Império deveriam professar a fé do apóstolo Pedro, condenando tanto os hereges, quanto os pagãos²⁰:

Queremos que **todas as gentes** que estão submetidas a nossa clemência **sigam a religião** que o divino apóstolo Pedro predicou aos romanos e que, perpetuada até nossos dias, é o mais fiel testemunho das pregações do apóstolo, religião que seguem também o papa Dâmaso e Pedro, bispo de Alexandria, homem de insigne santidade, de tal modo que segundo os ensinamentos dos apóstolos e do Evangelho, cremos na Trindade do Pai, Filho e Espírito Santo, um só Deus e três pessoas com o mesmo poder e majestade.

Ordenamos que de acordo com esta lei **todas as gentes abracem o nome de cristãos e católicos**, declarando que os dementes e insensatos que sustentam a heresia e cujas reuniões não recebem o nome de igrejas, sejam castigados primeiro pela justiça divina e depois pela pena inerente ao descumprimento de nosso mandato, **mandato que provém da vontade de Deus** (ARTOLA, 1968, p. 22-23).

Fundava-se, assim, uma nova “religião do Estado”, imposta a todos os súditos pelo poder temporal. A perseguição agora se voltava àqueles que seguiam as crenças dos antigos romanos. Muitos cristãos,

²⁰ Embora amplamente utilizado pela historiografia, o termo “pagão” não nos parece muito apropriado, dado o sentido pejorativo e preconceituoso subjacente. O termo procede do latim *pagus*, daí pagão, e designava no século I o indivíduo pertencente à aldeia ou à população do campo. Como é possível deduzir, dado o ritmo de vida agrário, essas aldeias mantiveram por mais tempo os cultos religiosos vinculados aos deuses da natureza e da colheita, como o Sol e Lua. Por isso, pagão passou a significar “politeísta” e generalizou-se também aos habitantes da cidade que seguiam as religiões orientais ou greco-romanas, principalmente após os embates com o monoteísmo judaico-cristão.

imediatamente, esqueceram-se dos sofrimentos do passado e trataram de destruir e usurpar os templos das outras religiões. O Estado continuava confessional, mas adotava pela primeira vez uma religião monoteísta. A Igreja, que organizou sua estrutura hierárquica parafraseando os organismos civis, deixava de ser apenas uma comunidade espiritual para assumir feições de instituição pública. Com isso, a classe eclesiástica passou a gozar de um estatuto privilegiado (livre disposição de patrimônio, imunidade fiscal e jurídica, entre outros) acentuando ainda mais as diferenças em relação aos fiéis “laicos”.

Todavia, na condição de religião do Estado, a Igreja é cada vez mais tutelada e vê-se obrigada a redefinir suas bases, estabelecendo princípios doutrinários totalmente distintos daqueles que a moveram nos primeiros séculos. A dualidade dos dois “reinos” cedeu lugar, então, a uma teoria política desenvolvida, principalmente, nos 28 volumes da obra *Cidade de Deus* de Santo Agostinho (354-430 d.C.). Nessa, a *civitas Dei* e a *civitas terrena* encontram-se mescladas e confundidas até o dia do juízo final. A cidade terrestre representa a sociedade ímpia, governada pelo Estado pagão, enquanto a cidade divina é habitada pela comunidade das almas liberadas do pecado pela ação da Igreja. Por isso, Agostinho defende um Estado cristão que, além de gerir as “coisas do mundo”, se ocupe em promover a verdadeira fé, enquanto a Igreja, na condição de provedora espiritual, zelaria pelos interesses divinos contando com o apoio do braço secular (LABRIOLLE, et al, 1975).

Portanto, no pensamento agostiniano, o poder político submetia-se ao poder religioso, cujas *auctoritas* advinha de sua doutrina e missão. A colaboração entre ambos não implicaria a perda da preeminência do poder espiritual, já que o governo civil estaria a serviço do reino celestial. A teoria da *Cidade de Deus* sustentará o pensamento político medieval até o início do século XI, subsidiando a relação, nem sempre amistosa, entre reis e papas.

Essa era também a concepção do papa Ambrósio (340-397 d.C.), que em 390 d.C. condenou o imperador Teodósio pela matança de inocentes ao conter uma rebelião em Tessalônica. O bispo exortou-o para que fizesse penitência de seu pecado, caso contrário, seria excomungado. Depois de semanas de resistência, Teodósio aceitou as sanções eclesiásticas. Entrando na Igreja como um pecador público, foi absolvido solenemente por Ambrósio (LABRIOLLE, et. al, 1975). Esse fato é capital na história das relações entre Igreja e Estado, pois foi a primeira vez que um soberano romano reconheceu que era submisso às leis espirituais. A partir daí, o papa, exercendo sua *auctoritas*,

concentrou o poder de julgar e absolver os imperadores e monarcas, colocando “freios” no usufruto de sua *potestas*.

Santo Ambrósio, portanto, conseguiu defender o princípio da autonomia eclesiástica, ao fazer reconhecer que as leis divinas não se submetiam aos arbítrios do poder imperial. O imperador, ao final, não era a “cabeça” da Igreja, porque estava submetido às obrigações como qualquer fiel cristão. O papa conseguira por em prática a doutrina que o apóstolo Paulo anunciara aos romanos no primeiro século: “Submetam-se todos às autoridades constituídas, pois não há autoridade que não venha de Deus, e as que existem foram instituídas por Deus. Quem se opõe à autoridade, se opõe à ordem estabelecida por Deus” (BÍBLIA, Carta aos Romanos, 13: 1-2).

A partir do século V, as frequentes invasões dos povos germânicos provocaram a decadência das instituições romanas, cujo ápice foi a derrocada da própria Roma em 476 d.C. A ordem social se alterara, mas os invasores mantiveram vários elementos dos romanos, incluindo a adesão ao Cristianismo.

Nesse novo cenário, restava à Igreja adaptar-se à situação, resguardando tudo o possível das benesses obtidas com os romanos. Gozando de maior liberdade, a hierarquia católica aproveitou para se fortalecer como instituição universal frente à fragmentação política dos invasores. Assim, aos poucos, a Igreja foi manifestando sua faceta imperialista, e o poder do papa se consolidava ante as monarquias independentes do Ocidente, enquanto mantinha-se unida ao Império romano que persistia no Oriente.

Em 492 d.C., ocupava a sede de Roma o Papa Gelásio I, que acompanhava de perto as controvérsias bizantinas e as intromissões doutrinárias de Anastásio I. Procurando resolver a celeuma, em 494 d.C., o papa enviou uma carta ao Imperador, reafirmando a doutrina da hegemonia do poder espiritual sobre o civil, também conhecida como “Teoria das Duas Espadas”:

[...] Há, na verdade, augustíssimo imperador, **dois poderes** pelos quais este mundo é particularmente governado: a **sagrada autoridade dos pontífices** (*auctoritas sacrata pontificum*) e o **poder real** (*regalis potestas*). Destes, o **poder sacerdotal é mais importante** porque tem de prestar contas dos mesmos reis dos homens ante o tribunal divino. Pois sabes, clementíssimo filho, que, ainda que tenhas o primeiro lugar em dignidade sobre a raça humana, **tens que se submeter fielmente aos**

que têm ao seu cargo as coisas divinas, e buscar neles os meios de tua salvação. Tu sabes que é teu dever, no que diz respeito à recepção e reverente administração dos sacramentos, **obedecer à autoridade eclesiástica em vez de dominá-la**. Portanto, **nestas questões deves depender do juízo eclesiástico em vez de tratar de curvá-las à sua própria vontade**. Pois, em assuntos que tocam a administração da disciplina pública, os bispos da igreja, sabendo que o Império foi lhe outorgado pela disposição divina, obedecem tuas leis para que não pareça que há opiniões contrárias em questões puramente materiais. Com que diligência, pergunto eu, deves obedecer aos que receberam o cargo de administrar os divinos mistérios? Da mesma maneira que há grande perigo para os papas quando não dizem o que é necessário no que toca a honra divina, assim também existe não pequeno perigo para os que se obstinam em resistir (que Deus não o permita) quando tem que obedecer. E se os corações dos fiéis devem submeter-se, geralmente a todos os sacerdotes, os quais administram as coisas santas, de uma maneira reta, quando mais assentimento deve prestar o que preside sobre essa sede, que a mesma Suprema Divindade desejou que tivesse a supremacia sobre todos os sacerdotes, e que o juízo piedoso de toda a Igreja honrou desde então? Como Sua Piedade sabe, **ninguém pode se elevar por meios puramente humanos acima da posição daquele a quem o chamamento de Cristo preferiu a todos os demais e a quem a Igreja reconheceu e venerou sempre como seu primado** (Gelásio a Anastásio, *apud* ARTOLA, 1968, p. 38, grifos nossos).

Gelásio retoma a antiga fórmula da monarquia romana para firmar que o mundo é regido por dois poderes: a sagrada *auctoritas* dos pontífices e a *potestas* dos reis. Nessa ordem, o papa tem o dever de obedecer aos príncipes nos assuntos civis, mas estes precisam se curvar aos bispos nos assuntos religiosos. O postulado da coexistência de forças distintas, mas complementares, foi recontextualizada pela teoria política cristã, com base na afirmação de Cristo: “dai a César o que é de César” e a “Deus o que é de Deus”.

A Teoria das Duas Espadas reafirmava, ainda, as proposições de Tertuliano, Agostinho e Ambrósio, de que o poder religioso se encontrava hierarquicamente acima do governo temporal, embora ambos devessem colaborar na consecução de seus fins específicos. O postulado de Gelásio, em suma, consolidou a tese da hegemonia pontifícia ao promover a separação definitiva entre *auctoritas* e *potestas* que, até então, encontravam-se reunidas na “espada única” do imperador. A supremacia do poder divino, na prática visava garantir à Igreja de Roma o papel de instituição limitadora do poder temporal; intento gerador de frequentes conflitos entre Igreja e Estado em toda a Idade Média.

Essa primazia também contribuiu para consolidar o poder papal frente aos novos monarcas germânicos em todo o Ocidente. Como resultado, surgiram autênticas Igrejas nacionais dentro das fronteiras dos novos reinos. Na Espanha visigótica, por exemplo, a conversão do rei Recaredo (587 d.C.) marcou o início do amálgama político e religioso. Desde então, cabia ao Concílio de Toledo regular o processo de sucessão ao trono e ao bispo metropolitano investir o novo monarca. (BRÉHIER e AIGRAIN, 1974).

Desse modo, os bispos reunidos em Concílio acabaram assumindo o papel do antigo senado romano, originalmente composto pelas *patres familia*, concentrando o poder de apreciar as leis formuladas pelos reis. Com efeito, o bispo tornara-se um “juiz” posto por Deus, com o poder de “atar e desatar”. Por isso, haveria de “amá-lo como um pai, temê-lo como um rei e honrá-lo como um Deus” - era o que dizia a *Didascalia*²¹ (*apud* LEBRETON e ZILLER, 1976, p. 106).

Em contrapartida, o rei exercia grande poder sobre a Igreja. Era ele quem convocava as reuniões conciliares e, embora não assistisse as suas deliberações, traçava previamente o programa e promulgava as decisões tomadas. O imperador Justiniano (527-565), por exemplo, considerava seu dever zelar pela integridade da fé, conforme demonstra um trecho da carta que enviou ao Patriarca Epifânio em março de 535 d.C.:

Os maiores dons que Deus outorgou aos homens são o Sacerdócio e o Império, o **Sacerdócio para**

²¹ A *Didascalia* ou a *Doutrina católica dos doze apóstolos e dos santos discípulos de nosso Salvador* é uma constituição eclesiástica composta na primeira metade do século III, para uma comunidade de cristãos recém-convertida na Síria ocidental.

servir as coisas divinas, o Império para a ordem das coisas humanas. Os imperadores não têm outra coisa no coração que a honestidade dos clérigos e a verdade dos dogmas. Tudo sucederá felizmente se são observados os cânones, que os apóstolos e os santos padres preservaram e explicaram (Novellae constitutiones, VI, *apud* LABRIOLLE, et al, 1976, p. 462).

O problema é que à luz desse entendimento, muitos monarcas passaram a acreditar que eram diretamente responsáveis em fazer reinar a ordem “por força das leis”, não somente no âmbito do Estado, mas também da Igreja. Embora Constantino já houvesse feito isso, Justiniano interviu de forma mais sistemática e absoluta que seus predecessores, instaurando o regime chamado de “cesaropapismo”. O historiador francês Gilbert Dagron (2007) explica que nos reinos onde a Igreja não conseguiu submeter a sua soberania, a *auctoritas* e a *potestade* concentravam-se nas mãos de “reis-sacerdotes”, regime em que o soberano “laico” passava exercer também o papel de “papa”.

Esse era o entendimento de Justiniano, que não se limitou em republicar as decisões conciliares, mas assumiu o direito de interpretar os dogmas e de resolver com sua autoridade as questões teológicas. No intento de preservar a unidade religiosa do reino, Justiniano regeu a Igreja, destituiu papas, resolveu controvérsias e publicou editos para tentar definir a fé doutrinária. Inclusive fez publicar uma volumosa legislação que se tornaria a fonte principal do Direito Canônico medieval.²² (LABRIOLLE, et al, 1976).

No século VI, principalmente no Ocidente, os bispos começaram a intervir diretamente no governo civil. Eles adquiriram o *status* de *defensores civitatis*, encarregados de defender os interesses da Igreja na condição de árbitro dos governadores. Em alguns casos, podiam substituir a ação da administração civil, supervisionando trabalhos públicos, fazendo cumprir leis e nomeando funcionários estatais. Não raro, o Estado viu-se obrigado a distribuir parte das suas rendas às igrejas, destinadas à manutenção dos clérigos, realização das cerimônias

²² Com Justiniano, o direito civil e o direito canônico estão intimamente mesclados. As leis civis estão situadas sob a proteção divina e as leis relativas à organização eclesíástica figuram no *Código* e nas *Novellas* ao lado das leis civis, até porque os concílios eram confirmados pelos editos imperiais (LABRIOLLE, et al, 1976).

ou construção de edifícios religiosos (LABRIOLLE, et al, 1976).

O medieval *Imperium Christianus* substituíra, então, o antigo Império Romano. O lugar de *Augusto* é agora ocupado pelo legítimo Rei dos Reis, Cristo, que governa o *populus christianus* por intermédio da autoridade da Igreja de Roma, verdadeiro pilar de sustentação do Sacro Império Romano Germânico. Instaurava-se assim a Cristandade, regime caracterizado pela unidade política civil e pela supremacia da Igreja, que fornecia os fundamentos espirituais e morais da ordem medieval (ANTUNES, 2006).

A fórmula Paulina de que “não há poder que não deriva de Deus” fora o pivô das discussões principais das relações entre governantes espirituais e temporais. O papel que se atribuiu ao príncipe foi o de intérprete da justiça divina, frente a qual também estava submisso como os demais. A *Cidade de Deus*, de Agostinho, serviu de inspiração para organização político-religiosa do Império Cristão. A fronteira entre as esferas espiritual e temporal estava bem traçada em nível teórico, mas na prática gerou uma série interminável de reclamações e conflitos em torno da supremacia do poder, sendo a luta pelas *Investiduras* o caso mais ilustrativo, ocorrida ao final do século XI. Bispos e pontífices, ao final, assumem o papel de juízes dos atos dos governantes temporais, sendo Gregório VII o primeiro a reivindicar o direito de derrocar o imperador. Posteriormente, Inocêncio III reafirmou a supremacia da autoridade pontifícia como *plenitudo potestatis*. A exposição máxima da autoridade pontifícia foi sacramentada, mais tarde, por Bonifácio VIII, retomando a Doutrina das Duas Espadas para sustentar a teocracia universal (WECKMANN, 1962).

Nesse longo período, em praticamente toda a Europa, a Igreja difundiu o ideal cavaleiresco, lutou pela reforma dos costumes, criou as primeiras universidades, fomentou novos estilos artísticos e arquitetônicos, deu início às peregrinações, as cruzadas e uma imensa rede de ordens monásticas, fatos que muito contribuíram para consolidar o supremo poder pontifício. No entanto, as disputas políticas entre o sacerdócio e o império acabaram por perpetuar conflitos e dissensões. Não é nossa intenção detalhá-los aqui. Importa ressaltar que o dualismo de potestades marcou o processo histórico da constituição da sociedade ocidental-europeia, cujas relações conflituosas acabaram sendo determinantes para a emergência do ideal laico, cujo intento inicial era operar a separação entre Igreja-Estado.

1.3 A Emergência do Ideal de Laicização do Estado

O pensamento político de Aristóteles, largamente difundido nos séculos XII e XIII, apropriadas e reelaboradas por Tomás de Aquino, muito contribuíram para a proposição de outras formas de organização do poder temporal. Isso porque, na filosofia aristotélica-tomista, o Estado é concebido como resultado da própria natureza humana e o governo civil é considerado um valor que a Igreja precisa respeitar e complementar, sem excluí-lo. (ANTUNES, 2005).

O Renascimento italiano, no período do *trecento e quattrocento*, que recuperava a antiguidade greco-romana, acabou também influenciando o desenvolvimento de um novo pensamento político, cujos porta-vozes principais foram Dante Alighieri (1265-1321) e Marsílio de Pádua (1275-1342).

Alighieri havia estudado em uma escola dominicana onde conheceu o pensamento de Aristóteles e Tomás de Aquino. Adentrou na vida política de Florença como militante da *parte bianca*, partido político que era francamente oposto ao papa, mas acabou sendo derrotado justamente por causa do apoio dado aos seus adversários por Bonifácio VIII. Exilado e com seus bens confiscados, em 1312 escreve a obra *De monarchia* na qual defendia a soberania temporal do monarca, com o fim de instaurar uma ordem social mais favorável à felicidade humana (BOWEN, 1986).

O propósito de Dante era defender o princípio da autoridade secular em oposição à bula *Unam Sanctam* de 1302, em que o papa reivindicava para a Igreja a *summa* autoridade. Em suas palavras, “a autoridade do Império não depende da autoridade do Sumo Pontífice”, haja vista que a “autoridade do Monarca temporal descende da fonte da autoridade universal sem nenhum intermediário” (ALIGHIERI, 2009, p. 122, 126).

Dante defendia que a Igreja não teria papel algum na política. Devia separar-se e atuar somente como guia em assuntos espirituais. Ele reconhecia que a realização da dupla finalidade humana necessitava de dois poderes: o papado, para dar rumo à vida eterna, e o imperador, para garantir a paz e a harmonia, fins de um Estado autenticamente civilizado (*civitas humana*). Em virtude de sua soberania, o Estado detinha o dever de criar condições apropriadas às *civitas*, para o homem viver neste mundo da melhor forma possível, aspirando à felicidade no mundo futuro. O livro, todavia, foi considerado herético e queimado publicamente em Bolonha, em 1329.

Buscando um fundamento racional ao poder, Marsílio de Pádua foi o primeiro que se atreveu a excluir por completo o clero da organização da vida política. A sua obra *Defensor Pacis* (Defensor da paz) é considerada por Bayona-Aznar (2007, 2009) a primeira teoria não clerical do Estado. A obra nasceu com o intuito de transformar a situação de guerra entre o papado e o império, combatendo a doutrina do supremo poder do papa, considerava como causa principal da divisão social. Pela primeira vez, um autor cristão sustentou que a origem do poder não era sagrado. Para unificar os governos civis, não havia outra saída senão submeter à Igreja o poder temporal, delegando ao soberano a função de organizar a ordem política e também a comunidade de fiéis.

De acordo com Bernardo Bayona-Aznar (2009), estudioso espanhol das origens do Estado laico, Marsílio combateu a intervenção política dos bispos, distinguiu a mensagem cristão-evangélica da Igreja como instituição política e proclamou a superioridade do concílio sobre o papa. Construiu um discurso racional que superava a teoria agostiniana que via o poder temporal como resultado do pecado e o Estado como um mal. Afirma que havia fundamento racional nem espiritual do poder clerical. Propõe a completa absorção da Igreja pelo Estado, que passaria a administrar os bens e os serviços de toda a organização eclesiástica. Ele desvincula o sacerdócio do poder com o argumento teológico de que Cristo se excluiu do ofício de governar ao proclamar que “meu reino não é deste mundo”.

A filosofia medieval concebia a lei humana como análoga à lei divina, que era superior, imutável e infalível, o que tornava a primeira subordinada à segunda. Marsílio, contudo, compreende a lei como norma coercitiva emanada exclusivamente do poder político. Para ele, a causa primeira da lei é o “povo”, o conjunto de cidadãos (*civium universitas*). Assim, inverte a ordem então em vigor: retira do papado o poder legislativo e o submete à autoridade do povo (*laós*), sustentando uma origem “laica” do poder legislativo.

Defende, portanto, a natureza laica do poder, questiona a soberania papal, aposta no significado político da lei e sustenta que o conteúdo legal não está definido de antemão por nenhuma verdade ontológica, porque resulta da atuação racional e da atividade legislativa dos homens: “não emana de uma racionalidade superior a que alguns possuem acesso privilegiado, porque não há interpretes privilegiados nem jurisdição superior à autoridade da comunidade política” (BAYONA-AZNAR, 2009, p. 232).

Nessa ótica, os decretos dos pontífices romanos não poderiam ser considerados leis divinas, nem humanas e seus autores deveriam ser

castigados por conspiração e perturbação da ordem pública. Livre de poder concorrente, o governante civil passaria a ser um “defensor da paz”, responsável por fazer cumprir a lei proposta pelo cidadão, a que todos devem se submeter, inclusive o papa.

Em Marsílio encontramos a origem de um pensamento laico que busca tanto a separação entre Igreja-Estado, quanto à submissão do poder espiritual ao temporal. Apesar da condenação das suas obras, os argumentos marsilianos ajudaram a justificar a eleição do Imperador Carlos V, enfrentando a ingerência papal (BAYONA-AZNAR, 2007).

No século XIII, ocorreram outras transformações decisivas: as cidades criaram instituições de governo próprias, as universidades racionalizaram os conteúdos de formação dos teólogos, filósofos e juristas, os reinos se tornaram monarquias. A atuação de Federico II, rei da Sicília, e de Felipe IV de França, para consolidar seus estados nacionais livre das tutelas eclesiásticas, abriram o precedente para defesa da soberania do poder civil e para a conformação de Estados laicos. Um novo estatuto jurídico permitiu aos imperadores consolidar sua autoridade frente aos papas e assumir um papel de legislador, aplicando a antiga fórmula *Rex est Imperator in regno suo* (ao rei ou imperador o seu reino). O rei, portanto, desfrutaria em seu território do poder supremo em todas as questões políticas, não reconhecendo nenhum poder terreno superior. Esse foi o princípio fundamental da soberania e também o primeiro estágio da concepção moderna do poder estatal. Foi neste período de transição que o conceito de “povo” (o *laós* grego e o *populus* romano) passou a fazer parte da filosofia política, já que a figura do rei-imperador emerge como o “chefe dos leigos” (KRITSCH, 2002).

O reino particular, embrião do Estado moderno, acabou por prevalecer como forma de organização política. O processo foi alentado pela progressiva consolidação da autoridade régia e pela aparição do sentimento nacional, o que causou sangrentas guerras por um lado e o fortalecimento das línguas nacionais, por outro. A independência do monarca “nacional” de toda tutela externa consolidou a noção de soberania.

No entanto, foram necessários muitos séculos e muitas guerras até o poder civil se estabelecer como independente da hierarquia eclesiástica. A Igreja por si mesma não admitia abrir mão do seu domínio temporal, condenando quem ousava defender a origem laica do poder. O cientista político inglês Antony Black (1996), demonstra que desde 1250 estava em curso o processo de elaboração de leis de soberania, origem secular e legitimidade popular do poder temporal,

mas os governos civis tiveram um longo e doloroso processo de emancipação do poder religioso.

O Renascimento, com sua explicação laica do poder e a emergência da Reforma protestante, que dividiu a Cristandade, constituíram dois dentre vários elementos que estimularam o desenvolvimento do Estado-nação, característica principal da Época Moderna. Nos novos territórios independentes do antigo Sacro Império Romano Germânico, a separação entre Igreja e Estado, segundo Bayona-Aznar (2009), desembocou em dois modelos distintos: nos países protestantes do Norte, predominou o modelo “Igreja de Estado”, no sentido dado por Marsílio de Pádua, em que o poder político absorveu as Igrejas Protestantes, que tiveram que lutar para se liberarem do controle estatal e afirmar sua autonomia. Este foi o caso do Anglicanismo e do Presbiterianismo na Inglaterra, ou de Luteranismo na Dinamarca e Noruega. Ao contrário, no sul da Europa, a Igreja católica seguiu dominando o poder político e o absorveu no “Estado confessional”, um modelo que perdurou com grandes tensões e controvérsias ideológicas.

Considerando esses elementos, o investigador francês Jean-Claude Monod (2013), distinguiu dois movimentos de autonomização civil da esfera religiosa na história europeia: de um lado, a “secularização”, que se desenvolveu sob a influência do Protestantismo, já que as Igrejas foram parte interessada no processo de libertação do poder político, e no qual o reconhecimento da liberdade confessional não levou a uma separação estrita entre Igreja-Estado, admitindo-se, em alguns casos, impostos religiosos e ensino confessional nas escolas. De outro, a “laicização”, desencadeado no contexto de dominação católica, cenário de um enfrentamento fortíssimo entre a religião dominante e as forças republicanas, e que conduziu a uma separação entre Igreja e Estado, como na França, ou na afirmação do caráter não confessional da esfera civil, que não obstante conservou alguns privilégios para a Igreja Católica, como foi o caso da Espanha, Itália e Portugal.

Nesse ponto, é necessário precisar o sentido semântico que “laicização” e “secularização” assumiram nos distintos contextos. Como vimos, desde os primeiros séculos, o termo *laicus* designava no mundo cristão aquele que não era clérigo. Na Idade Média, clérigo passou a ser também sinônimo de “iletrado”, já que os mosteiros eram os únicos locais onde se poderia adquirir o saber sistematizado. Assim, *laicus* deu origem à *lai*, que significava “iletrado” ou “analfabeto”.

Em paralelo ao uso de “laico”, no contexto medieval, empregou-se o vocábulo “secular” para indicar que algo ou alguém havia passado

da esfera religiosa para a civil. Nesses termos, secularizar, de *saeculum*, século, que vive no mundo, exprimia a transferência dos clérigos “regulares” (aqueles que seguiam a regra monástica) para a estrutura secular ou diocesana. Como indica Blancarte (2008), “sécuro” foi bastante utilizado entre os séculos XVI e XVIII, época em que se “secularizaram” doutrinas e organizações religiosas ao redor dos conventos e ordens regulares (franciscanos, dominicanos, agostinianos...), que passaram ao controle direto das estruturas paroquiais e diocesanas. Esta distinção é ainda hoje utilizada pela Igreja para diferenciar os membros pertencentes a uma ordem religiosa dos sacerdotes seculares.

Assim, tanto “laico” como “secular” tiveram sua origem no seio da tradição cristã e representavam tanto o “povo” dirigido pelos religiosos quanto os que viviam no “sécuro”, no mundo. Contudo, registros de 1487, indicam que na língua francesa, *laicus* deu origem a *laïque*, com sinônimo oposto a “clero”. De acordo com o *Trésor de la Langue Française* (IMBS, 1983, p. 917), *laïque* foi inventado tanto para distinguir o homem que não estava envolvido no corpo clerical, quanto para indicar a independência da sociedade da influência da Igreja.

A partir do século XIX, *laico*, *secular* e *laïque* começaram a indicar um espaço que estava para além do controle religioso, assumindo contornos de oposição ao clerical e, posteriormente, em meio à ferrenha luta pela separação dos poderes político e espiritual, como anticlerical. Foi aí que os termos como *laicidade*, *laicizar* e *laicização* começaram a ser empregados:

[...] na medida em que começou a existir um processo de secularização, o qual não só significou passar as coisas e as pessoas da administração das ordens religiosas à paróquia e à diocese, mas um complexo processo de diferenciação social, privatização da religião e separação das esferas social e política da religiosa; então o ‘secular’ ou o ‘laico’ começou a ser entendido como algo distinto ou oposto ao religioso (BLANCARTE, 2008, p. 16).

A antiga distinção entre clero e laico, que caracterizou a cultura política de tradição católica, possibilitou criar a noção de um espaço temporal independente da influência religiosa. Assim, o termo *laïque*, que deu origem a *laïcité*, passou a expressar esta distinção, principalmente, no conjunto das nações de língua latina. No norte-

européu, no entanto, a terminologia mais utilizada para expressar a mesma ideia foi “secularização” e “secularismo”. Mas, em razão das particularidades contextuais, a diferença no emprego dos termos não foi meramente linguística.

De acordo com Blancarte (2008), a esfera pública nos países latinos permaneceu por mais tempo sob o domínio da Igreja Católica, por isso, o ideal de separação entre o político e o religioso ocorreu, na maioria das vezes, em meio a uma luta direta contra as instituições religiosas. Já nos países anglo-saxões, como resultado da Reforma Protestante, o campo religioso era mais fragmentando e diverso, com menor monopólio eclesiástico. Assim, a separação entre o temporal e o espiritual não ocorreu através do combate contra uma confissão religiosa específica, mas a partir de um processo de secularização das instituições sociais.

Foi no contexto latino, sob os impactos das lutas e controvérsias religiosas, particularmente provadas pela Comuna de Paris e pela política da III República Francesa, que emergiu o termo *laïcité* (laicidade), empregado pela primeira vez em 1871, em um voto no Conselho Geral da região de Sena, em defesa do ensino laico, e no editorial do jornal *La Patrie*, também em apoio à emancipação da escola da tutela religiosa (COSTA-LASCOUX, 1996). Em seguida, foi imediatamente integrado ao *Grand Dictionnaire Larousse* de 1873, como “característica do que é laico, de uma pessoa laica” e no *Dictionnaire* de Littré em 1877 como equivalente a “Estado neutro respeito à religião” (MILOT, 2009). Esta neutralidade supunha que o Estado se abstinha de interferir nos assuntos religiosos. A partir de então, laicidade aparece como substantivo, e não só como adjetivo vinculado a outro, tal como escola laica, estado laico e moral laica.

Na mesma época, Dilhac (2007) encontra registros do vocábulo *laicism* e *secularism* na língua inglesa, com sentido equivalente ao conceito francês, igualmente empregado para designar um ensino livre da tutela religiosa. Nota-se, portanto, que a laicidade remete a uma realidade política em que Igreja e Estado atuam em separado, para assegurar a soberania do povo (*laós*).

Foi no *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (1886), dirigido por Ferdinand Buisson²³, que encontramos maior

²³ Ferdinand Buisson (1841-1931) foi um destacado intelectual francês, militante político da liberdade de pensamento, do ensino e do pacifismo. Foi secretário da Comissão da Estatística do Ensino Primário, Inspetor Geral,

desenvolvimento conceitual do verbete *laicidade*. No limiar do texto, de autoria não determinada, encontra-se a explicação de que *laïcité* é uma “palavra nova”, empregada por poucos, mas muito necessária, porque nenhum outro neologismo “permite exprimir sem perífrase a mesma ideia em sua amplitude” (BUISSON, 1886, p. 1469). O autor procura definir o termo como sinônimo de “neutralidade” da escola, assim como das demais instituições estatais. Informa que “como a maioria dos povos”, a França encontrava-se “na confusão de todos os poderes e de todos os domínios, na subordinação de todas as autoridades a uma autoridade única, aquela da religião” (p. 1469). Indica que após um trabalho de séculos, as “diversas funções da vida pública distinguiram-se, separadas uma das outras e livres da tutela estreita da Igreja (p. 1469)”. Considera que foi a Revolução Francesa a responsável por fazer aparecer com toda clareza,

[...] a ideia do Estado laico, do Estado neutro entre todos os cultos, independente de todos os cleros, livre de toda concepção teológica. A igualdade de todos os franceses perante a lei, a liberdade de todos os cultos, a constituição do estado civil e do casamento civil, e o exercício em geral de todos os direitos civis a partir de então assegurados fora de toda condição religiosa, tais foram as medidas decisivas que consumiram a obra da secularização (BUISSON, 1886, p. 1469).

No contexto francês, a separação entre os poderes político e religioso foi resultado de um percurso longo e difícil, que iniciou no movimento que antecede a Revolução Francesa (1789) e que se consolidou somente na Terceira República (1870). A afirmação da liberdade de consciência na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789) e da liberdade de cultos na Constituição de 1791 foi

Diretor do Ensino Primário, e colaborador importante na preparação das reformas escolares. Em 1896, ocupa a cadeira de Pedagogia na Sorbonne. Em 1902, assume o cargo de deputado, sendo o relator da lei sobre o ensino de ordens religiosas, e presidente da comissão da separação da Igreja e do Estado. Em 1914, foi presidente da Liga dos Direitos do Homem, da Liga do Ensino, da Sociedade pela Instrução Elementar e da Sociedade de Sociologia. Em 1927 recebeu o Prêmio Nobel da Paz (BASTOS, 2010).

igualmente decisiva para a separação definitiva instaurada somente em 1905, em contexto conturbado e conflituoso.

Depois de Littré e Buisson, os dicionários e léxicos franceses inserem o adjetivo *laico* e o substantivo *laicidade* como sinônimos de “não religioso” ou de “neutralidade estatal”. É o que constatamos, por exemplo, no *Lexis Larousse de la langue française*:

Laïque

Adj. (lat. *laicus*, gr. *laikos*, de laos, peuple). 1. Dito de um cristão batizado que não é parte do clero. Os leigos são chamados a ajudar os sacerdotes na educação religiosa [...]. 2. Independente de qualquer confissão, quem mantém a neutralidade total da escola frente às opiniões filosóficas e religiosas: são os poderes religiosos, as forças religiosas? Não, são as forças *laïques* e os poderes *laïques* (Ferry).

Laïcité

Doutrina destinada à neutralidade entre as diversas concepções religiosas e filosofias (do ensino em particular): fazer da escola pública, a primeira das instituições nacionais, a defesa da laicidade contra a Igreja (DUBOIS, 2002, p. 1016).

Se no contexto francês, *laïcité* emerge para indicar a separação e a neutralidade do Estado e, principalmente do ensino, do controle das confissões religiosas, na Língua Castelhana, segundo Peña-Ruiz e Iglesia (2009), o termo mais corrente empregado para expressar esta ideia foi *laicismo*, neologismo que corresponde à *laicidade* do francês, e que igualmente expressa o ideal de emancipação mútua entre os poderes político e religioso.

O *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)* define laicismo como “doutrina que defende a independência do homem ou da sociedade e, mais particularmente do Estado, de toda influência eclesiástica ou religiosa” (1992, p. 866). O substantivo laicidade, embora de uso corrente na Língua Espanhola nas últimas duas décadas, foi incorporado somente em 2014 pelo *DRAE*, que o definiu como sendo “1. Condição de laico. 2. Princípio que estabelece a separação a sociedade civil e a sociedade religiosa” (2014, p. 1306).

Na Língua Portuguesa, encontramos no dicionário de Houaiss, Villar e Franco (2009, p. 1714 e 1738), vários neologismos que

expressam sentidos similares, dentre eles o de laicidade, termo de uso mais frequente no contexto contemporâneo brasileiro:

Laicidade: 1) qualidade do que é laico ou leigo; 2) doutrina ou sistema que preconiza a exclusão das Igrejas do exercício do poder político e/ou administrativo;

Laicismo: 1) estado ou caráter do que é laico; laicato; 2) doutrina dos adeptos da laicização;

Laicização: ato ou efeito de laicizar;

Laicizar: tornar laico, subtrair a influência religiosa; dar caráter, estatuto laico, não confessional a (instituição governamental, administrativa); laicificar;

[...]

Leigo: 1) que ou aquele que não recebeu ordens sacras; laico [Originalmente designava o serviçal dos conventos]; 4) não clerical; relativo ao meio civil; mundano, secular.

Percebe-se que os vocábulos atuam de forma complementar para expressar o ideal de emancipação da esfera estatal das interferências religiosas, como também, o ato de tornar algo ou alguém “secular”, “civil”, em oposição a “consagrado” ou “religioso”.

Para finalizar, é válido registrar que na Língua Portuguesa, “laicidade” e “secularização” indicam sentidos distintos. Enquanto que este último se refere ao processo de diminuição da relevância do papel preponderante das religiões na sociedade, a laicidade é um termo político, vinculado ao esforço de separação entre Igreja-Estado e na defesa da neutralidade das instituições estatais, de modo a assegurar o tratamento igualitário a todos os cidadãos.

O percurso étimo-histórico até aqui desenvolvido, possuía o intuito de dar a conhecer o contexto de emergência do termo a laicidade, no que diz respeito ao seu papel e importância nas controvérsias que envolveram os poderes temporal e espiritual, mesmo antes do seu aparecimento nos dicionários. Contudo, pouco foi dito sobre sua natureza política, jurídica e filosófica. Na sequência, apresentaremos definições e conceitos de laicidade que servirão como bússola de orientação para a análise do processo de laicização do ensino brasileiro.

1.4 Noções de Laicidade: aproximações conceituais

O termo “laicidade” recebeu uma ampla gama de significados, funções e finalidades ao longo da história. Em geral, a teoria política, jurídica e até religiosa lhe atribuem sentidos idealizados que se distinguem das formas encontradas para sua aplicabilidade, em razão das contradições, pressões, disputas e resistências inerentes às circunstâncias históricas de cada contexto sociocultural. A laicidade pode ser caracterizada como um processo histórico contínuo, um movimento que parte das problemáticas contextuais e dos limites do regime efetivado, com vistas a concretizar um regime idealizado e, muitas vezes, necessário, já que possivelmente não existe um Estado total e definitivamente laico.

A laicidade, nesse sentido, está marcada por muitas ambiguidades. Uma delas provém da sua convencional vinculação com a concepção francesa, que é idealizada por alguns e desprestigiada por outros. Micheline Milot (2009),²⁴ alerta que para tratar da laicidade adequadamente é importante retirar as ataduras históricas e ideológicas que a unem à França, assim como é necessário remover a “paixão” em torno do tema, para que se possa realizar um estudo razoável.

A pesquisadora venezuelana Carmem Vallarino-Bracho (2005) sustenta que a laicidade é uma noção difícil de ser definida por três razões principais: primeiro, porque ela não designa uma realidade substancial com um conteúdo próprio, já que diz respeito a uma “relação” entre Estado e confissões religiosas; segundo, porque possui um aspecto negativo, pois expressa a “ausência da religião” no seio do Estado; terceiro, porque se trata de uma noção “dinâmica”, que se estabelece na relação entre instituições sociais que se transformam e se inter-relacionam no tempo e no espaço.

As citadas autoras compreendem laicidade como um princípio político-jurídico que institui uma “separação”, um “distanciamento” entre Estado e Religiões, com o fim de assegurar, por parte do primeiro,

²⁴ Micheline Milot é professora titular no Departamento de Sociologia da Universidade do Quebec, em Montreal (Canadá). Foi uma das autoras, juntamente com Roberto J. Blancarte (México) e Jean Baubérot (França), da *Declaração Universal da Laicidade no Século XXI*, apresentada no Senado Francês, em dezembro de 2005, em comemoração ao centenário de separação do Estado e das Igrejas naquele país.

um tratamento igualitário dos cidadãos²⁵, sejam eles crentes ou não crentes, por meio de um regime de organização governamental que assegure o exercício do direito de liberdade de pensamento, consciência, religião ou de qualquer convicção.²⁶

Com o estabelecimento da laicidade, o poder político atua com relativa autonomia²⁷ para elaborar normas coletivas de interesse geral, sem que determinada religião, convicção ou ideologia particular exerça domínio direto sobre as instituições públicas. Trata-se de uma definição de laicidade como “separação”, haja vista que instaura virtualmente uma independência do Estado a respeito das religiões e convicções, ao mesmo tempo em que concede igual autonomia para que as organizações religiosas e instituições civis atuem de acordo com suas finalidades no espaço público.

A separação laica não limita as confissões religiosas a atuarem somente no âmbito privado, porque ao lado das demais instâncias de caráter coletivo, elas podem intervir na sociedade, organizar e desenvolver atividades diversas, bem como “expressar publicamente suas posições e jogar um papel ativo na vida social” (VALLARINO-BRACHO, 2005, p. 166). Ou seja, a laicidade-separação possibilita que as instituições religiosas gozem de liberdade para consecução de suas respectivas finalidades, desde que respeitem as normas constitucionais estabelecidas, dentre elas, o respeito aos direitos humanos. Dessa forma, institui-se uma autonomia recíproca entre poder político e religioso.

²⁵ Entende-se por “cidadão” o indivíduo que, como membro de um Estado, usufrui de direitos sociais, civis e políticos, ao mesmo tempo em que assume alguns deveres que lhe são obrigatoriamente atribuídos. O termo encontra-se diretamente relacionado com o conceito histórico de “cidadania”, que recebeu sentidos e significados distintos ao longo do tempo. (Cf. Verbete “cidadania” em Silva e Silva, 2009).

²⁶ Estes direitos foram alvo da “Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções”, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), em 25 de novembro de 1981.

²⁷ De acordo com Abbagnano (2007, p. 97), o conceito clássico de autonomia fora introduzido por Kant para “designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão”. Com base neste entendimento, genericamente, pode-se definir autonomia como um princípio que, frente à heteronomia, busca determinar por si mesmo as regras que orientam sua própria conduta.

Do ponto de vista histórico, Milot (2009) identifica dois modelos de efetivação formal da “separação” entre o poder temporal e o religioso: o primeiro corresponde ao da previsão constitucional, como ocorreu na França, México e Turquia, por exemplo, após intensas disputas e embates sociais. O Brasil pode ser acrescentado nesta lista, já que o regalismo, que mantinha a aliança Estado-Igreja no período Imperial, foi extinto por um dispositivo legal, o Decreto nº 119-A de 1890. A partir de então, o Estado brasileiro ficou proibido de estabelecer, vetar ou interferir nas instituições religiosas e de oferecer tratamento diferenciado aos seus cidadãos por motivos de crenças ou ideologias pessoais. O segundo modelo formal de separação apontado pela autora (2009) diz respeito ao processo gradual no qual o Estado foi conquistando sua autonomia de maneira pouco conflitiva com as instituições religiosas, a exemplo do Canadá e da Dinamarca.

A separação entre o poder político e religioso requer, por outro lado, que o Estado abstenha-se de tomar uma opção espiritual, ou uma ideologia exclusiva para orientar suas ações. Depreende-se aqui uma segunda definição de laicidade: a “neutralidade”. Nessa acepção, cabe ao Estado zelar pela ordem pública e pela liberdade dos cidadãos, impondo a si mesmo uma exigência restritiva de não favorecer ou interferir, direta ou indiretamente, a nenhuma religião ou convicção particular. No regime laicidade-neutralidade, o Estado não professa, ou mantém vínculos com nenhuma confissão, não intervém nos assuntos religiosos e nem emite disposições que afetem sua organização e independência.

A laicidade-neutralidade acarreta outras duas considerações importantes: a primeira, diz respeito ao impedimento do Estado tomar a própria “laicidade uma doutrina ou ideologia, sob o risco de destruí-la” (VALLARINO-BRACHO, 2005, p. 166). A segunda refere-se ao fato do Estado não só ser neutro em relação aos assuntos religiosos, mas também, em matéria filosófica e ideológica, já que a noção de laicidade possui uma extensão mais ampla: “Não pode promover, ou proibir uma doutrina (materialismo, evolucionismo, marxismo), salvo nos casos que estas atentem contra a ordem pública (racismo, antissemitismo). Não pode ter, pois, ideologia oficial, nem moral de Estado, nem religião de Estado” (VALLARINO-BRACHO, 2005, p. 167). Estas considerações ampliam o alcance da laicidade e apontam a necessidade de uma postura rigorosa por parte dos agentes públicos para não a corromper durante o processo de laicização da esfera estatal.

Isso não significa que o regime da laicidade-neutralidade obrigue o Estado a atuar sobre um “vácuo de valores”. Ao contrário, um Estado

laico necessita assumir princípios públicos comuns, tais como o respeito aos direitos individuais e coletivos, o acolhimento da diversidade, a promoção da dignidade humana e da convivência social. “Estes valores são legítimos ainda que não sejam neutros, porque são os que permitem aos cidadãos com ideias muito diferentes de mundo e de bem viverem juntos de forma pacífica” (MACLURE e TAYLOR, 2011, p. 24). São esses valores que possibilitam aos indivíduos construir, segundo sua livre consciência, seus projetos de vida, desde que respeitem o direito dos demais fazerem o mesmo. Por isso, pessoas de diferentes convicções religiosas ou seculares podem compartilhar e assumir juntas estes valores, que são públicos e básicos para a coexistência pacífica.

Diante da persistência da incompreensão e hostilidade que marcam as relações humanas, e das práticas discriminatórias e preconceituosas, a que indivíduos religiosos e não religiosos são submetidos na atualidade, a laicidade assume uma importância capital na promoção de sociabilidades que aprendam, acolham, colaborem e respeitem as diferenças. Daí decorre a importância do Estado laico contribuir na construção de uma cidadania que habilite as pessoas a conviverem com convicções de mundo distintas e a adotarem como legítimos alguns princípios básicos para vida coletiva.

A laicidade-neutralidade constitui, portanto, um princípio fundamental para a governabilidade política, já que inibe o ente estatal a se identificar com alguma convicção particular. Mais do que isso, impede que o Estado hierarquize conceitos de mundo e de vida adotados pelos cidadãos. De acordo com Maclure e Taylor (2011), para se instituir como um “Estado de todos”, este deve manter-se “iminentemente neutro”, não só em relação às religiões, mas também às distintas ideias filosóficas que se apresentam como sua equivalente secular: a “religião civil”. Em sua forma mais radical, a religião civil apela para uma “moral independente”, embasada nos “princípios da razão” ou em uma “ideia particular de natureza humana”, que substituiu a religião estabelecida por uma “filosofia moral laicista” (2011, p. 27).

Essa tendência radical pode ser encontrada, por exemplo, na perspectiva dos revolucionários franceses, que procuraram construir um sistema social embasado exclusivamente na razão e na ciência, com proeminência da sociedade sobre o indivíduo, com o intuito de assegurar a coesão das sociedades modernas. O regime laico francês, pelo menos em sua fase inicial, buscou minimizar ao máximo a influência da religião na sociedade, chegando ao ponto de querer aprisioná-la à esfera privada.

Tal empreendimento só seria possível se o ensino, além de laico, substituísse a “moral religiosa” por uma “moral laica”, para que as determinações religiosas não mais incidissem sobre os indivíduos. Para ocupar o “vácuo” deixado pela supressão do religioso, Émile Durkheim propôs que o Estado buscasse “equivalentes racionais” para substituir as noções religiosas. Em sua visão, o ensino laico, científico e racional assumiria a tarefa de,

[...] descobrir essas forças morais que os homens, até o presente, representaram apenas sob a forma de alegorias religiosas; é preciso descolá-las de seus símbolos, apresentá-las, por assim dizer, em sua nudez racional, e encontrar o meio de fazer com que a criança possa sentir essa realidade, sem recorrer a qualquer intermediário mitológico (DURKHEIM, 2008, p. 27).

Desse modo, a função primordial da educação laica seria a de apresentar argumentos de justificação racional às regras morais, que até então, no contexto francês, recebiam influência direta do Catolicismo. Em suma, a intenção de Durkheim era de substituir o “religioso” pelo “social”, uma vez que caberia à sociedade atribuir às regras da vida moral de seus cidadãos. Na prática, essa problemática de substituição de um fundamento religioso por uma ideia racionalista secular acabou produzindo mais conflitos e tensões e pôs em contradição a própria laicidade, ao sobrepor as convicções científicas e racionais às crenças religiosas dos cidadãos.

Por isso, Maclure e Taylor (2011, p. 28) alertam que não se deve confundir a “laicização” de um regime político com a “secularização” de uma sociedade: a “laicização é um processo pelo qual o Estado afirma sua independência em relação à religião”, enquanto que a secularização “é a erosão da influência da religião nas práticas sociais e nas formas de vida pessoal”. A primeira é um processo político que se inscreve no direito positivo; já, a segunda, é um fenômeno sociológico que se encarna nos conceitos de mundo e nas formas de vida das pessoas. Com base nessa distinção, afirmam que é papel do Estado laicizar-se, sem, contudo, fomentar a secularização. Até porque, se o Estado quer indivíduos autônomos para definir seus ideais de vida, ele necessita favorecer o desenvolvimento de tal autonomia. Assim, o papel da escola pública, por exemplo, consiste em fomentar o desenvolvimento da autonomia crítica dos estudantes, apresentando distintas visões de mundo e de formas de vida, mesmo que isso desaponte pais e grupos

que desejam transmitir crenças ou convicções particulares.

A aplicação da laicidade-separação e da laicidade-neutralidade possibilita que, de um lado, o Estado institua-se livre das interferências religiosas e ideológicas e, de outro, que a sociedade civil²⁸ constitua-se sem imposições estatais, usufruindo sua liberdade de expressão, pensamento e religião. Assim, crentes, ateus²⁹ e agnósticos³⁰ encontram-se livres e portadores de iguais direitos, porque cabe à esfera estatal proteger os cidadãos de toda ameaça de imposição de um determinado credo, ideologia particular ou posição comunitarista.³¹

Das duas definições anteriores, depreende-se uma terceira: a

²⁸ No entender de Bobbio (2007, p. 34), a “sociedade civil” refere-se à “esfera das relações sociais não reguladas pelo Estado” e engloba, portanto, “tudo aquilo que sobra uma vez bem delimitado o âmbito no qual se exerce o poder estatal”. Trata-se das diferentes formas de associação que os indivíduos formam entre si para a satisfação dos seus mais diversos interesses, as quais o Estado somente tem o poder de regulá-las, mas jamais de interferir, ou vetar seu desenvolvimento. De modo geral, a sociedade civil é o “lugar” onde se manifestam as organizações sociais que, ora complementam a ação do Estado, ora o forçam a agir em determinada direção e, ora lutam pela emancipação do próprio poder político, constituindo os chamados “contra-poderes”. É também, o “lugar” onde surgem e se desenvolvem os conflitos econômicos, sociais, ideológicos, religiosos, entre outros, protagonizados por grupos, movimentos, organizações de classe, associações de vários gêneros e movimentos sociais.

²⁹ Não existem definições consensuais sobre Ateísmo, mas em geral, com base na etimologia da palavra, ateu é aquele que não possuiu crença na existência de qualquer divindade ou ser metafísico. Para Peña-Ruiz e Tejedor de la Iglesia (2009), a opção atea não é mais que outra modalidade de eleição interior distinta da opção espiritual religiosa, que deve ser entendida de modo igualmente positivo. Para maior aprofundamento, consultar verbete “Ateísmo”, em Abbagnano (2007) e o capítulo de Pereira (2013).

³⁰ Do grego *agnostos*, o Agnosticismo entende que tudo o que ultrapassa os limites da experiência humana é incognoscível. Assim, submete à crítica racional os dogmas religiosos, bem como, as crenças fundadas em costumes cotidianos e todas as doutrinas metafísicas que convertem simples hipóteses em construções dogmáticas. Convida a colocar em prática a dúvida para prevenir o dogmatismo decorrente das certezas absolutas. Para saber mais consultar Hume (2004).

³¹ Na concepção de Peña-Ruiz e Tejedor de la Iglesia (2009), comunitarismo representa a tendência de se tomar uma comunidade particular como referencia absoluta de todo comportamento individual, acarretando consequências negativas, tais como a fragmentação e a exclusão social.

laicidade como “liberdade”, que está relacionada ao livre-arbítrio do cidadão aderir, ou não a uma religião, ou convicção secular, mediante o exercício da livre consciência, dentro dos limites de uma ordem pública democrática (MILOT, 2009). Esse modelo de laicidade subsidia um modo de organização social que possibilita a coexistência respeitosa entre pessoas com convicções e crenças diversas, garantindo-lhes a liberdade de consciência e a igualdade de direitos. Contribui para a formação de um espaço comum acima das diferenças para, justamente, tornar possível a convivência social, onde o direito à diferença não se confunde com a diferença de direitos. Na concepção de Peña-Ruiz e Tejedor de la Iglesia (2009, p. 177), esta laicidade-liberdade corresponde a um ideal,

[...] cuja originalidade se assenta na possibilidade de todos, crentes, ateus e agnósticos, viverem juntos sem que uns ou outros sejam estigmatizados em razão de suas convicções particulares. Sua razão de ser consiste em promover o que é comum a todos os homens, não só para alguns. Não é uma nova religião secular, nem uma opção espiritual entre outras, mas a condição de possibilidade de uma coexistência de todos os seres humanos com convicções diferentes sobre a base de estrita igualdade de direitos.

Desse modo, a laicidade, considerada suas três dimensões – separação, neutralidade e liberdade – constitui-se um princípio político-jurídico que emancipa o conjunto das instituições públicas, obriga o Estado a assumir uma postura de estrita imparcialidade para evitar a concessão de privilégios e assegura a igualdade de tratamento, a liberdade de consciência, o respeito à diversidade e a promoção da dignidade humana.

Nesse sentido, quanto mais democrático e laico for um Estado, maior é a liberdade dos indivíduos e das associações religiosas ou seculares expressarem seus anseios na sociedade civil, pois encontram liberdade para consecução de seus objetivos particulares, desde que respeitem os princípios fundamentais comuns que regem a vida pública.

A laicidade, nestes termos, pressupõe a transição de um regime político calcado na autoridade do poder sagrado para o poder político secular, cuja legitimidade não provém do religioso, mas, essencialmente, da soberania e vontade popular (*laós*). Um Estado democrático e laico não encontra justificação ou sustentação nas crenças

espirituais, mas na esfera do Direito, em que as leis atuam como ordenadoras da esfera pública. Na teoria jurídica, nenhuma pessoa ou instituição está acima da lei, cabendo ao Estado tratar todos com igualdade e justiça, com atenção especial a quem se encontra em situação de vulnerabilidade social, como é o caso das minorias étnicas, culturais, religiosas, de gênero, classe social, entre outras. Na opinião de Blancarte (2012, p. 9),

O Estado laico é, então, esse moderno instrumento jurídico-político a serviço das liberdades em uma sociedade que se reconhece como plural e diversa. Um Estado que, por si mesmo, já não responde, nem está a serviço de uma doutrina religiosa ou filosófica em particular, senão ao interesse de todos, manifestado na vontade popular e no respeito aos direitos humanos.

A incorporação da laicidade na formulação jurídica e nas práticas sociais diferiu de um Estado para outro, de acordo com seu processo histórico de laicização. Em cada contexto, a laicidade obteve avanços e recuos, enfrentou tensões e interesses comunitaristas e dificuldades pragmáticas de aplicação. De modo ampliado, em um grande número de países, notadamente do Ocidente-Europeu, as atividades políticas, sociais, científicas, jurídicas e educacionais, entre outras, obtiveram progressivamente sua autonomização em relação à religião após séculos de monopólio cristão.

1.5 Diferentes Regimes de Laicidade

Em geral, por conta das particularidades sócio-históricas, cada Estado atribuiu ênfases diferentes às noções de laicidade-separação, laicidade-neutralidade e laicidade-liberdade, fazendo com que os regimes variassem muito de uma sociedade para outra. Além disso, é importante considerar que no interior de determinada coletividade, frequentemente, coexistem diferentes conceptualizações de laicidade, apropriadas e defendidas por distintos grupos que disputam seus lugares na esfera pública. Esta diversidade de pontos de vista explica a existência de frequentes debates ou tensões no seio sociedade civil, mesmo após décadas ou séculos de laicização.

Na opinião de Milot (2009), é normal existirem essas diferenças, porque, como acontece com outros princípios e valores, estes ganham sentido e forma em um determinado momento histórico e um contexto

particular. Assim, uma concepção dominante em certos momentos, passará a ser menos importante em outras épocas, dependendo das transformações que ocorrem na sociedade. A despeito disso, Maclure e Taylor (2011) analisam diferentes “regimes de laicidade” efetivados ao longo da história, em função da relação estabelecida pelo Estado com as confissões religiosas e com os demais grupos sociais. Há países que adotaram um “regime rígido” com maior restrição das práticas religiosas por conta de uma determinada concepção de neutralidade do Estado. Outros implantaram “regimes abertos”, com ênfase na liberdade de consciência e de religião, com base em uma ideia mais flexível de separação laica. Há também a possibilidade de um Estado adotar uma posição “restritiva” em um campo e mais “aberta” em outro.

Os autores acima referenciados partem da constatação de que a laicidade está formada por “princípios” e “procedimentos” tão unidos que é difícil separá-los. A igualdade de tratamento dos cidadãos e a liberdade de pensamento representam dois “princípios morais”, enquanto que a separação dos poderes político e religioso e a neutralidade do Estado constituem dois “procedimentos constitucionais”, que permitem a concreção dos primeiros. A combinação e a ênfase dada aos princípios e procedimentos definem o regime de laicidade que embasam o processo de laicização de um determinado Estado.

Com base nessa relação, um “regime rígido” de laicidade seria aquele em que os governos centraram suas forças em instaurar a separação Estado-Religiões e acabaram deixando em segundo plano a proteção à liberdade de consciência. Em outras palavras, concederam maior importância aos meios, os quais foram elevados ao nível de princípios, em detrimento dos fins. É o que Maclure e Taylor (2011, p. 45) denominam de “fetichismo dos meios”, processo que ocorre quando a “separação entre Igreja e Estado e a neutralidade religiosa do Estado convertem-se em valores defendidos a qualquer preço”.

Em uma análise histórica, percebe-se que o “fetichismo dos meios” efetivou-se preponderantemente no início da Idade Moderna, nos contextos em que, dada a tradicional união e colaboração entre os poderes temporal-espiritual, a separação (meio) recebeu mais relevância que a necessária tolerância religiosa e a liberdade de consciência dos indivíduos (fim). Esta concepção ganhou expressividade na filosofia inglesa do século XVIII, principalmente, na *Carta Acerca da Tolerância* de John Locke (1973), na qual se identifica uma defesa absoluta da separação entre o governo civil e as confissões religiosas. Montesquieu (1996) também partilhou desta visão, que influenciou sobremaneira a

implantação do regime de laicidade norte-americana, já que cada uma das treze colônias temia que o Estado adotasse uma Igreja distinta da sua como oficial. Assim, a primeira emenda da Constituição americana tratou de realizar a separação entre os poderes em nível federal.

Embora se possa crer que a separação Estado-Igrejas seja condição *sine qua non* para efetivação do Estado laico, ela não é necessariamente um elemento fundamental. Prova disso é o ocorrido na França, onde o ideal laico ganhou força durante o século XVIII, a escola foi laicizada nas últimas décadas do século XIX, mas somente em 1905 a Lei de separação das Igrejas-Estado foi promulgada.

Blancarte (2008) cita mais exemplos de países não constitucionalmente laicos que estabelecem políticas sustentadas pela legitimidade popular de forma independente às doutrinas religiosas. Noruega e Dinamarca são nações que, apesar de oficializarem a Igreja Luterana como nacional, e de seus pastores serem funcionários do Estado, são considerados laicos por formularem políticas públicas sem a interferência da Igreja oficial. Ao contrário, há Estados que formalizaram a separação entre o poder político e religioso em dispositivos constitucionais, mas continuam indiretamente atrelados e dependentes do apoio das confissões religiosas majoritárias, como ocorre em boa parte dos países latino-americanos e caribenhos, nos quais, por conta da histórica presença da Igreja Católica e, mais recentemente, do forte crescimento das Igrejas Evangélicas Pentecostais, há grande interferência religiosa na esfera estatal.

Nos EUA, a referência a Deus na moeda (dólar); o uso da religião nas campanhas eleitorais; o ensino do criacionismo nas escolas; o juramento dos presidentes eleitos sobre a Bíblia; entre outros, são algumas problemáticas visíveis que contradizem o anunciado caráter laico do Estado.

Na Espanha, apesar da Constituição de 1978 determinar que o Estado é aconfessional, a Igreja Católica ainda exerce grande poder e goza de privilégios assegurados por uma Concordata firmada com a Santa Sé em 1953, em plena ditadura franquista, e renovada em 1979, após o reestabelecimento da democracia. A confessionalidade da família Real e, por consequência, da chefia do Estado; o juramento diante do crucifixo e da hierarquia católica na cerimônia de posse nos cargos diretivos de governo; o financiamento de cerimônias religiosas por instituições públicas; a institucionalização da oferenda ao Apóstolo Santiago; a consagração das forças armadas à Virgem de Pilar; o financiamento público dos colégios confessionais, em sua quase totalidade católica, denominados “concertados”; a oferta de aulas de

religião confessional nas escolas públicas, são alguns dos desafios concretos que incidem ao processo de laicização espanhol.

Na própria França, que estabeleceu a separação laica em 1905 e a manteve expressa em todos os demais instrumentos constitucionais do século XX, as escolas privadas confessionais seguem desfrutando de financiamento público (MACLURE e TAYLOR, 2011); os distritos da região de *Alsacia-Moselle* ainda mantém o regime concordatário firmado por Napoleão em 1801, que prevê aulas de catolicismo, protestantismo e judaísmo nas escolas públicas com subvenção do Estado – obrigando que famílias ateias ou de outras religiões solicitem liberação das aulas, fato que viola a igualdade de todos os cidadãos e a liberdade de consciência (PEÑA-RUIZ e IGLESIA, 2009). Além disso, o Estado presta manutenção dos prédios das igrejas católicas e protestantes e das sinagogas construídas antes da lei de 1905, assim como adota festas católicas como feriados no calendário civil.

O segundo modelo de laicidade identificado por Maclure e Taylor (2011) é denominado de “republicano”, caracterizado pela busca incessante da emancipação dos indivíduos da “tutela” da religião, com sua posterior integração cívica. Esse regime sustenta um ponto de vista negativo da religião, considerando-a incompatível com a autonomia racional dos indivíduos de uma república laica. Trata-se de um regime frequentemente adotado por Estados que se opuseram fortemente ao poder religioso para conseguir emancipar a sociedade política, por conta da grande influência social exercida pelas confissões religiosas. O “anticlericalismo” é a modalidade principal pela qual se manifestava esse tipo de laicização republicana. Como o Estado atua com base em uma perspectiva negativa da religião, defende-se uma visão de mundo muito próxima do ateísmo e agnosticismo e, por consequência, cria dificuldades para tratar com igualdade os cidadãos que aderem a um sistema de crenças e valores religiosos. “Essa forma de laicidade não é neutra a respeito às convicções fundamentais que permitem os indivíduos dar um sentido e um rumo a sua vida” (MACLURE E TAYLOR, 2011, p. 47).

O regime anticlerical ou antirreligioso historicamente foi adotado com maior frequência nos países de tradição católica, por conta presença e resistência da Igreja ao processo de laicização. Atualmente, uma perspectiva similar é aplicada na China, onde o Partido Comunista (PCC) que governa o país desde 1949, obriga que os líderes políticos assumam publicamente que são ateus. Longe disso, o Estado deveria atuar em favor da autonomia moral dos indivíduos e do reconhecimento

da soberania para eleger suas próprias opções existenciais, sejam elas seculares ou religiosas.

O anticlericalismo apregoa que o espaço público seja desprovido de todo signo religioso, pois concebem a religião como sinônimo de obscurantismo e irracionalidade. Assim, toda manifestação religiosa representaria um atraso ou uma alienação, bem como, uma agressão à secularização e aos “valores modernos”. Essa perspectiva, implementada pelo Estado, faz com que o político atente contra a autonomia do religioso, já que a neutralidade estatal traduz-se de maneira abertamente antirreligiosa.

O regime antirreligioso é similar ao modelo de “laicidade autoritária”, que corresponde à emancipação súbita ou radical do Estado ante os poderes religiosos. Consideradas forças ameaçantes à governabilidade política, o “Estado domina, então, as confissões religiosas, justificando a imposição de limitações a sua autonomia própria, em nome dos valores superiores, uma espécie de ‘razão de Estado’” (MILOT, 2009, p. 48). Foi o que ocorreu na França da época galicana³², quando o Estado delimitou o alcance da Igreja Católica a fim de restringir sua interferência no poder político, obrigando-a a demonstrar sua lealdade ao governo francês. A laicização da Turquia por Ataturk, em 1937, é um exemplo emblemático desse caso. Inspirado no caráter anticlerical da laicidade francesa, Ataturk delimitou o papel político do Islã e regulamentou seus modos de expressão no espaço público.

A laicidade autoritária ressurgiu nas sociedades atuais, reivindicada por grupos que exigem uma regulamentação “aceitável” da influência religiosa no espaço público, limitando a liberdade de expressão de coletividades confessionais. Esta perspectiva é fomentada pelo “medo” de que a expressão religiosa do Outro, geralmente de

³² Doutrina presente desde o fim do século XVI até a época da Revolução Francesa, o Galicanismo apresentou como principais características: a estreita união entre o rei e a Igreja; a independência do rei no uso do poder temporal em relação ao Papa; a subtração da Igreja a certas intervenções romanas em nome da liberdade e das franquias da Igreja galicana; o reconhecimento de certos direitos do rei sobre bens da Igreja; recusa da aplicação sem o devido exame, na França, da legislação pontifícia; e a possibilidade de o rei legislar em matéria de disciplina eclesiástica. Sobre o desenvolvimento histórico do Galicalismo, conferir Gaudemet (1998).

matrizes não cristãs, atente contra os valores que se presumem comuns (MILOT, 2009).

Em uma sociedade pluralista, caracterizada pela diversidade de opiniões, crenças e convicções, a laicidade “antirreligiosa” e “autoritária” comporta riscos graves de intolerância, já que os cidadãos podem se sentir rejeitados e feridos em sua dignidade. O pressuposto de que emancipação dos indivíduos ocorra na medida em que se libertam das amarras religiosas é perfeitamente questionável. Isso porque é naturalmente possível que uma pessoa faça uso da razão para guiar sua vida e, ao mesmo tempo, mantenha suas crenças espirituais.

Outro modelo de laicidade é o de “integração cívica”, que busca promover uma “identidade civil comum” com base na difusão de uma cosmovisão universalizante. Muitas vezes, tal integração cívica requer o desaparecimento ou neutralização das identidades diferenciadas, tais como religiosas ou étnicas. Nessa ótica, a “eliminação da diferença” é considerada como condição prévia para a “integração e coesão social” (MACLURE e TAYLOR, 2011). Outra tendência desse modelo é o da “fé cívica”, que coloca em suspeita todas as ideologias e confissões que contrastam com os valores desejados pelo Estado, exigindo-se daqueles que não seguem as crenças da maioria uma “adequação moral” que incorpore tais princípios comuns.

Encontra-se em Rousseau (1996) esse tipo de reivindicação. Para ele deveria existir, em cada Estado, um código moral, uma espécie de profissão de “fé civil”, que enunciaria as máximas sociais que cada um estaria obrigado a admitir, e as máximas religiosas que estaria obrigado a rejeitar. Este valor cívico de integração é abundante no discurso público francês sobre laicidade, apresentando-se, inclusive, como característica fundamental da República francesa. Ao longo da história, o Estado francês procurou exercer uma espécie de magistério moral, cuja tarefa da laicidade era instituir “[...] a emancipação dos indivíduos e o desenvolvimento de uma atitude cívica comum, exigindo o distanciamento das filiações religiosas e sua relegação à esfera privada” (MACLURE e TAYLOR, 2011, p. 50).

A imposição de uma “fé cívica” porta uma frágil ideia de neutralidade do Estado, pois almeja que o indivíduo abdique de sua liberdade de consciência para poder exercer sua cidadania. Esta percepção supõe que o indivíduo ancore todos os seus componentes identitários em seu credo religioso, desconsiderando que cada pessoa, incluso os crentes mais ortodoxos, é sempre uma realidade concreta de múltiplas facetas.

Na França, esta perspectiva de laicidade encontra-se em “xeque mate” com a onda migratória das últimas décadas, principalmente de muçulmanos, os quais resistem às práticas de assimilação, ao manterem sua perspectiva religiosa de vida e de mundo. Por isso, o Estado tem lançado mão de diferentes estratégias que procuram limitar o alcance da manifestação religiosa na esfera pública, exigindo certo desprendimento dos dogmas religiosos para assegurar a adesão aos valores republicanos. Assim, por exemplo, após os atentados de janeiro 2015, o Estado procurou aumentar a “carga” de laicidade nas escolas públicas para reafirmar os ideais da República.

Contrapondo os regimes anteriores, que priorizam os “meios” em detrimento dos “fins”, Maclure e Taylor (2011) propõe o modelo “liberal-pluralista”, no qual a laicidade é um “modo de governança” cuja função é encontrar um “equilíbrio ideal entre o respeito à igualdade moral e à liberdade de consciência das pessoas” (p. 50). Esse regime não se ofende com a presença do religioso no espaço público e admite a necessidade de “políticas de acomodamentos” para restabelecer a equidade, quando for o caso, permitindo o exercício da liberdade religiosa sem colocar em risco o tratamento igualitário por parte do Estado.

O objetivo desta visão liberal-pluralista é solucionar conflitos éticos e políticos associados ao tratamento da diversidade moral e religiosa nas sociedades contemporâneas. Constitui-se um “modelo ideal” para sociedades multiculturais que enfrentam dilemas em relação ao lugar da religião no espaço público. Os autores citam o exemplo estabelecido pelo Quebec (Canadá) para ilustrar este modelo. Nesse Estado, o processo de laicização ocorreu através de uma “revolução tranquila”, pelo qual os setores estando há muito tempo sob o controle da Igreja como a educação, a saúde e os serviços sociais, passaram, progressivamente, ao domínio do Estado. Não nasceu de um enunciado constitucional ou de um dispositivo legal específico, mas de um governo que, gradualmente, agiu em favor do reconhecimento da igualdade de tratamento de crentes e não crentes, em um contexto marcado pela diversidade religiosa. Assim, aos poucos, a “laicidade quebequense se encontrou consolidada por influência da institucionalização de uma cultura de direitos e liberdades” (MACLURE e TAYLOR, 2011, p. 77).

Trata-se de um modelo de laicidade que reconhece a importância da dimensão espiritual na vida de muitas pessoas e que, portanto, considera fundamental proteger a liberdade de consciência e religião. Por isso, no Quebec, os cidadãos podem manifestar publicamente suas convicções religiosas, desde que não atentem contra os direitos e

liberdades dos demais: “Se trata de uma adequação institucional que pretende proteger os direitos e liberdades e não, como sucede na França, um princípio constitucional e um traço identitário que há que defender” (MACLURE e TAYLOR, 2011, p. 79).

No Quebec, um dos últimos campos sociais a serem laicizados foi o da educação. E, mais do que exigir que o Ensino Religioso fosse eliminado totalmente da escola, foi substituído pela disciplina de “ética e cultura religiosa”, cujo programa possibilita ao estudante “adquirir os conhecimentos necessários para compreender as manifestações do fenômeno religioso em Quebec e em outras partes e desenvolver as atitudes necessárias para a convivência no contexto de uma sociedade diversificada” (MACLURE e TAYLOR, 2011, p. 78).

Em suma, no regime liberal-pluralista de laicidade, a neutralidade e a separação entre os poderes político e religioso não são um “fim” em si mesmos, senão meios que permitem alcançar um duplo objetivo: respeitar a igualdade moral e proteger a liberdade de consciência dos cidadãos. Isso possibilita um equilíbrio satisfatório entre os direitos e liberdades próprios de cada cidadão e as exigências que a vida em sociedades plurais demanda.

Micheline Milot (2009), por sua vez, nomeia-o de “laicidade de reconhecimento”, porque trata de preservar a dignidade humana e, por consequência, a liberdade de consciência e religião, consideradas direitos inalienáveis. Parte do postulado da liberdade moral de cada indivíduo, dimensão fundamental para que cada um possa construir, ou eleger suas concepções de vida e de mundo. Depreende-se dessa premissa que todas as convicções religiosas ou seculares merecem a mesma proteção por parte do Estado.

Em sociedades pluralistas, onde coexistem incontáveis concepções de vida, é previsível que ocorram desacordos e conflitos entre visões distintas e opostas. Nesse caso, um Estado guiado pela “laicidade-reconhecimento” assume o papel de “árbitro dos conflitos ou das diferenças que surgem no seio da sociedade” (MILOT, 2009, p. 56). Nesse sentido, o Estado jamais proibiria as pessoas de ostentarem símbolos religiosos em lugares públicos, porque isso seria um cerceamento da liberdade de consciência e religião.

A “laicidade-reconhecimento” exige que os indivíduos e coletividades que integram a sociedade civil desenvolvam atitudes de reciprocidade na relação com os demais no espaço público. “Tal habilidade supõe conceder ao outro aquilo que é desejável a si mesmo” (MILOT, 2009, p. 57). A construção desta postura dialogal e respeitosa é, sem dúvida, um grande desafio do ponto de vista educativo, ético e

político a todos os Estados, independente do tipo de regime de laicidade estabelecido.

Problemas decorrentes das relações entre Estados, religiões e ideologias seculares estão permanentemente surgindo e dificilmente serão resolvidos de maneira definitiva. Isso desafia os Estados a darem um justo tratamento à diversidade moral e espiritual que caracterizam as sociedades contemporâneas. A hibridização dos processos identitários, a reivindicação de novos e velhos direitos por parte de grupos, etnias, minorias e movimentos sociais, os constantes avanços da ciência e tecnologia, entre outros, levantam uma ampla gama de questões complexas e inter-relacionadas, tais como: utilização de células-tronco; concepção assistida; transplante de órgãos e transfusão de sangue; perseguição, intolerância, fundamentalismo e extremismo religioso; liberdade de expressão, direito à blasfêmia e liberdade religiosa; proselitismo religioso; aborto, eutanásia e pena de morte; relações de gênero, etc.

Diante dessas problemáticas é imprescindível que o Estado seja laico para assegurar a liberdade de consciência e religião, assim como, para dar respostas aos dilemas com base no conjunto de valores públicos comuns. Cada vez mais, tais questões obrigam os Estados a “mediarem” com firmeza e neutralidade as inúmeras pressões de confissões religiosas e a gama de reivindicações provenientes tanto de grupos majoritários, quanto de grupos excluídos ou em situação de vulnerabilidade social, com vistas a assegurar os direitos humanos de todos.

O atual crescimento da hostilidade e do fundamentalismo, fomentados muitas vezes por grupos político-religiosos de perspectivas notadamente exclusivistas, expõe as fragilidades do regime de laicidade adotado por muitos Estados. Não por acaso, muitos conflitos, revoltas armadas e lutas civis, são decorrentes de desigualdades instituídas e discriminações produzidas por políticas públicas que privilegiaram determina perspectiva particular, em detrimento do bem comum. “Um Estado que não é imparcial, que protege e promove somente uma crença religiosa, não pode cumprir com seu papel de árbitro das diferenças ou de articulador do interesse comum” (BLANCARTE, 2008, p. 54).

Em um Estado laico, todos devem ter o direito de se expressar e influir nos rumos das políticas públicas, já que é um direito inerente ao regime democrático. Por isso, é natural a manifestação das crenças religiosas e de grupos político-ideológicos na sociedade civil, ora com pautas coincidentes, ora conflitantes. Isso exige que legisladores, dirigentes e funcionários públicos orientem seu trabalho para além da

visão individual de mundo que compartilham, bem como, saibam superar as pressões e ditames dos grupos em disputa. Portanto, precisam resguardar o interesse público, mesmo que isso, às vezes, contrarie suas próprias convicções pessoais.

Entretanto, no cenário político contemporâneo, em particular, no contexto brasileiro, percebe-se cotidianamente que muitos legisladores, ministros e governantes buscam construir sua legitimidade política por meio de alianças e apoios de determinados setores religiosos, o que acaba por fragilizar sobremaneira o caráter laico do Estado. Por outro lado, é cada vez mais visível a ação organizada de determinados segmentos religiosos, econômicos e ideológicos, com fins de eleger seus representantes em todos os níveis do poder público, para que coloquem em pauta seus interesses particulares. Isso representa uma nítida apropriação da esfera pública (*res publica*) pelo mundo privado (*res privata*). Esse movimento é perigoso, porque algumas pautas exclusivistas atentam sobre o conjunto de valores públicos comuns que devem recair sobre todos indistintamente.

Por essas razões, é evidente que a defesa da laicidade é central para garantia das liberdades e dos direitos individuais e coletivos. A esfera pública e as políticas do Estado não podem ficar à mercê das crenças e convicções exclusivistas, sejam religiosas, econômicas ou de outra natureza, porque se coloca em risco a efetividade dos direitos e liberdades historicamente conquistadas, principalmente, de quem, por diferentes circunstâncias e conjunturas sociais, ainda não obtiveram seu gozo. Em sociedades de crescente diversificação e pluralidade, onde situações de violações e injustiça proliferam por conta de processos de exclusão e desigualdades, a laicidade do Estado adquire um valor ainda maior. Encontrar mecanismos políticos, jurídicos e sociais que permitam o Estado zelar pelo interesse público, ampliando o alcance dos direitos a todos, constitui sem dúvida, um grande desafio.

A efetivação de um regime de “laicidade-reconhecimento” dependerá, então, de um permanente investimento em processos educativos que capacitem os cidadãos a respeitarem os princípios de vida coletiva e a reconhecerem os direitos e liberdades inerentes não só a si mesmos, mas também extensivos ao Outro, usufruindo suas liberdades no cotidiano da vida social com alteridade e responsabilidade.

Na sequência, analisaremos a forma que, paulatinamente, ocorreu o processo de laicização do ensino brasileiro, evidenciando as concepções que foram mobilizadas, os meios utilizados para sua aplicabilidade e as determinantes político-sociais e religiosas existentes nos diferentes momentos históricos.

2 E NO PRINCÍPIO ERA A PALAVRA: A (IN)DISSOCIÁVEL UNIÃO IGREJA-ESTADO

Retrocedendo ao tempo cronológico indicado como escopo desta pesquisa, apresentaremos neste capítulo uma análise das heranças coloniais decorrentes da indissociável união entre a cruz e a espada, que imprimira a marca da catolicidade à alma da nação brasileira. Tal aliança, selada pelo regime do padroado, com a independência do Brasil deu origem à monarquia regalista, consubstanciada pela Carta Imperial de 1824, que oficializou a Igreja Católica como religião do Império.

No entanto, partir dos anos de 1860-70, reformas na estrutura eclesiástica levaram os prelados a adotarem uma linha romanizante, de vertente ultramontana, rompendo a paz precária existente entre trono e altar com a eclosão da “questão religiosa”. O impasse provocou desgastes em ambos os lados, abrindo brechas para que maçons, republicanos e positivistas defendessem a necessidade da laicização do Estado.

Foi nesse contexto que localizamos a fase inicial do processo de laicização do ensino, caracterizada pelo incremento dos estudos científicos nas escolas e universidades. A perspectiva da “disciplinarização”, que ganhará corpo naquele momento, condensou os conteúdos religiosos em “uma” dentre um conjunto de “disciplinas” que integravam os programas de ensino. Com isso, foi possível, pela primeira vez, “liberar” os estudantes acatólicos da obrigatoriedade de assistirem às aulas de instrução religiosa, que passaram a ser oferecidas em dias e horários separados. A efervescência do “coro” em defesa do “ensino leigo” caracterizou as décadas finais do Império, tanto para contrapor o avanço do ultramontanismo, quanto para pôr fim ao confessionalismo escolar.

2.1 Heranças Coloniais decorrentes da Aliança entre Cruz e Espada

De que outra fonte a não ser a cristandade organizada com os labores, o suor e o sangue do missionário, poderia sair a jovem nação, cuja gestação nacional foi produto fecundo das idéias e dos sentimentos cristãos que o claustro, o púlpito, as ordens religiosas e a tribuna sagrada, o clero regular e secular, com suas aulas, seus discursos, seus escritos, davam aos brasileiros? (Pe. Julio Maria, *apud* SCAMPINI, 1974, p. 79).

As primeiras instituições político-jurídicas do Brasil foram instaladas pelos portugueses, em decorrência do processo de colonização dos territórios, até então, legitimamente ocupado por mais de mil etnias indígenas.³³ Seguindo os moldes absolutistas dos reinos europeus do século XVI, a monarquia portuguesa empreendeu diferentes iniciativas para garantir a posse da nova colônia e a dominação sobre seus habitantes. De início, as populações autóctones foram escravizadas, perseguidas e subalternizadas em nome de um processo colonizador calcado na supremacia da cultura europeia e na universalidade do Cristianismo. Pela aliança entre a cruz e a espada, as culturas indígenas e, posteriormente, as africanas³⁴, foram combatidas, convertidas e negadas em nome de um ideal civilizatório monocultural. Retalhar a costa em capitânicas hereditárias, doando-as aos vassallos do rei português, para fazer prosperar o empreendimento açucareiro foi outra tática posta em prática.

Do ponto de vista político-administrativo, a colônia brasileira foi estabelecida aos moldes do sistema luso, marcado por um modelo de Estado eminentemente confessional. A histórica aliança entre Igreja e Estado, existente na Europa Ocidental desde o século IV, mantinha as bases de um complexo processo de dominação sociocultural e de subjugação religiosa da população, facilitando a obtenção dos benefícios econômicos que interessavam à Coroa portuguesa. Como esclarece Azzi (1981, p. 22), “na mente dos reis de Portugal, o que importava, sobretudo era estabelecer na colônia brasileira um Estado Católico, prolongamento do reino lusitano. O Brasil devia constituir-se basicamente como uma Cristandade Católica”.

Portugal havia incorporado os ideais do mundo moderno: de um lado, estendia os domínios sobre outros povos, promovendo a conquista de novos territórios, com o intuito de desenvolver e monopolizar a atividade mercantil, já que o lucro se impunha como objetivo primeiro. Por outro, herdeiro de uma tradição administrativa centralizadora, o rei era considerado referência principal do Estado, ao mesmo tempo em que era representante divino, responsável pela vivência e execução dos

³³ Alguns autores estimam que a população indígena no século XVI, somente no atual território brasileiro, era entre 2 e 4 milhões de pessoas (Cf. AZEVEDO, 2000).

³⁴ Ao longo de 350 anos, cerca de 12,5 milhões de pessoas foram retiradas à força da África para serem feitos escravos na América espanhola e portuguesa (ELTIS e RICHARDSON, 2010).

valores religiosos. Desta maneira, segundo Paiva (2010, p. 57), a “fé cristã impregnava o ambiente social como argumento primeiro e irrefutável, não se concebendo a possibilidade de ser de outra forma”.

Competia ao monarca administrar os dízimos, sustentar os clérigos, organizar uma política dos benefícios eclesiásticos e garantir os estatutos jurídicos das ordens religiosas, até porque, “[...] a razão última de todos os gestos era a referência a Deus, cabendo ao rei, como cabeça do corpo social, garantir a manutenção e a difusão da mesma fé” (PAIVA, 2010, p. 57). Tal objetivo encontra-se evidentemente exposto no “Regimento que levou Tomé de Souza governador do Brasil”, emitido pelo rei português em 1548:

Porque a principal cousa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil, foi para que a gente delas se **convertesse à nossa Santa Fé Católica**, vos encomendo muito que pratiqueis com os ditos Capitães e Oficiais a melhor maneira que para isso se pode ter; e de minha parte lhes direis que lhes agradecerei muito terem especial cuidado de **provocá-los a serem Cristãos** [...] (PORTUGAL, 1548, item 23, p. 5) (*sic*) (grifos nossos).

Definitivamente, o poder religioso não estava à parte, mas amalgamado à tessitura político-social. No contexto colonial era impensável o Estado e, por consequência, o ensino não serem religiosos. O regime regalista que vigorava nestes tempos não se resumia exatamente em um acordo entre dois Estados, o português e a Santa Sé; se constituía, sobretudo, na “[...] explicitação de uma incumbência posta pelo próprio Deus e reconhecida pela sociedade e, por isso, também pelo papa, e cuja realização deviam colaborar todos os que pertenciam ao reino, sem distinção” (PAIVA, 2004, p. 80).

Unida ao Estado, a Igreja Católica tornou-se uma das instituições mais influentes na corte portuguesa, desempenhando importante papel na legitimação do processo colonizador, na institucionalização de práticas sociais colonialistas e na perpetuação de elementos simbólico-ideológicos que acabaram por forjar uma identidade luso-católica-brasileira a ser, em maior ou menor grau, compartilhada pelos habitantes dos territórios conquistados. O catolicismo estava, portanto, profundamente incorporado ao poder político, sendo sua

responsabilidade evangelizar e doutrinar, especialmente aos (ainda) não cristãos.³⁵

Segundo Sabeh (2014), a evangelização é um evento de longuíssimo prazo e dotado de processos fragmentados e particulares. Na Época Moderna, apresentou-se como um singular instrumento na construção das estruturas sociais do “Novo Mundo”. Encabeçada pelas ordens religiosas, pelo clero secular e pelo Santo Ofício da Inquisição, a atividade apostólica exerceu grande influência na tessitura de uma organização social e cultural nas diversas colônias portuguesas e espanholas na América, Ásia e África. A evangelização visava, sobretudo, salvar a alma do “pagão” e conduzir o “selvagem ao estado de civilidade” (2014, p. 293).

A Companhia de Jesus foi um dos mais importantes agentes envolvidos nesse processo, atuando ativamente nas reformas culturais da Europa Moderna. Não por outra razão, a congregação foi aprovada pela Santa Sé para oferecer amparo à expansão ultramarina dos reinos espanhol e português, conforme estabelecido pelo regime do padroado. Por este acordo, as Coroas católicas detinham o direito de administrar os assuntos religiosos em seus domínios ultramarinos, responsabilizando-se pelo financiamento e controle da atividade missionária.

Assim, coube às ordens religiosas, especialmente a jesuíta e a franciscana, a tarefa da catequese e da instrução, bem como a instalação dos primeiros colégios para o indissociável ensino da fé e das letras. Como instituição formativa, o colégio era,

[...] o ponto de ligação com a Coroa e as demais repartições de governo [...], era o instrumento da obra da religião. Assim o sentiam os portugueses. O clero devia se envolver com colégios, porque o colégio significava letras; letras significava o suporte da fé (PAIVA, 2004, p. 83-84).

Percebe-se que tal compreensão não ocorreu por interesse apenas da Igreja, mas também porque o rei e a sociedade colonial assim o desejavam. No entanto, se a situação existente atendia aos interesses da metrópole, na colônia setores pertencentes às elites da aristocracia rural e a grupos políticos das principais cidades almejavam a independência

³⁵ Sobre os fundamentos históricos da evangelização da Época Moderna, principalmente, em relação à missão jesuítica nos domínios ultramarinos de Portugal e Espanha, conferir Sabeh (2014).

do Brasil e a libertação do jugo colonial. Conforme aponta Maximiliano (1918), a Revolução Americana de 1776, que levou à independência das colônias inglesas e à implantação modelar de instituições político-jurídicas de base liberal, inspiraram as primeiras ideias de independência no Brasil, assim como grande parte das demais colônias sul americanas.

O influxo norte-americano criou raízes seculares em todo o continente e o Reino português tinha ciência de quanto mais o Brasil prosperasse, mais cedo acabaria se libertando. Por isso, adotou um modelo colonialista proibitivo e centralizador, que tornava a colônia extremamente dependente da metrópole. No início do século XIX, o movimento em prol da independência brasileira fora represado pela vinda inesperada da família real portuguesa, em 1808, que fugia do exército napoleônico. Por conta disso, D. João VI fundou um novo Império³⁶ e emancipou o comércio e a rudimentar indústria brasileira ao abrir os portos às nações amigas. Lançou também as bases do ensino superior, inexistente até então, com a criação de uma cadeira de Economia Política e a fundação de escolas de Marinha, Medicina e Matemáticas. Desde então, a Corte não só deixou de dificultar o progresso da sua colônia, mas tratou de fomentar seu desenvolvimento (MAXIMILIANO, 1918).

Tais concessões, tidas como “liberais”, acalmaram a ira dos patriotas, mas também, dilataram o domínio português por meio da perpetuação da monarquia, fato que não arrancou pela raiz os anseios de independência. O exemplo norte-americano continuou a inspirar espíritos revoltosos, como foi o caso da revolução republicana de Pernambuco, em 1817. Acontecimento que, para Maximiliano (1918, p. 16), confirma que “voltaram-se os olhos dos patriotas para o esplêndido modelo norte-americano todas as vezes que no Brasil se pensou em república”.

Em 1820, eclodiu uma revolta na cidade de Porto, em Portugal, almejando sua independência do reino lusitano. No Brasil, Pará e Bahia apoiaram e juraram a Constituição que a Assembleia portuguesa organizasse. Em razão disso, Dom João VI pretendia fazer algumas reformas no Reino e enviar a Portugal seu filho, Pedro, para acalmar a situação. Este, no entanto, ao ver a aglutinação do povo reunido no Rio de Janeiro, em fevereiro de 1821, negociou com seu pai a publicação de um decreto estendendo a Constituição das Câmaras portuguesas a todo o

³⁶ A Carta Régia de 16 de dezembro de 1815 formou o “Reino Unido de Portugal e do Brazil e Algarves” (BRAZIL, 1815).

Brasil. O povo, em agitação, comemorou esse ato “liberal” pelas ruas. O rei compreendeu o rumo dos acontecimentos e deliberou seu regresso a Portugal, nomeando Dom Pedro como príncipe regente do Brasil. Novos motins no Rio forçaram Dom João a adotar a Constituição Espanhola de 1812³⁷, até que se elaborasse a portuguesa. Na opinião de Maximiliano (1918, p. 18),

Se a família real não tivesse emigrado para a América e se, apesar disso, D. Pedro houvesse partido para a Europa quando o seu pae o chamou, a republica triumpharia na alvorada da nossa emancipação política, exatamente como sucedeu nos Estados Unidos do Norte. (*sic*).

Dom Pedro I, na condição de príncipe regente, promulgou em fevereiro de 1822 um Decreto que criava o Conselho de Procuradores de Província para aconselharem-no nos trabalhos e deliberações do governo. A medida desagradou à opinião pública, que aspirava mais do que um simples corpo consultivo. Os próprios “procuradores” reclamaram uma constituinte luso-brasileira. O príncipe consentiu e convocou a almejada Assembleia. Em Lisboa, a Corte nada satisfeita, enviou decretos que anulavam a convocação do Conselho bem como da Constituinte. Dom Pedro, revidando, proclamou a independência do Brasil e manteve o agendamento da Constituinte para maio de 1823. Contudo, o projeto inicial da primeira Constituição imperial, de perspectiva liberal, limitava os poderes do imperador. Dom Pedro não concordou e, em novembro de 1823, dissolveu a Constituinte. Uma comissão de dez membros foi incumbida para redigir um novo projeto de lei para o Império, que acabou sendo outorgada em março de 1824.

O regime de governo adotado fora o parlamentarismo, mas que encobria, na prática, um “absolutismo disfarçado”. Ficou centralizada a administração, por meio de um sistema político-jurídico unitário, que represava o “surto” republicano e federalista. Os “apologistas da monarquia” buscaram inspiração no modelo francês, sendo Benjamin

³⁷ A Constituição espanhola de Cádiz, de 1812, foi um marco referente em se tratando dos direitos fundamentais da pessoa humana e direitos dos povos, ao mesmo tempo em que afirmava a independência do Estado e sua soberania, estabelecendo regras para a legitimidade do governo, sua organização e suas limitações. Para detalhes, conferir Dallari (2014).

Constant³⁸ o “papa do constitucionalismo imperial” (MAXIMILIANO, 1918, p. 23).

A Constituição outorgada instituiu um poder extraordinário: o Moderador, que permitia ao imperador interferir no Executivo, nomear os presidentes de província, avaliar os trabalhos da assembleia legislativa e suspender ou transferir juizes (NUNES, 2000). Ele também nomeava um estadista de sua confiança pessoal para organizar o gabinete. Se este contava com a maioria na Câmara, governava com ela. Senão, dissolvia o parlamento, decretava eleições gerais e, invariavelmente, elegia a maioria. No dia das eleições, que se realizavam nas igrejas, “intervenham os capangas, o cacete rufava e, ao reluzir das facas e ao estrugir dos tiros, espanando por vezes o sangue nos altares da religião oficial, apurada era enfim a vitória do Governo” (MAXIMILIANO, 1918, p. 46) (*sic*). Por consequência, as eleições sempre produziam resultados que interessavam à Coroa e o poder concentrava-se nas mãos de um só homem. É o que Holanda (1977) denomina de “ficção democrática”.

Além de extraordinário poder político (*potestas*), o imperador concentrava o poder religioso (*auctoritas*), patenteado nitidamente na Carta Imperial. No texto preambular, Dom Pedro I é empossado como Imperador pela “graça de Deus e unânime aclamação dos povos”, seguindo a hierarquia medieval na qual a legitimação do poder temporal advinha do poder divino. Não por acaso, a Carta foi proclamada “Em nome da Santíssima Trindade”, reafirmando que o conjunto das leis terrenas inspirava-se nas normas divinas. Na sequência, a Constituição legitimava esta relação, ao estabelecer que “religião católica apostólica romana continuará a ser a religião do Império” (BRAZIL, 1824).

A fórmula encontrada pelo Império para estabelecer a religião de Estado revela que a herança medieval e colonial encontrava-se fortemente em voga naquele momento. Casamasso (2010), ao analisar o texto constitucional de 1824, indica que o emprego do verbo

³⁸ Henri-Benjamin Constant de Rebecque nasceu em Lausana, em 1767 e morreu em Paris, em 1830. Foi um pensador e político que exerceu influência na França, principalmente, com relação à defesa da Monarquia Constitucional de molde inglês, considerada por ele como ideal para garantir a “liberdade dos modernos”. Para Constant, além dos três poderes clássicos, deveria existir um quarto, com função mediadora, tutelar, moderadora. Na constituição imperial brasileira este poder se tornou explícito, chamado de Moderador, com funções que se confundiram com as do poder executivo (HOLANDA, 1977).

“continuará”, no futuro do presente, expressa o prolongamento de uma relação político-religiosa profundamente enraizada no passado do Estado recém-independente, que doravante seria promovida com o *status* de direito adquirido.

O *summa potestas* do imperador ficou assegurada pelo Art. 102 da Carta Imperial, que expressamente submetia o poder eclesiástico ao poder político, conferindo a Dom Pedro a atribuição de “nomear Bispos e prover os benefícios eclesiásticos”. Além disso, o inciso XIV do referido artigo instituía o “beneplácito régio”, que garantia ao Imperador o poder de autorizar ou não a vigência dos atos das autoridades eclesiásticas, principalmente, as provenientes da Santa Sé. Assim, para que pudessem adquirir validade, os “Decretos dos Concílios e letras Apostólicas, e quaisquer outras Constituições Eclesiásticas” deveriam obter o beneplácito régio (BRAZIL, 1824). Com isso, o Império mantinha sob seu rígido controle as mais variadas decisões e atividades do clero católico.

A par destes institutos, o Estado também reservou para si o direito de controlar os bens eclesiásticos, com o objetivo de limitar os poderes do clero, que possuía enorme riqueza. Para a Igreja Católica, isso significou a proibição de adquirir, possuir e alienar bens sem especial licença do governo civil. Os bens da Igreja encontravam-se, portanto, fora de circulação, como se estivessem “mortos” para o comércio. Daí a denominação de “regime de mão morta” (CASAMASSO, 2010).

Contudo, para satisfazer os interesses católicos, a Constituição de 1824 adotou como um dos seus fundamentos o princípio de que “o cidadão e o cristão coincidem”. Isto é, quem não fosse católico, encontrava-se limitado no exercício de seus direitos civis. Tal princípio garantia à Igreja uma relação privilegiada entre todas as demais, cabendo-lhe o controle direto ou indireto dos hospitais, orfanatos e colégios, bem como o monopólio sobre os atos cívicos e os ritos sociais, tais como o batismo, o casamento e o enterro.

2.2 A “Questão Religiosa” e o conflito entre Império e Sacerdócio

A herança colonial decorrente da união entre Igreja e Estado criava o ambiente propício à emergência de conflitos entre os dois poderes. Como demonstramos na primeira parte do Capítulo I, não faltam exemplos de contendas decorrentes das frequentes invasões ao “território alheio”, seja por parte do poder espiritual ou do temporal. Não foi diferente com a aliança político-religiosa entre Portugal e Roma.

Se no início do processo colonizador a Igreja Católica pôde demonstrar seu protagonismo, ao longo dos anos, os governantes portugueses foram sufocando o poder eclesiástico e acabaram por fazer prevalecer a supremacia do poder terreno sobre o divino. Expressão desse fato fora a expulsão dos jesuítas do Brasil pelo Marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII.

Fiel à tradição regalista lusitana, a Carta de 1824 até concedia privilégios ao clero e ao povo católico, mas também assegurava ao Império um rígido controle sobre o poder espiritual. Os dispositivos constitucionais que visavam proteger o Estado de medidas papais afrontaram a esfera espiritual e a estrutura hierárquica eclesial. Tamanha interferência não tardou em cercear a liberdade espiritual, ocasionando o enfraquecimento das instituições e desgaste dos agentes católicos. Controlada pelo Estado, a Igreja Católica brasileira acabou por distanciar-se e diferenciar-se da Igreja romana (CASAMASSO, 2010).

Portanto, estavam postos elementos para o conflito latente entre Igreja e Estado, como de fato aconteceu nas últimas décadas do Império, na chamada “questão religiosa”, que analisaremos mais adiante. Ademais, como observou Barros (1974, p. 320; 321), se o Brasil Imperial fosse verdadeiramente uma “nação católica”, conforme o ideal da fé romana, do imperador até o último dos súditos, o conflito potencial nunca se realizaria, pois nesse caso, o “[...] cidadão e o crente estariam indissolavelmente unidos, numa perfeita harmonia entre as esferas pública e privada da vida de cada um”; mas ocorria justamente o contrário: “enquanto o ‘país legal’ [...] se declarava católico, o ‘país real’ movia-se inteiramente à margem da fé romana”. Na verdade, o catolicismo “oficial” somente era seguido pelas camadas mais cultas da sociedade, enquanto a população em geral, analfabeta, praticava um “catolicismo popular”³⁹, sem falar no contingente de escravos africanos e de populações indígenas, que mantinham seus cultos originários por meio do sincretismo religioso.

Por outra parte, o clero nacional não dava sinais que era fiel à ortodoxia, pois no entender de Barros (1974, p. 321), os sacerdotes eram

³⁹ Monteiro (1978) questiona interpretações que entendem o “catolicismo popular” como “empobrecido” em relação às fontes originais, ou como resultados de “sincretismos espúrios”. Para além de preconceitos intelectualistas e elitistas, o autor reconhece a religiosidade popular como herdeira da grande tradição judaico-cristã, da qual retiraram a esperança messiânica e a expectativa da salvação individual.

mais “frequentadores das letras francesas do que as latinas”, mais versados na “literatura profana” do que nas “obras pias”, e muitos clérigos estavam “saturados dos ideais iluministas, das reivindicações democráticas e liberais da Revolução Francesa”. Desse modo, até algumas décadas antes do fim do Império, a identidade católica nunca havia sido posta em questão: “Era católico o maçom, católico se considerava o próprio anticlerical”. Tratava-se de um “falso catolicismo”, mais zeloso à autoridade e soberania do Império do que aos ensinamentos da Igreja: “nem os imperadores, nem os homens cultos, nem o clero, nem o povo poder-se-iam definir como católicos, na acepção exata do termo, embora católicos se declarassem todos eles” (BARROS, 1974, p. 323; 324).

Outro exemplo da afirmação da supremacia do poder temporal sobre o religioso fora a rejeição, por parte do Estado, na década de 1820, de duas bulas papais. Esta alegada superioridade do Império sobre a Igreja encontrava suas bases na Constituição de 1824, que mantinha o regime do padroado, mesmo sem ter firmado qualquer documento legal com o papa. Na época, Pedro I chegou a enviar, após a emancipação política, o Monsenhor Francisco Correia Vidigal para negociar o reconhecimento da independência do Brasil, por meio de uma Concordata. Por conta de pressões lusitanas contrárias a tal acordo, a Santa Sé só reconheceu a legitimidade do Império em 1826, e não em forma de Concordata, mas de transmissão dos antigos direitos de padroado para o monarca brasileiro. Em razão disso, como atesta Santirocchi (2010), a pedido da própria Coroa Brasileira, as comissões da Câmara dos Deputados encarregadas de julgar as bulas *Solicita Catholicas Gregis Cura* (1826) e *Praeclara Portugaliae* (1827) de Leão XII, não tiveram dificuldade em negar o beneplácito, por entender que o documento pontifício era inconstitucional. Como fica evidente, durante o primeiro reinado, as prerrogativas do Estado se sobrepuseram aos interesses da Igreja.

Rui Barbosa, na obra *O papa e o concílio*, ao referir-se sobre a questão da religião oficial do Império, ratificou que as atitudes do “verdadeiro cristianismo” eram “estranhas aos nossos costumes”:

Há as solenidades civis, em que o catolicismo ostenta o seu faustoso monopólio. Os símbolos da igreja presidem às funções públicas da autoridade, à investidura dos cargos, à distribuição da justiça, à inauguração das assembleias legislativas. Mas nem um só talvez, dentre aqueles a cujo mandato

se impõem, como consagração oficial, as cerimônias ou fórmulas religiosas, nem um só, talvez, associar-lhes-á um pensamento grave; nem um só atribuirá influência real a esse fato sobre o desempenho futuro da sua missão. Esse clero, a quem as honrarias do estado rodeiam de todos os emblemas de preeminência venerabilidade, não tem nem a evangélica superioridade moral, nem essa reputação a que aludia S. Paulo (BARBOSA, 1877, p. 437-438) (*sic*).

Este catolicismo de “fachada” demonstra a contradição que existia entre a lei e a realidade, o que impedia o conflito potencial entre Igreja e Estado de manifestar-se plenamente. Reinava, assim, uma paz precária que a qualquer tempo poderia ser rompida, desde que aparecessem religiosos dispostos a fazerem valer no país o catolicismo em sua integridade (BARROS, 1974).

Reformas na estrutura eclesiástica e no modo de atuação da Igreja começaram a ser empreendidas a partir dos anos de 1860-70. Essas mudanças objetivavam fomentar uma aproximação maior da Igreja com seu povo, especialmente, com os mais pobres. Novas dioceses foram criadas e seminários fundados com o propósito de formar um clero virtuoso e culto. Padres seculares, formados em seminários do Sul, identificados com esse espírito de mudança, foram designados como bispos nas novas dioceses, imprimindo nelas a marca das novas orientações. Em suma, a Igreja tentou “abandonar um catolicismo colonial, frouxo e permissivo, e adotar uma linha europeia romanizante” (MONTEIRO, 1978, p. 44).

Esta reorientação dos rumos da Igreja decorria, em grande parte, da crise pela qual passava o papado a partir da Revolução Francesa. Com o avanço do Liberalismo, a Santa Sé buscava reafirmar-se como poder espiritual. Em vista disso, as igrejas nacionais tiveram sua autonomia reduzida, a liturgia romana foi difundida e a observância do Direito Canônico acentuada. Esse processo, cujos efeitos estenderam-se muito além da Europa, culminara no Concílio Vaticano I (1869-1870). No Brasil, foram Dom Vital e Dom Antônio de Macedo Costa os primeiros líderes da minoria católica ortodoxa, que acabaram por desnudar a contradição entre o “país legal” e o “país real”. Por isso, eclodiu a “questão religiosa”, resultado da penetração da perspectiva ultramontana difundida pelo pontificado de Pio IX.

O termo ultramontanismo diz respeito ao conjunto de doutrinas relativas às relações entre Igreja e Estado e à infalibilidade papal. A

expressão procede de *ultra* ou mais além, e de *mons*, montanha. Na Idade Média, os ultramontanos eram defensores do poder do papa frente ao poder imperial. Mas, a partir da Idade Moderna, apregoavam que a Igreja era ela mesma uma monarquia. À luz dessa perspectiva, os ultramontanos combatiam as teses da soberania do poder temporal nos Estados absolutistas, como o galicanismo francês, o regalismo espanhol, português e brasileiro. Tanto o galicanismo⁴⁰ quanto o regalismo sempre consideraram que a Coroa poderia intervir nos assuntos terrenos de suas respectivas religiões oficiais. Por outro lado, o ultramontanismo defendia a autoridade e supremacia do papa frente ao poder colegiado dos bispos, das igrejas nacionais e até das decisões que podiam ser tomadas nos Concílios. Advogavam, portanto, a tese da infalibilidade papal (SANTIROCCHI, 2010).

Quando se deram as revoluções liberal-burguesas no contexto Europeu, no período entre a Reforma Protestante e a Revolução Francesa, o ultramontanismo adquiriu um forte caráter conservador e um formato hierarquicamente centralizador frente aos Estados modernos. A Santa Sé não aceitava a situação política gerada por uma nova classe social que assumiu o controle do Estado. O secular império medieval, embasado no Direito Divino e no Direito Natural, cedeu lugar aos Estados nacionais. A uniformidade da crença deu lugar a uma diversidade de credos, onde até o ceticismo conquistou o direito à expressão. A cidade se sobrepôs ao campo, a ciência duelou com a religião na formação do pensamento social, a doutrina do progresso e a confiança na razão ganharam centralidade e os conceitos de controle social renderam-se aos de iniciativa individual. Essas alterações substanciais provocaram novas relações sociais e desenvolveu-se uma nova filosofia para compreensão do mundo: o Liberalismo (LASK, 1973).⁴¹

⁴⁰ O Galicanismo é uma corrente de pensamento adotada por grande parte da Igreja francesa durante o século XVII, que defendia a independência da jurisdição e autoridade de Roma. (Cf. MONTAGUT, 2015).

⁴¹ O autor registra que o Liberalismo incorporou teorias tão diversas cujas origens são difíceis de serem traçadas com precisão, e mesmo após seu triunfo, não produziu um corpo definido de doutrina ou prática. Contudo, suas bases estão diretamente relacionadas com a defesa da liberdade, com uma postura negativa com relação à ação social e uma propensão ao ceticismo. Contudo, o “indivíduo por quem o liberalismo se mostrava tão zeloso” não passou de uma “abstração” àqueles despossuídos de “propriedade” (LASKI, 1973, p. 13).

Diante da tendência secularizadora e anticlerical com o que Liberalismo ganhou forma em muitos Estados europeus, Pio IX (1846-1878) fomentou o ultramontanismo com o intuito de liberar a Igreja da submissão ao poder civil e ganhar mais liberdade de ação, especialmente, quando os papas encontravam-se prisioneiros em Roma, já que a recém-criada Itália havia despojado o Estado Pontifício.⁴² Pio IX, na verdade, deu prosseguimento à orientação de seu antecessor, Gregório XVI, que já havia se posicionado contrário às “liberdades modernas”, condenando-as ao erro.

Na encíclica *Mirari Vos* (1832), Gregório XVI ataca a “rebelião dos ímpios”, lamenta os “males atuais”, reafirma a “imutabilidade da doutrina e disciplina da Igreja”, defende o “celibato clerical”, o “matrimônio cristão”, condena o “indiferentismo religioso”, o “delírio da liberdade de consciência”, a “monstruosidade da liberdade de imprensa” e a rebeldia contra as “legítimas autoridades”, e adverte dos “males da separação da Igreja e do Estado”. Por fim, retomando os princípios da antiga Teoria das Duas Espadas, recorda os príncipes que não receberam o poder temporal para tratar somente das coisas profanas, mas também para defender e guardar a Igreja:

Saibam que, quanto se faz em favor da Igreja, destina-se, ao mesmo tempo, ao bem-estar e à paz do império; convençam-se sempre mais que devem maior estima à causa da fé que à do reino, e que serão maiores se, segundo S. Leão, à sua coroa de reis se ajuntar a da fé. Já que tem sido constituídos como pais e tutores dos povos, proporcionar-lhes-ão verdadeira felicidade e tranquilidade, se dirigirem seus cuidados especialmente para conservar incólume a religião daquele Senhor, cujo poder está expresso naquela passagem do salmo: *Rei dos reis e Senhor dos que dominam* (GREGÓRIO XVI, 1832).

O papa compartilhava da ideia de que o poder temporal, impregnado de fé católica, deve trabalhar e submeter-se ao poder religioso, representado pela Igreja Católica. Pio IX, inspirado pela ala mais ultramontana da Companhia de Jesus, consolida esta doutrina em várias encíclicas, figurando entre as mais destacadas, a *Quanta Cura*

⁴² Sobre a situação da Igreja no cenário italiano, consultar Gasparetto (2009).

(1864) e a *Syllabus Errorum* (1864). Esta última constituiu um verdadeiro catálogo sobre os principais erros de “nossa época”, assinalados em encíclicas e outras cartas apostólicas, publicadas anteriormente pelo referido papa. Tais erros⁴³ e males constituem um verdadeiro ataque aos princípios do Liberalismo, incluindo a defesa da preponderância do poder espiritual sobre o temporal, da difusão do catolicismo por toda a sociedade e do controle da educação pela Igreja:

§VI. Erros de Sociedade Civil, tanto considerada em si, como nas suas relações com a Igreja:

45º A completa direção das escolas públicas, nas quais se educa a mocidade de algum Estado cristão, [...] pode e deve ser atribuída à autoridade civil, e atribuída de tal modo, que a nenhuma autoridade seja reconhecido o direito de intrometer-se na disciplina das escolas, no regime dos estudos, na escolha e aprovação dos professores. [...]

47º A melhor condição da sociedade civil exige que as escolas populares, abertas sem distinção aos meninos de todas as classes do povo, e os estabelecimentos públicos, destinados a educar e a ensinar aos jovens as letras e os estudos superiores estejam fora da ação de qualquer autoridade eclesiástica, e de qualquer influxo moderador e de qualquer ingerência dessa autoridade, e estejam completamente sujeitos ao poder civil e político, conforme o beneplácito dos imperantes e as opiniões comuns da época.

48º Aquele modo de instruir a mocidade que se separa da Fé Católica e do poder da Igreja e atende somente aos conhecimentos dos objetos naturais e aos fins da vida social terrena, única ou

⁴³ A relação de erros é a seguinte: §I. Panteísmo, Naturalismo e Racionalismo Absoluto; § II. Racionalismo Moderado § III. Indiferentismo, Latitudinarismo; § IV. Socialismo, Comunismo, Sociedades Secretas, Sociedades Bíblicas, Sociedades Clérigo-Liberais; § V. Erros Sobre a Igreja e os Seus Direitos; §VI. Erros de Sociedade Civil, tanto Considerada em Si, Como nas Suas Relações com a Igreja; §VII. Erros acerca da Moral Natural e a Moral Cristã; § VIII. Erros Acerca do Matrimônio Cristão; § IX. Erros acerca do Principado Civil do Pontífice Romano.

ao menos principalmente, pode ser aprovado pelos católicos. (PIO IX, 1864).

As ideias ultramontanas encontraram eco no Brasil já na década de 1860, mas se consolidaram no clero nos anos 70. Dom Vital e Dom Macedo Costa foram seus principais porta-vozes. Formados na Europa, regressaram ao Brasil com o espírito moldado pelas doutrinas ultramontanas. Desde 1862, quando foi consagrado bispo, Macedo Costa empreendia uma luta pessoal contra o protestantismo e desde fins de 1871, travava uma luta aberta contra o Partido Liberal do Pará. Na mesma época, Vital foi escolhido pelo Imperador Pedro II para ser bispo de Olinda e logo tratou de atacar a Maçonaria, dando origem à “Questão Religiosa”, pois era comum entre os bispos a convicção de que Maçonaria e Liberalismo eram incompatíveis com a Igreja e o catolicismo (BARROS, 1974b).

A Maçonaria encontrava-se proibida aos católicos há mais de um século. O papa Clemente XII, pela *Bula In Eminenti*, de 28 de abril de 1738, tornou públicas as principais objeções à seita secreta, ordenando a excomunhão como punição para aqueles que desafiassem sua proibição. Desde então, diferentes documentos pontifícios reafirmaram e complementaram a proibição dos católicos romanos participarem em qualquer grupo maçônico.⁴⁴ Os motivos alegados incluíam desde a vinculação com o Liberalismo até as acusações de que conspiravam contra a Igreja, Deus e a sociedade civil. Mas no Brasil, a Maçonaria atuava normalmente e era seguida por personalidades do Império e da Igreja.

De acordo com Barros (1974b), o primeiro fato que desencadeou o conflito entre a Igreja e o Império fora a suspensão do Padre Almeida Martins pelo bispo do Rio de Janeiro. Católico e maçom, o Padre Martins foi um dos oradores oficiais da festa comemorativa em homenagem ao Visconde de Rio Branco, então presidente do Conselho e grão-mestre da Maçonaria brasileira. Seu discurso, publicado nos jornais

⁴⁴ A lista de publicações papais condenando a Maçonaria, apresentado por McInvale (2011), é a seguinte: Bento XIV, *Providas*, 18 de maio de 1751; Pio VII, *Ecclesiam A Jesu Christo*, 13 de setembro de 1821; Leão XII, *Quo Graviora Mala*, 13 de março de 1825; Pio VIII, *Traditi Humilitati*, 24 de maio de 1829, *Litteris Altero*, 25 de março de 1830, Gregório XVI, *Mirari Vos*, 15 de agosto de 1832, Pio IX, *Qui Pluribus*, 09 de novembro de 1846, *Quibus Quantisque Malis*, 20 de abril de 1849, *Quanta Cura*, 08 de dezembro de 1864, *Multiplies Inter*, 25 de setembro de 1865, *Etsi Multa*, 21 de novembro de 1873.

e divulgado pelo Brasil, causou um grande escândalo. Dom Lacerda, bispo do Rio de Janeiro, decidiu aplicar a doutrina da cúria romana e suspendeu o religioso de suas funções eclesiásticas. A Maçonaria reagiu e lançou um Manifesto aprovado na Assembleia Geral do Povo Maçônico, em abril de 1872, no qual defendia a plena compatibilidade entre o “bom católico” e a “Maçonaria”, embora sustentando o antagonismo entre ela e o “jesuitismo ultramontano”.

A questão, contudo, eclodiu em Pernambuco, quando Dom Vital, disposto a restabelecer a ortodoxia católica, intimou os católicos-maçons a optarem entre a Igreja e a Maçonaria. Em ofício à Freguesia de Santo Antônio, em fins de 1872, pediu que os maçons abjurassem a “seita condenada pela Igreja”, sob a pena de expulsão da Irmandade e de excomunhão. A Confraria resistiu alegando estar impedida de cumprir a ordem por não constar esta disposição em seu Estatuto, que havia sido aprovado tanto pelo poder civil, quanto pelo eclesiástico. Vital reiterou a ordem, mas a instituição permaneceu “desobediente” e recebeu a pena do interdito até a retratação dos filiados à Maçonaria. Entretanto, os membros da Freguesia acataram a punição somente na “parte religiosa” e mantiveram os maçons pelo direito dado pela “parte temporal”.

O contexto era complexo. Em um regime em que a vida do indivíduo era tutelada pela Igreja do berço ao túmulo - ser católico era condição para bacharelar-se nas escolas superiores e nelas lecionar, exercer cargos públicos ou fazer parte da representação nacional – o assunto impactou e causou grande repercussão na sociedade. Ademais, era a própria doutrina do beneplácito régio que havia sido posta em questão. As bulas, encíclicas e constituições apostólicas de condenação da Maçonaria não haviam recebido o *placet* imperial e, portanto, não estavam em vigor no Brasil. Mas havia sido em nome delas que Dom Vital sustentou sua decisão, pois em sua opinião, as determinações papais tinham valor independente do consentimento do poder civil. Acreditava o bispo que, se “o Estado fez da religião católica a crença oficial do País, é porque considerava verdadeira e, considerando-a verdadeira, não pode sustentar a doutrina do beneplácito, que é por ela condenada” (BARROS, 1974b, p. 342).

Os membros da Irmandade, com base na legislação vigente, impetraram recurso à Coroa. Enquanto tramitava o processo contra o prelado de Olinda, Macedo Costa, bispo do Pará, por meio da Carta Pastoral de 1873, proibiu a participação de maçons nas irmandades e excluiu da absolvição sacramental e do direito à sepultura todo membro da Maçonaria. A resistência e os procedimentos dos maçons paraenses foram idênticos aos adotados em Pernambuco.

Em maio de 1873, após longa discussão político-jurídica, a Sessão de Negócios do Império emitiu seu parecer condenando Dom Vital.⁴⁵ O documento, na sequência, foi enviado ao Conselho de Estado, que reunido sobre a presidência do Imperador votou pela responsabilização do bispo. Ao receber a comunicação oficial da decisão, Dom Vital respondeu a intimação de forma contundente:

Ou o Governo do Brasil declara-se acatólico, ou declara-se católico. [...] Se o Governo de nosso país é católico, os bispos reconhecem nele, segundo o ensino e a lei da Igreja Católica, o dever – officium de fazer observar a pena de excomunhão fulminada pela Santa Sé contra as sociedades maçônicas [...]. Se o Governo Brasileiro é católico, não só não é chefe ou superior da religião católica, como até é seu súdito. [...] Com efeito: se não se pode admitir que superior da religião católica seja a quem ela não pertence, ainda menos se pode admitir que seja superior quem é súdito, porque súdito-superior envolve contradição nos termos. (BARROS, 1974b, p. 349).

Na compreensão ultramontana do prelado, o Império seria súdito da Santa Sé, argumento considerado ultrapassado pelos maçons. Por outra parte, corria também a questão do Bispo do Pará. O Conselho se pronunciou em idênticos termos em agosto de 1873, e concedeu o prazo de 15 dias para Macedo Costa suspender os interditos contra as Irmandades. A resposta dada pelo prelado foi igualmente incisiva:

⁴⁵ O teor do Parecer, apresentado por Barros (1974b, p. 345-346), é o seguinte: “1ª – Que as bulas contra a maçonaria, não tendo sido placitadas, não tem aplicação no Brasil e, mesmo que alguma delas tivesse sido dispensada do *placet*, não podia produzir efeitos sobre as sociedades maçônicas, que não são religiosas nem conspiram contra a religião, caracterizando-se, portanto, a exorbitância de jurisdição praticada pelo bispo; 2ª - Que o bispo invadiu as atribuições do poder temporal, já que a constituição orgânica das Irmandades no Brasil cabe ao Poder Civil, não podendo o prelado ordenar à Irmandade recorrente a expulsão de qualquer de seus membros; 3ª – Que o bispo exorbitou ainda ao condenar a legitimidade da doutrina do beneplácito e do recurso à Coroa”.

Não podendo eu sem apostar na fé católica, reconhecer no Poder Civil autoridade para dirigir as funções religiosas; nem anuir de modo algum às doutrinas do Conselho de Estado, que serviram de fundamento a esta decisão, por serem elas subversivas de toda a jurisdição eclesiástica, e claramente condenadas pela Santa Igreja Católica Apostólica Romana [...]: tenho o profundo pesar de conservar-me inteiramente passivo diante desta lamentável resolução do Governo, e de manter em todo o seu vigor a pena espiritual de que no legítimo exercício de minha autoridade de Pastor, lancei sobre as ditas Confrarias até que elas voltem ao verdadeiro caminho (*apud* BARROS, 1974b, p. 351).

A argumentação dos bispos era, portanto, semelhantes. Eles haviam posto em questão não somente a problemática da participação dos maçons nas irmandades, mas o próprio regime do regalismo imperial. Preocupado com os rumos dos acontecimentos, mas não disposto a ceder em sua posição, o Imperador enviou o Barão de Penedo a Roma, para negociar a questão com a Santa Sé. Se de um lado os bispos feriram a majestade imperial, de outro, estava preocupado em manter a aliança entre a Igreja e o Estado.⁴⁶

Em Roma, segundo relata Barros (1974b), o Barão de Penedo negociou com o Papa e com seu secretário, o Cardeal Antonelli. O Pontífice não abriu mão da condenação da Maçonaria, nem acolheu a alegação de que as associações maçônicas brasileiras eram diferentes das europeias. Mas, informado sobre a natureza mista das irmandades no Brasil, reconheceu excessos por parte dos bispos brasileiros. Entretanto, o sucesso da missão fora totalmente comprometido com a prisão de Dom Vital em janeiro de 1874, já que Penedo havia dado garantias de que nada aconteceria com os bispos.⁴⁷

⁴⁶ O conflito produzido no Brasil era semelhante ao que ocorria em quase toda a Europa. Na Itália, na Suíça e na Alemanha, por exemplo, os poderes religiosos e políticos estavam em disputa. Enquanto isso, a Santa Sé lutava para restaurar as velhas monarquias católicas da França e da Espanha.

⁴⁷ Detalhes sobre a missão imperial enviada a Roma encontram-se em Penedo (1881).

O próprio Pio IX enviou carta em março de 1874 ao Governo de Olinda, reafirmando que Penedo dera-lhe a palavra de que “nada de hostil” seria feito ao bispo. O Barão contestou esse entendimento, insistindo em seus ofícios e depois em seus livros, que nenhuma promessa fora feita. Apesar da controvérsia dos argumentos, o Vaticano em vez de admoestar os bispos, acabou protestando contra as condenações. Em fevereiro do mesmo ano, o Tribunal Superior julgou o processo de Dom Vital. Foi um momento de grande apreensão: se o réu fosse condenado, ficaria a Igreja subordinada ao Estado, como desejava o Imperador; mas se absolvido, seria o Estado o dependente da Igreja. O Tribunal votou pela condenação de Dom Vital tendo como pena de quatro anos de prisão com trabalhos forçados. A decisão, como avalia Barros (1974b, p. 362), foi eminentemente política, para deixar clara a oposição do Império ao ultramontanismo de Pio IX: “O que o Tribunal julgara fora, na verdade, não o bispo que lançara interditos sobre irmandades maçonizadas, mas a questão das relações entre o catolicismo e o Império, optando pelo regalismo”.

Diante deste resultado, a Igreja protestou contra a violação da imunidade eclesiástica e o desrespeito às “leis da Igreja”. O próprio Pio IX escreveu ao Imperador, nos seguintes termos:

Vossa Majestade, inspirando-se nos exemplos de um Estado da Europa Central, desvairado pelas pérfidas sugestões da franco-maçonaria, descarregou o primeiro golpe na Igreja, sem pensar que ele abala ao mesmo tempo os alicerces do seu trono. [...] Ainda esperamos que Vossa Majestade revogará o ímpio decreto que sujeita os bispos ao poder civil e levanta estorvos à sua missão apostólica, e nesta esperança vos damos a nossa bênção apostólica (BARROS, 1974b, p. 363).

O julgamento de Macedo Costa, ocorrido ao final de junho de 1874 repetiu as mesmas disposições proferidas ao prelado de Olinda. Mas a história não havia chegado ao fim. Em setembro de 1875, o imperador concedeu a anistia aos bispos, após um acordo com Pio IX. Contudo, no ano seguinte, o Papa enviou a Carta *Exortae in ista ditione* aos bispos do Brasil, ratificando as condenações sobre a Maçonaria:

Para que numa questão assim, tão grave, não paire nenhuma dúvida, nem qualquer possibilidade de

engano, não descuidamos de declarar novamente nesta ocasião que todas as sociedades maçônicas [...] são proscritas e golpeadas pelas constituições e pelas condenações apostólicas, e que quantos desgraçadamente se inscreveram nas mesmas seitas incorrem por isso na mais grave excomunhão [...] (PIO IX, 1876).

Como se pode inferir, o impasse não chegara ao fim, uma vez que Estado e Igreja conservaram suas convicções antes, durante e depois da “questão religiosa”. A solução real do conflito exigia a plena separação entre os dois poderes, mas ambos não estavam dispostos a isso. Por parte da Igreja Católica, a orientação oficial era da manutenção dos Estados confessionais. Pio IX, na encíclica *Quanta Cura* de 1864, ratificada posteriormente pelo *Syllabus*, condenou a premissa de que a “Igreja deve estar separada do Estado, e o Estado deve estar separado da Igreja” (Erro n. 55, 1864).⁴⁸ Seu sucessor, Leão XIII, na encíclica *Immortale Dei* (Da constituição cristã dos estados), de 1885, também confirmou tal princípio. Ele postulou que nenhuma sociedade poderia existir sem um “chefe supremo”, cuja autoridade procede da autoridade de Deus. Daí resulta que,

[...] o poder público só pode vir de Deus. Só Deus, com efeito, é o verdadeiro e soberano Senhor das coisas; todas, quaisquer que sejam, devem necessariamente ser-lhes sujeitas e obedecer-lhe; de tal sorte que todo aquele que tem o direito de mandar não recebe esse direito senão de Deus, Chefe supremo de todos. ‘Todo poder vem de Deus’ (*Rom. 13,1*) (LEÃO XIII, 1885).

Desse modo, seja qual fosse a forma de governo, todos os chefes de Estado deviam observar as ordens divinas e, no cumprimento do seu mandato, tomar a Deus por modelo, assumindo como principal dever favorecer e proteger a religião. Retomava-se, outra vez, a fórmula medieval que considerava a missão da Igreja superior a todas as outras

⁴⁸ “[...] renovando os erros, tantas vezes condenados [...], se atrevem a dizer, sem vergonha alguma, que a suprema autoridade da Igreja e desta Sede Apostólica, que lhe outorgou Nosso Senhor Jesus Cristo, depende em absoluto da autoridade civil, negam a mesma Sede Apostólica e a Igreja todos os direitos que tem nas coisas que se referem à ordem exterior. [...]” (PIO IX, 1864).

atividades, por isso, seu poder haveria de prevalecer sobre todos os outros poderes. O Papa reafirmava que os poderes espiritual e temporal eram soberanos no seu gênero, mas, todavia, exerciam sua autoridade sobre os mesmos súditos e era a divina Providência que estabelecia o caminho que deveria estabelecer a harmonia entre seus governos.

Por parte da monarquia, a manutenção da confessionalidade do Estado estava ligada à sua própria origem e destino: afinal, era o catolicismo que concedia a legitimidade à realeza e ajudava a sustentá-lo. Contudo, para maçons, republicanos e liberais, a “questão religiosa” havia dado provas de que o Estado deveria ser laicizado e isto somente poderia ocorrer com a promulgação da República.

2.3 A “Primeira Onda” Laica: maçons, republicanos e positivistas em defesa da Separação Igreja-Estado

Como já indicado, encontram-se sinais da atuação significativa da Maçonaria já no processo de independência do país. Desde então, o termo “maçom” passou frequentemente a ser utilizado como sinônimo de “patriota”. Além disso, até a penetração ultramontana, ser maçom não implicava nenhum desagravo para com a Igreja, uma vez que a maioria de seus membros era católica, incluindo um considerável número de clérigos. Entretanto, o avanço do pensamento ortodoxo católico fez com que maçons e grupos ligados ao Liberalismo aprimorassem sua organização. Antes mesmo da eclosão da “questão religiosa”, o político liberal Tavares Bastos (1839-1875), em *Cartas do Solitário*,⁴⁹ havia alertado e conclamado seus pares: “Levantemo-nos, meu amigo, e apressemo-nos em combater o inimigo invisível e calado que nos persegue nas trevas. Elle se chama o espírito clerical, isto é, o cadáver do passado: e nós somos o espírito liberal, isto é, obreiro do futuro” (1863, p. 60-61) (*sic*).

A plena liberdade de consciência, requerida por maçons e liberais era, pelo menos juridicamente, incompatível com o regime de união

⁴⁹ Obra que reúne trinta cartas contendo análise de numerosos problemas nacionais publicadas na imprensa do Rio de Janeiro entre 1861 e 1862, assinadas simplesmente por “Solitário”. Organização administrativa, relações Igreja-Estado, ensino religioso, tráfico de escravos, navegação costeira e fluvial, importância da Amazônia, relações com os Estados Unidos são alguns dos temas tratados com o intento de lançar no país as bases de uma ampla reforma política e econômica.

entre Igreja e Estado, já que limitava o exercício dos direitos de cidadão aos acatólicos. Por isso, pouco a pouco foram se consolidando as reivindicações dos grupos que ansiavam por maior liberdade, a qual, embora proclamada no Art. 179 da Constituição,⁵⁰ encontrava-se cerceada pelos Art. 5º e Art. 95.⁵¹

Contudo, a total separação entre Igreja e o Estado - ação necessária para satisfazer os liberais mais autênticos - nem sempre podia ser francamente ventilada, pois, afinal: “sustentá-la, para o empregado público, para o professor ou para o deputado, era, de certa forma, negar a Constituição que jurava defender” (HOLANDA, 1977, p. 330). Segundo esse autor, a partir da década de 1860 começou a ficar publicamente evidente o antagonismo entre a Maçonaria e a hierarquia da Igreja Católica. O Liberalismo ganhou força entre os maçons que começaram a defender a separação entre o poder político e o espiritual, desencadeando, conseqüentemente, a luta contra o regime do regalismo imperial. É esta a posição de Saldanha Marinho, o principal líder republicano e grão mestre da Maçonaria no Brasil.⁵²

Por outra parte, em razão da crise política de 1868⁵³, cresceu o movimento favorável à derrubada da Monarquia. A frustração decorrente da troca de gabinetes, com o completo desrespeito das regras

⁵⁰ “Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte. [...] IV. Todos podem comunicar os seus pensamentos, por palavras, escritos, e publicá-los pela Imprensa, sem dependência de censura; com tanto que hajam de responder pelos abusos, que cometerem no exercício deste Direito, nos casos, e pela fôrma, que a Lei determinar. V. Ninguém pode ser perseguido por motivo de Religião, uma vez que respeite a do Estado, e não offenda a Moral Publica” (BRAZIL, 1824) (*sic*).

⁵¹ “Art. 95. Todos os que podem ser Eleitores, abeis para serem nomeados Deputados. Excetuam-se: [...] III. Os que não professarem a Religião do Estado” (BRAZIL, 1824) (*sic*).

⁵² A força da Maçonaria pode ser medida pelos dados informados pelo próprio Saldanha Marinho (1873): “Mais de metade da população livre do Brazil e das classes mais elevadas pertence à ordem maçônica” (p. 46); “É público e notório que o Sr. D. Pedro I foi maçõn, e até exerceu o grão-mestrado da maçõnaria brasileira” (p. 49) (*sic*).

⁵³ Crise decorrente da queda do gabinete liberal de três de agosto, comandado por Zacarias de Gois e Vasconcelos, e com a conseqüente ascensão dos conservadores. Mais detalhes, consultar Holanda (1977) e Menck (2009).

então vigentes, e a conseguinte desmoralização do regime, produziu uma divisão do Partido Liberal, dando origem tanto ao Partido Liberal Radical quanto ao Partido Republicano. Foi Saldanha Marinho, influente político liberal que havia presidido as províncias de Minas Gerais e São Paulo, com o apoio de Quintino Bocaiuva e de Salvador de Mendonça, o protagonista pela organização do Clube Republicano (MENCK, 2009).

Fundado em 1870, os filiados ao Clube, para dar publicidade ao ato, decidiram convocar uma convenção para redigir um *Manifesto Republicano*. Com isso se instaurava o Partido Republicano, congregando membros de centros urbanos que trabalhavam nas profissões liberais.⁵⁴ De início, não havia entre eles apenas um projeto de República: “Alguns almejavam um modelo liberal, inspirado nos Estados Unidos; para outros, o modelo era centrado numa idéia de Nação que se sobrepunha ao indivíduo, e havia ainda os que sonhavam com um modelo igualitário, inspirado na Revolução Francesa” (BACKES, 2009, p. 17).

Saldanha Marinho foi signatário do *Manifesto*, que foi o veículo principal da propaganda republicana, da desmoralização do regime monárquico e da divulgação dos princípios liberais, tal como o ideal da igualdade, que exigia o fim dos privilégios e da superioridade de uns sobre outros:

O privilegio, em todas as relações com a sociedade – tal é, em synthese, a fórmula social e política do nosso paiz – **privilegio de religião**, privilegio de raça, privilegio de sabedoria, privilegio de posição, isto é, todas as distinções arbitrarías e odiosas que cream no seio da sociedade civil e política a monstruosa superioridade de um sobre todos ou a de alguns sobre muitos. (MANIFESTO, 2009, p. 43-44, grifo nosso) (*sic*).

A liberdade, outro princípio caro ao Liberalismo, foi também alvo da reivindicação dos republicanos:

⁵⁴ O Manifesto foi assinado por 14 advogados, dez jornalistas, nove médicos, cinco engenheiros, dois professores, três empregados públicos, oito negociantes e um “capitalista”, além de um fazendeiro; dentre eles, alguns haviam exercido altos cargos públicos, como Saldanha Marinho.

A liberdade de consciência nulificada por uma igreja privilegiada; a liberdade económica suprimida por uma legislação restrictiva; a liberdade da imprensa subordinada a jurisdição de funcionários do governo; a liberdade de associação dependente do beneplacito do poder; **a liberdade do ensino suprimida pela inspecção arbitraria do governo e pelo monopólio official;** a liberdade individual sujeita à prisão preventiva, ao recrutamento, a disciplina da guarda nacional, privada da própria garantia do habeas-corpus pela limitação estabelecida, taes são praticamente as condições reaes do actual systema de governo (MANIFESTO, 2009, p. 48, grifo nosso). (*sic*)

O Manifesto foi um dos primeiros documentos que sustentaram a necessidade da separação entre Estado e Igreja. Textualmente, os republicanos afirmaram que a “[...] Divindade nada tem que ver na vida do Estado, que é uma communhão a parte e extranha a todo interesse espiritual [...]”, pois “Atar ao carro do Estado dous locomotores que se dirigem para sentidos oppostos é procurar – ou a immobilidade si as forças propulsoras são eguaes, ou a destruição de uma dellas, si a outra lhe é superior” (2009, p. 56) (*sic*). Estava posto a defesa da supremacia do poder temporal, nutrida pelo ideal de um Estado laico, autónomo de poderes “estranhos” à sua finalidade.

O republicanismo se espalhou por diferentes províncias, principalmente, em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Na primeira, o movimento recebeu apoio dos estudantes da Academia de Direito, alcançando notável repercussão na imprensa, onde vários periódicos manifestaram-se a favor das ideias liberais e republicanas. Muitos membros do Partido Republicano, como Quintino Bocaiúva, principal redator do Manifesto, eram também adeptos do Positivismo, embora não o professassem por este nome, mas como “evolucionismo político”.

A reacção republicana à excessiva centralização imperial criou grupos de contestação nas regiões mais dinâmicas economicamente, a exemplo do Rio Grande do Sul, em que o lema “descentralização” apareceu no cabeçalho do jornal republicano *A Federação*, veículo por onde ecoaram vozes favoráveis à separação da província do resto do

Brasil. Também em São Paulo a separação foi defendida como ponto de partida para uma federação futura, composta por estados soberanos.⁵⁵ Como informa Holanda (1977), as campanhas em favor da descentralização e em prol de uma federação de províncias, ganharam adeptos nas partes de maior prosperidade econômica, posteriormente traduzido sob a fórmula de república federativa.⁵⁶

Outro anseio republicano era o de assegurar o direito à liberdade religiosa. Favoráveis ao fim da escravidão, os partidários defendiam a necessidade de atrair imigrantes para garantir a continuidade da produção agrícola em substituição ao trabalho escravo. Esta preocupação esteve presente na obra de Rui Barbosa, outro republicano que defendia a separação Igreja-Estado, com vistas a respeitar as crenças pessoais dos imigrantes:

Raças livres e laboriosas, ou laboriosas e sedentas de liberdade, não irão buscar nunca outra pátria à sombra de uma nação que reduz politicamente à subalternidade perpetua o naturalizado, e nega-lhe ao Deus, à fé, ao culto de sua consciência a igualdade legal. Encetai o caminho de reformas leais, amplas e generosas, libertai desse ilotismo o hóspede que vem fundar entre nós família e futuro; reduzi as naturalizações à simplicidade americana; equiparai o cidadão nato ao naturalizado; **nivelai, sobretudo, o culto do imigrante ao culto da maioria;** e, com certeza, a imigração, natural, suave, ininterrompida, abundantemente, buscará estas plagas cheias de sedução, de benção e de futuro. (BARBOSA, 1877, p. 460).

O próprio Saldanha Marinho escreveu uma série de artigos para a imprensa periódica no início dos anos 1870, manifestando-se sobre a polêmica “questão religiosa”. Utilizando o pseudônimo de Ganganelli,

⁵⁵ Alberto Sales, irmão do futuro presidente republicano Campos Sales, publicou em 1887 o livro *A Pátria Paulista*, propondo apenas uma confederação sulina, integrando o sul de Minas Gerais e de Mato Grosso, São Paulo, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul.

⁵⁶ Como dissemos, quando se tratou de federalismo e de republicanismo, o exemplo norte-americano, foi trazido à baila, seja para imitação, seja para comparação. Cf. Maximiliano (1918) e Wright (1974).

esses artigos foram reunidos na obra publicada em 1873, sob o título *A Igreja e o Estado*. Em tom crítico, questionou:

PARA ONDE VAMOS? Se o governo espera vencer o jesuitismo pela inercia engana-se. Essa associação, *mais politica do que religiosa*, pretende dominar o mundo. [...] Os padres mais habéis na arte de enganar e de seduzir estão disseminados já neste paiz, e alguns delles, investidos de altas dignidades da igreja. (MARINHO, 1873, p. 45) (*sic*) (grifo no original).

E, em clara oposição ao papado de Pio IX, expressou sua preocupação quanto à possibilidade de o Brasil se tornar uma teocracia católica:

A lei é igual para todos, e, por conseguinte, a tal judicatura ecclesiastica é mais um insulto ridículo ás nossas leis. ‘Quer mais o Syllabus que, dado conflito entre o poder civil e o da Igreja que prevaleça o da Igreja’. Isto quer dizer que o poder da Igreja suplantará o civil, ou, mais claro, que o Brazil será regido, pelas cerebrinas infallibilidades de Pio IX! (MARINHO, 1873, p. 116) (*sic*).

Diante de tal ameaça, defendia com vigor as razões pelas quais os poderes políticos e religiosos deveriam se separar:

No Brasil [...] uma Igreja do Estado, subordinada ao despotismo de Roma, esmaga a consciencia e atrophia o pensamento. [...] A arrogancia dos prelados brasileiros, coligados para, concitando o povo contra a autoridade temporal, estabelecer sobre os destroços da nação o poder ultramontano, tem chegado ao escândalo. (MARINHO, 1873, p. 51) (*sic*).

A liberdade de consciência e a liberdade de cultos eram outros argumentos constantemente evocados para legitimar a alegada separação, que imperiosamente seriam efetivados com o tempo:

Não tememos pelo resultado. A liberdade de consciencia; A liberdade de cultos; A separação da Igreja do Estado; cousas indispensaveis á

felicidade do Brazil, serão, NECESSARIAMENTE, realizadas. São necessidades vitais para o paiz, e o paiz as satisfará. (MARINHO, 1873, p. 160) (*sic*).

E com a intensidade peculiar dos seus argumentos, Saldanha Marinho convocava seus pares a mobilizarem-se pelo fim do regime regalista:

E os que assim pensarem, dirão connosco: ‘Pelo bem do Brazil sejam essas distinctas entidades separadas; desapareça a Igreja do Estado, torne a actual sua devida posição entre os cultos livres, fique a acção civil amplamente desembaraçada para manter a ordem publica e para fazer effectivas as garantias outorgadas aos cidadãos’. (MARINHO, 1873, p. 213) (*sic*).

As manifestações de Saldanha Marinho, que repercutiram entre os homens públicos da época, demonstram que já nos anos 1870 o regime de associação entre Igreja e Estado era considerado incompatível com a realidade histórica do país e que a sua persistência produziria continuamente novos conflitos. Os maçons mais ilustrados, alinhados em torno do pensamento liberal, faziam coro a esta reivindicação, assim como os positivistas.

Augusto Comte, nascido na França em 1798, estudou na Escola Politécnica de Paris, onde se apropriou de algumas correntes teóricas em circulação no momento, dentre elas, as ideias de Condorcet, que postulava o desenvolvimento da humanidade à luz da razão, da ciência e tecnologia. Publicou várias obras, tais como o *Catecismo Positivista ou Exposição Sumária da Religião Universal* (1852), de considerável circulação pelo Brasil. De acordo com Giannotti (1978), o núcleo da filosofia Comtiana se radica na defesa de uma completa reforma intelectual do homem, para que adquira novos hábitos de pensamento em conformidade com os avanços científicos. Compreendia que todas as ciências e o próprio espírito humano desenvolvem-se através de três fases distintas: a teológica, a metafísica e a positiva, sendo o último estágio o mais “científico”. O “espírito positivo” é aquele que adota as ciências como fontes explicativas da realidade, pois estas, pela investigação, produziram um conhecimento “certo” e “indubitável”. Concebeu ainda uma “sociologia” para pensar a reforma das instituições e a reorganização de toda a sociedade, que culminou na formulação

de uma “religião da humanidade”. Por isso, redigiu seu *Catecismo*, cuja ideia central reside na substituição do Deus cristão pela “Humanidade”.

O Positivismo exerceu notável influência em vários círculos intelectuais brasileiros nas décadas finais do século XIX e adquiriu papel preponderante, principalmente, em sua face política, marcando o “estado de espírito e o clima de opinião” da época (HOLANDA, 1977, p. 289). Em 1876, fundou-se a primeira sociedade positivista do Brasil, tendo à frente Teixeira Mendes, Silva Jardim, Benjamin Constant e Miguel Lemos. Este último foi um fervoroso adepto da “religião da humanidade” e um dos fundadores do Apostolado Positivista e da Igreja Positivista do Brasil, cuja finalidade era “formar crentes e modificar a opinião por meio de intervenções oportunas nos negócios públicos” (GIANNOTTI, 1978, p. XVI).

O Apostolado propugna a “solução republicana” em substituição à Monarquia, mas sem estrondo e, se possível, com a própria colaboração do imperador. Eles queriam que o soberano instituisse uma “ditadura republicana”⁵⁷, apoiando-se no “povo” (*laós*), com a eliminação da política aristocrática escravista.

O “programa” positivista foi veiculado em *Pequenos ensaios positivistas*, obra de Miguel Lemos, impressa em 1877. Em sua opinião, a solução para os males sociais que afligiam o Brasil dependeria de uma ampla “regeneração científica”. Mas, esta renovação não poderia ser realizada sem uma doutrina capaz de satisfazer as necessidades intelectuais, morais e sociais. Tal doutrina não poderia ser outra senão a “filosophia positiva”. Esta seria a única que, [...] pela sua filiação científica, pelo seu espírito de tolerancia e justiça, pelo seu respeito ás crenças vencidas, pela sua classificação hierarchica das sciencias positivas que fornece um plano didactico e de educação individual e collectiva [...]” (1877, p. 117), poderia presidir as reformas da sociedade.

Uma teorização positivista menos ortodoxa se alastrou entre os militares, sobretudo no Exército. Entre estes, difundiu-se a ideia de que toda transformação social deveria dar-se de “cima para baixo”, de maneira pacífica para manter a “ordem e o progresso”. O fato de o *Catecismo Positivista* exaltar a profissão militar e o espírito guerreiro

⁵⁷ Não por acaso, dois dias após a Proclamação da República, Miguel Lemos e Teixeira Mendes dirigiram-se ao General Deodoro da Fonseca para adverti-lo da tentação de implantar no Brasil uma “República Democrática” (HOLANDA, 1977, p. 293).

foi usado por integrantes do Exército para atacar os “legistas”, bacharéis em Direito que tradicionalmente desempenharam um papel privilegiado nas funções políticas decisórias.

Holanda (1977) informa que o antagonismo entre militares e legistas aprofundou-se por motivos de origem. Havia tempo, os militares eram recrutados das famílias pouco abastadas, ao passo que os filhos dos ricos tornavam-se bacharéis ao frequentarem os cursos jurídicos. “A nobreza togada” valia-se do diploma de bacharel como complemento e confirmação de suas virtudes, possibilitando ao portador uma dignidade e importância que lhe permitia acessar os graus mais altos das profissões liberais e dos cargos públicos, enquanto que a função militar era considerada uma “arte mecânica”, relegada ao segundo plano. Dado o desprestígio social, ainda na década de 1880, os militares almejavam um “[...] governo, não importa se monárquico ou republicano, onde a força militar fosse suficientemente poderoso e respeitado para fazer com que seus interesses de classe, tão mal atendidas por numerosos governos, fossem finalmente levados em conta” (1977, p. 309).

Desse modo, o desejo de uma intervenção militar que “purificasse os costumes públicos” foi alentado desde o fim Guerra do Paraguai e noticiado frequentemente por alguns jornais da época. O repúdio aos legistas agravava-se toda vez que civis eram nomeados para assumir as pastas militares, fato que ocorreu constantemente desde 1882 até a queda da Monarquia. A tomada de consciência da classe militar e a adoção de princípios filosóficos do Positivismo prepararam o terreno do golpe militar que instaurou a República.

Nesse contexto, os oficiais militares acreditavam estarem na vanguarda das aspirações populares, porque eles próprios, distanciados dos donos do poder (legistas), poderiam regenerar a sociedade. Além de verdadeiros patriotas, sentiam-se “puros” por não terem sido corrompidos pelos “miasmas malignos, que emanam das esferas do poder” (HOLANDA, 1977, p. 346). O movimento republicano - como analisaremos adiante - apoiou-se em ideias positivistas para formular sua ideologia da ordem e do progresso, particularmente pela atuação de Benjamin Constant, que desempenhou importante papel quando da deflagração do golpe que instituiu o novo regime.

2.4 A “disciplinarização” da Instrução Religiosa: fase inicial da laicização do ensino?

Outra herança deixada pelo Brasil-Colônia ao Império foi o ensino confessional. Desde o início monopolizado por congregações religiosas, principalmente pelos jesuítas e franciscanos, tal ensino se caracterizava pelo dogmatismo e pela abstração. Quando os jesuítas foram expulsos do Brasil pela Reforma Pombalina em 1759,⁵⁸ seus objetivos já haviam se consolidado: o país encontrava-se unido “em torno de uma mesma fé, sob uma mesma coroa” (WEREBE, 1974, p. 366).

Contudo, de acordo com a autora (1974), as consequências desta expulsão foram desastrosas, pois se suprimiu um ensino considerado pouco eficiente, por outro ainda mais precário. Outras ordens religiosas trataram de suprir a demanda da escola primária e o ensino secundário acabou sendo substituído por aulas régias, que introduziram algumas novas matérias científicas até então não oferecidas.

Foi com a vinda da família real para o Brasil que houve o surgimento de novas instituições educacionais para formar oficiais do Exército e da Marinha, médicos e cirurgiões para a Corte. Foi nesta época que se fundou a Biblioteca Nacional, a Imprensa Régia e o Jardim Botânico. Com a Independência do país (1822), e o advento da Monarquia fundada sob as bases liberais, esperava-se que a questão educacional fosse compreendida como um direito do cidadão e um dever do Estado, preparando o povo para o exercício do voto e para assumir as responsabilidades que o novo regime instituíu.

Como assevera Peres (2005), a Assembleia de 1823 se preocupou com a questão da instrução pública e o Projeto Constitucional previa a difusão da oferta educativa a todos os níveis, mas, dissolvida a Constituinte, o projeto foi anulado, perdendo-se importantes propostas.

A Carta outorgada em 1824 ficou muito aquém das aspirações liberais, muito embora o Art. 179 tivesse buscado assegurar que a instrução primária fosse gratuita para todos os cidadãos (item 32) e determinado que colégios e universidades ensinassem os elementos das ciências, belas-letas e artes (item 33). Nota-se aqui o avanço das ideias do Liberalismo e a tendência da introdução de novas disciplinas científicas aos programas de ensino. Do ponto de vista jurídico, pode-se

⁵⁸ Para uma análise apurada sobre a Reforma Pombalina e expulsão dos Jesuítas, conferir Oliveira, *et al* (2013).

inferir que a Carta deu início ao processo de laicização do ensino, ao evocar que a ciência, as letras e as artes constituíssem objeto principal das instituições escolares e universitárias.

Mas apesar da prescrição constitucional, o estado da educação popular pouco se alterou: reclamações, depoimentos e denúncias sobre a falta de recursos e a precariedade do ensino eram frequentes neste período. Diante do quadro, o governo central expediu o Decreto de 15 de outubro de 1827, determinando a criação de escolas de “primeiras letras” em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. Adotando como método o “ensino mútuo”⁵⁹ (Art. 4º), os professores destas escolas deveriam ensinar,

[...] a ler, escrever as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimaes, proporções, as noções, mais geraes de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os **princípios de moral christã e da doutrina da religião cathólica apostólica romana**, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a história do Brasil (BRASIL, 1927). (grifo nosso).

A despeito do preceito constitucional que orientava os colégios a ensinarem as “ciências”, a fixação pelo Decreto da obrigação legal do ensino dos “princípios da moral cristã” e da “doutrina da religião” oficial do Império, denota o aspecto confessional que caracterizava as concepções educativas, de tal modo que os conteúdos religiosos encontravam-se entranhados aos demais conhecimentos escolares, sendo a catequese uma das atribuições dos professores.

Regido por um modelo administrativo excessivamente centralizado, na prática, o Estado mostrou-se incapaz de cumprir o teor do Decreto de 1827. Como informa Peres (2005), o quadro escolar de 1822 até 1834 foi marcado pelo funcionamento de algumas escolas

⁵⁹ O método do ensino mútuo ou lancasteriano surgiu na Inglaterra com Bell e Lancaster, nos fins do século XVIII, expandindo-se, depois, para numerosos países, sobretudo, França e Estados Unidos. Foi principalmente Lancaster quem deu um caráter sistemático à velha prática escolar de utilizar monitores, isto é, alunos mais adiantados como auxiliares do professor. No Brasil, os resultados do ensino mútuo foram desastrosos (PERES, 2005).

primárias e secundárias de iniciativa eclesiástica, acrescidas de um número insignificante de escolas menores e as aulas régias, e nada mais. Face ao abandono da instrução pública, o governo central decidiu dividir com as províncias as responsabilidades pelo ensino. Exarado durante o período regencial (1831-1840), o Ato Adicional de 1834 reformou a Constituição, transformando os Conselhos Provinciais em Assembleias Legislativas regionais com o poder de formular leis “[...] sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la” (BRASIL, 1834, §2º, Art.10). Por meio deste dispositivo, ficou estabelecida a partilha da competência pela criação de estabelecimentos de ensino primário e secundário. Desde então, a atuação direta do Império no campo dos estudos primários limitou-se ao Município da Corte.

Contudo, como informa Peres (2005), não foi estabelecida nenhuma lei geral sobre o ensino primário nas províncias, o que demonstra que os governos locais pouco fizeram pela instrução pública, já que não obtiveram apoio financeiro do governo central. Este, por sua vez, além de manter o monopólio do ensino superior, exercia indiretamente o controle do ensino secundário de todo o país, por meio dos chamados “exames preparatórios”, obrigatórios para ingresso nas faculdades.

Nesse contexto, funda-se no Rio de Janeiro, em 1837, o Colégio de Pedro II, instituído desde o princípio como estabelecimento-modelo dos estudos secundários para todos os demais colégios provinciais. Este foi, por muito tempo, a única instituição de ensino secundário oficial no país e, como demonstrado pelas investigações de Vechia e Lorenz (1998), seu programa baseava-se inicialmente no ensino das letras e humanidades em detrimento dos estudos científicos.

Com o tempo, o Colégio imperial tornou-se uma instituição aristocrática, destinada a fornecer a cultura geral para a formação das elites, por meio de uma formação intelectual literária, religiosa e cívica.⁶⁰ A religião, considerada “princípio da sabedoria, base da moral e da paz dos povos”, ocupava um lugar importante no Colégio, não só entre as matérias de estudo – como veremos mais adiante – mas também na administração, pois “foi dirigido, em muitas ocasiões, por religiosos” (WEREBE, 1974, p. 373).

⁶⁰ A clientela do ensino secundário procedia do patriciado rural e da pequena burguesia que procurava ascender às camadas superiores, já que o título de doutor era o critério decisivo de classificação social.

Diante desses fatores, o ensino manteve-se no período imperial quase que exclusivamente em mãos de particulares, suplantando em muito a rede pública, tanto em número de estabelecimentos, quanto em relação à matrícula. Os jesuítas, que haviam retomado as atividades no país em 1842, fundaram novos colégios em Santa Catarina, São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. O Colégio do Caraça, por exemplo, fundado em Minas Gerais em 1820 pelos padres lazaristas, entrou em pleno desenvolvimento e alcançou seu auge entre 1867 e 1885.⁶¹

Além dos confessionais, também os colégios laicos ganharam projeção. Fundado em 1874, na cidade de Campinas, o Colégio Culto à Ciência, logo se tornou conhecido em todo o Império. Em São Paulo, inspirada nas ideias positivistas, João Köpke e Silva Jardim estabeleceram a Escola Primária Neutralidade, para crianças de sete a quatorze anos. Por iniciativa de missionários presbiterianos norte-americanos, foi criada em 1870, também em São Paulo, a Escola Americana, de nível elementar e frequência mista, antecessora do *Mackenzie College* (PERES, 2005).

Nota-se que o rumo das ações políticas mantinha uma estrutura educacional que favorecia apenas uma pequena parcela da população. Estatísticas referentes à instrução primária evidenciavam a distância que diferenciava a elite e o povo, os poucos letrados e eruditos e o enorme contingente de analfabetos. No entender de Werebe (1974), o desprezo completo que a elite nutria pelo trabalho manual, associado à natureza do escravo, explicaria em parte o abandono do ensino primário e o desinteresse pelo ensino profissional. O descaso pela escolarização popular, que contradizia os pressupostos liberais, justificaria também, o porquê da permanência do método lancasteriano por longa data, o que veio a prolongar os deploráveis índices do ensino, em um contexto em que os “professores primários, escolhidos sem nenhum critério, leigos sem preparação, eram mal pagos, desconsiderados pelas autoridades e pela população e se afastavam do magistério tão logo conseguiam um trabalho melhor” (WEREBE, 1974, p. 370).

O analfabetismo era um grande problema nacional e no meio político; outrossim, se faltaram ações, sobraram iniciativas e projetos que visavam promover mudanças do ensino. Em 1851, o Imperador autorizou a reforma do ensino primário e secundário no Município da

⁶¹ Sobre a importância do Colégio Caraça na história da educação brasileira, consultar Andrade (2007).

Corte⁶², regulamentada três anos após pelo Ministro Couto Ferraz.⁶³ Entre as providências expedidas, constava uma reorganização administrativa com vistas à uniformização do ensino, por meio da criação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária. Uma das funções do Inspetor era realizar a prova de moralidade dos futuros professores, que deviam apresentar “folhas corridas” dos últimos três anos e “atestado dos respectivos párocos”, indicando não terem cometido crimes contra a “moral publica ou a Religião do Estado” (BRASIL, 1854, Art. 12-14). Ademais, definiu o conjunto de conhecimentos a integrar os primeiros anos de estudo:

Art. 47. O ensino primario nas escolas publicas comprehende: **a instrucção moral e religiosa**, a leitura e escripta, as noções essenciaes da grammatica, os principios elementares da arithmetica, o systema de pesos e medidas do municipio.

Póde comprehender tambem: o desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas, **a leitura explicada dos Evangelhos e noticia da historia sagrada**, os elementos de historia e geographia, principalmente do Brasil, **os principios das sciencias physicas e da historia natural** applicaveis aos usos da vida (BRASIL, 1854, grifo nosso). (*sic*)

Percebe-se que, sem uma mudança abrupta com relação à história precedente, o ensino da religião continuava assegurado pela oferta de “conteúdos” – instrução moral e religiosa, leitura dos Evangelhos e história sagrada – considerados basilares para a manutenção da confessionalidade do ensino, em conformidade com o regime regalista disposto pela Constituição. Tais conteúdos integravam inclusive as provas a que os candidatos a professores deviam se submeter para obter a licença do Inspetor Geral, requisito previsto pelo Decreto n. 630/1951.

No entanto, observa-se a tendência crescente de ampliação dos estudos das “ciências” em contraparte aos ensinamentos religiosos – fato que confirma a tese referida anteriormente de que o processo de laicização do ensino no Brasil iniciou-se no período imperial. Dessa

⁶² Cf. Decreto n. 630, de 17 de setembro de 1951.

⁶³ Cf. Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.

maneira, mais que um conhecedor dos assuntos religiosos, era primordial que o mestre fosse especialista nas ciências. Note-se, ainda, que os conteúdos científicos e religiosos não estão organizados ou separados sob a forma de “disciplinas”. A perspectiva da “disciplinarização” ganhará corpo nas décadas seguintes, na medida em que os influxos do cientificismo avançam sobre os homens públicos no país, em conformidade com as tendências de “modernização” das instituições escolares em andamento na Europa e nos EUA.

Outro aspecto importante da Reforma Couto Ferraz relacionada com o escopo deste trabalho, diz respeito à problemática da “liberdade de ensino”. Até então, a iniciativa privada, composta em sua ampla maioria pelas congregações religiosas, gozavam da mais ampla liberdade para abrir escolas e oferecer o ensino primário e secundário. Com a Reforma, ninguém podia abrir uma instituição escolar sem prévia autorização do Inspetor Geral, que somente liberaria após comprovação da “moralidade e capacidade profissional” do pretendente (Art. 99-100). Ademais, obrigava os diretores das escolas privadas que não fossem católicos a “ter nos collegios hum Sacerdote para os alumnos dessa comunhão”. (Cf. BRASIL, 1854, Art. 105).

Contrapondo-se ao controle estatal estabelecido em 1868, em nome do Partido Liberal-Radical, Joaquim Felício dos Santos⁶⁴ apresentou à Assembleia Geral o primeiro projeto de “liberdade de ensino”, para que “Todo o cidadão que quizer só ou associado abrir escola, colégio ou qualquer literário, poderá fazê-lo independente de licença, inspeção, ou qualquer intervenção do governo” (MOACYR, 1938, p. 583) (*sic*). Como o projeto não foi aprovado, vale frisar que, a partir desse momento, o tema da “liberdade de ensino” converteu-se em uma aspiração comum geradora, ora de alianças, ora de conflitos, entre liberais e conservadores, pois, conforme esclarece Bastos (2006), o conceito de liberdade do ensino passou a ser sinônimo tanto de “escola livre” quanto de “ensino leigo”, tornando-se uma questão recorrente que transversalizou as discussões sobre instrução pública nas décadas finais do Império e na Primeira República.⁶⁵

⁶⁴ Para uma análise historiográfica em torno da posição política de Joaquim Felício dos Santos e sobre suas atividades em torno da causa republicana, consultar Novaes (2012).

⁶⁵ A questão da “liberdade de ensino” perdurou até 1961, quando se travou o conflito escola particular *versus* escola pública, durante a tramitação do projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4024/1961).

Há, ainda, outro dispositivo relevante a ser analisado em face do objetivo desta investigação. Trata-se do Decreto n. 2.006/1857, que instituiu o funcionamento do Colégio de Pedro II na modalidade de internato e externato, e definiu o plano e a divisão dos estudos para os cursos primário e secundário. As “matérias” da instrução pública secundária eram as seguintes:

Doutrina christã, grammatica portugueza, latim, francez, inglez, grego, allemão, italiano, geographia, historia, chorographia, historia do Brasil, **philosophia racional**, **ethica**, **rhetorica**, **poetica**, **sciencias naturaes**, mathematicas, desenho, musica, dança, e exercicios gymnasticos. (BRASIL, 1857, art. 4º, grifo nosso) (*sic*)

Chama a atenção o fato da manutenção da “matéria religiosa” (Doutrina Cristã) de forma integrada ao crescente número de “matérias científicas” (Filosofia, Ciências Naturais e Artes). Aparentemente, tem-se a impressão que os conteúdos religiosos exercem uma pretensa prioridade, uma vez que constam como primeiros da lista, antevendo inclusive a própria gramática portuguesa. No entanto, ao se verificar a distribuição das “matérias” ao longo dos sete anos de escolarização da escola secundária, constata-se justamente o contrário. A doutrina cristã e a história sagrada são temas de estudo apenas do 1º ano, enquanto que a história moderna e contemporânea (5º ano), a botânica e zoologia (4º e 5º ano), a física (5º e 6º anos), a filosofia (incluindo a lógica, metafísica, retórica - 6º e 7º anos), química (6º e 7º anos), mineralogia e geologia (7º ano) são matérias preponderantemente presentes nas demais etapas do curso. Este fato confirma nossa hipótese de que o processo de laicização do ensino inicia-se com a tendência de impregnação científica dos planos de estudos, em detrimento das matérias tidas como “humanidades” que eram heranças do ensino jesuítico e tipicamente confessionais.

O Decreto n. 2.006/1857 apresentou ainda outro importante ponto: é a primeira vez que os “conteúdos religiosos” passam a ser “uma” dentre um conjunto de “disciplinas” que integravam os programas de ensino. Portanto, se desde o século XVI o ensino da religião encontrava-se amalgamado ao ensino das primeiras letras e da

aritmética, impregnando um caráter confessional a todo o processo educacional, a partir de então se inicia um processo de “disciplinarização” do “ensino da religião”, com seu respectivo enquadramento dentro das fronteiras simbólicas de uma disciplina e, nesta condição, ocupa um determinado tempo e lugar predefinidos. Os pesquisadores Vechia e Lorenz (1998), ao analisarem o programa de ensino do Imperial Colégio de Pedro II para o ano de 1858, constatam a presença da “disciplina” de Historia Sagrada e Doutrina Christã, que adotava como texto de estudos o *Cathecismo da Doutrina Chistã* do Cônego Fernandes Pinheiro.

O historiador da educação André Chervel (1990) ajuda a entender o contexto do surgimento do termo “disciplina”. A expressão passou a ser empregada nas primeiras décadas do século XX com um novo sentido, dissociada do verbo “disciplinar”, usado como sinônimo de vigilância e repressão das condutas. Disciplina então preencheu uma “lacuna *lexiológica*” requerida pelas novas tendências do ensino, que necessitavam de um termo genérico para evidenciar a renovação das finalidades do ensino primário e secundário. No contexto da crise dos estudos clássicos, iniciada na década de 1850, “disciplina” passou a significar uma “uma matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual”, uma “pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino”, bem como os métodos e regras para abordar os “diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 4; 5).

Esclarece, ainda, o mesmo autor (1990, p. 15), que a função da disciplina é “colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa” consignada pela sociedade – ou pelos grupos que a controlam – à escola. Desse modo, “cada uma das disciplinas ensinadas está relacionada à finalidade à qual ela está associada” (1990, p. 15). No contexto dos anos 1850, o emprego da “disciplina” nos regulamentos de ensino, indica a disposição de atribuir novos sentidos à escola, em conformidade com os avanços das ciências modernas.

O movimento empreendido de disciplinarização das matérias religiosas durante o Brasil-Império representa um passo importante no processo de laicização da escola, pois está associado à efervescência dos debates sobre “ensino leigo” que demarcarão o fim do regime e sua passagem para o modelo republicano, com a conseqüente separação Igreja-Estado. Mas há outro ponto a destacar: uma vez sendo disciplina, no âmbito do Colégio de Pedro II, foi necessário criar uma “cadeira especial” para o ensino da religião, a ser ocupada por um capelão, como se pode constatar:

O ensino da doutrina cristã, além do 1º ano, e o da história sagrada, **compete ao capellão**; o qual, além disso, no Internato explicará o Evangelho nos domingos, e dias santos de guarda, na hora, e pelo tempo que for determinado pelo Reitor, sendo suas funções reguladas, em geral, pelo mesmo Reitor. (BRASIL, 1857, grifo nosso).⁶⁶

Cabia ao capellão, neste momento, desempenhar um duplo papel: de um lado, zelar pelo ministério pastoral junto aos internos do Colégio, função própria de um clérigo vinculado à Igreja; de outro, cabia lecionar as disciplinas no primeiro ano, encargo próprio de um professor contratado pelo Estado. Nota-se, portanto, que a partir do Decreto de 1857, os conteúdos religiosos que até então estavam integrados aos demais conhecimentos dos programas de ensino poderiam ser lecionados pelos mestres regulares designados pelo Estado, mas, ao se constituir uma disciplina específica, passou a ser ministrado por um docente especializado representante da Igreja.

No entanto, apesar das mudanças promovidas no município da Corte, a instrução pública nas províncias seguia de “mal a pior”. Nos debates públicos mantinha-se a reivindicação pela liberdade de ensino e cresciam as críticas contra a omissão do governo central com relação ao ensino provincial. Assim, os principais projetos de reforma da instrução pública, apresentados nas décadas de 1870 e 1880, requeriam a participação do governo central no desenvolvimento do ensino em todo o país, custeando em todo ou em parte os estabelecimentos locais (PERES, 2005).

Foi neste cenário que o Ministro do Império, Carlos Leôncio de Carvalho, efetivou suas reformas. A primeira, fixada pelo Decreto n. 6.884 de 1878, produziu uma alteração da estrutura curricular do Imperial Collegio de Pedro II. O tempo de duração do ensino secundário continuou de sete anos, mas a ênfase nos estudos das línguas e ciências aumentou. A disciplina de Doutrina Cristã, ministrada até então no 1º ano, foi transformada em “Instrução Religiosa”, ministrada em todos os anos, duas vezes por semana, porém, conjuntamente com as aulas de música e de desenho. Os conteúdos a serem abordados, do 1º a 3º ano eram as “Verdades da Religião catholica e provas em que se apoiam;

⁶⁶ A cadeira foi regulamentada dois anos depois pelo Decreto nº 2.434/1859.

historia sagrada e explicação do Evangelho”; do 4º ao 7º ano “conferencias philosophicas sobre a Religião catholica, e sua historia” (BRASIL, 1878, Art. 5º) (*sic*).

Outra inovação capital trazida por essa Reforma fora a liberação dos alunos acatólicos de assistirem às aulas de “instrução religiosa” e a modificação do juramento para concessão de grau:

Art. 6º Os alumnos acatholicos não precisarão cursar a cadeira de instrucção religiosa, nem prestar exame das respectivas materias para receber o gráo de Bacharel em letras.

Art. 33. O juramento, exigido para a concessão do gráo de Bacharel em letras, deverá ser formulado em termos que não o impossibilitem aos bacharelados acatholicos. (BRASIL, 1878).

É a primeira vez que a legislação imperial reconheceu a existência de estudantes “acatólicos”, apesar dos protestantes há tempo reivindicarem o direito à liberdade de culto. Isso indica alteração na cena política e social, principalmente, em face do desgaste das relações entre Igreja e Estado, após a polêmica “questão religiosa”.

A reforma de Leôncio de Carvalho completou-se com a publicação do Decreto de Decreto n. 7.427/1879, que reformou o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Com este, declarou-se “completamente livre” o ensino, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene (Art. 1º), autorizou o Governo a subvencionar nas localidades afastadas escolas particulares que ensinassem gratuitamente os meninos pobres (Art. 8º) e tornou obrigatória a frequência dos estudantes do município da Corte com idades de 7 a 14 anos (Art. 2º). E, seguindo o espírito dos dispositivos anteriores, estabeleceu que a “Instrução Religiosa” constituía “disciplina” do ensino primário, consolidando seu processo de disciplinarização. Mas, com isso, instituiu um fato novo: em respeito a não obrigatoriedade dos acatólicos frequentarem as aulas, a Instrução Religiosa deveria ser oferecida em dias determinados da semana, e sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas (BRASIL, 1879, Art. 4º).

Portanto, se na primeira parte do período imperial o ensino público era impregnado pelo conteúdo confessional, com o processo de disciplinarização do ensino da religião criou-se a possibilidade da sua “facultatividade”, sendo, a partir de então, oferecido “fora” dos horários

destinados às demais disciplinas científicas. Consolida-se, assim, um importante processo em prol da laicização do ensino.

2.5 Vozes em Defesa do Ensino Leigo: a escola como campo de batalhas?

Mas esse preocupar-se seriamente com os interesses superiores da alma, essa fé espiritualista, repassada de esperanças imateriais, esse perfume de um sentimento ao mesmo tempo severo e consolador, essencialmente embebido em todas as afeições, em todos os pensamentos, em todos os atos; todas essas condições divinas do verdadeiro cristianismo são estranhas aos nossos costumes. Visitai agora a escola: a que se reduz aí o ensino cristão? Ao catecismo apenas, embutido, maquinalmente, à memória como o alfabeto ou os algarismos (BARBOSA, 1877, p. 437).

A epígrafe acima convida à discussão sobre em que medida a confessionalidade do ensino, decorrente da união entre Igreja-Estado, efetivava-se nas escolas. Ou seja, até que ponto a “instrução religiosa” impregnava a alma brasileira da religiosidade católica? E que espécie de catolicismo era transmitida? Qual a razão para a continuidade dessas práticas, se o Ensino Religioso estava reduzido à simples memorização do catecismo?

As batalhas em torno da laicização do ensino foram intensas a partir da década de 1860, período em ocorreu a penetração e a circulação de ideias liberais e republicanas. Muitos homens públicos filiados à Maçonaria e ao Positivismo propuseram, de um lado, o fim do regime monárquico e, de outro, a instalação da República como condição para a modernização do país. O incremento da propaganda republicana coincidiu e conflitou com o avanço das perspectivas ultramontanas que pretendiam romanizar a Igreja Católica brasileira. Foi justamente nesses tempos de disputa ideológica entre setores modernizantes e conservadores da sociedade, que encontramos a emergência das proposições iniciais em defesa da liberdade e laicização do ensino.

O liberal Aureliano Cândido Tavares Bastos (1839-1875) foi um dos primeiros a utilizar a imprensa para fazer a defesa dos referidos temas. Formado em Direito, eleito deputado provincial e nomeado secretário da Marinha, Bastos começou a publicar, em 1861,

anonimamente, no jornal *Correio Mercantil*, as *Cartas do Solitário*. Posteriormente, em 1862, ele mesmo reuniu as cartas em formato de livro, numa tiragem que esgotou rapidamente. No ano seguinte, o autor lançou a segunda edição da obra, acrescentando outras 22 cartas que tratavam, em sua visão, dos “temas mais vitais” para o “melhoramento real” do país, sendo duas dedicadas à problemática do “Ensino Religioso”.

Analisando-as, percebemos que Tavares Bastos foi um dos porta-vozes de uma reação à propaganda ultramontana, que ameaçava substituir o “luzeiro da liberdade pela cegueira do fanatismo”, e transformar a sociedade brasileira em um “vasto convento” (1863, p. 60). O ponto principal de sua enérgica crítica ao ultramontanismo fora a portaria expedida pelo Ministro do Império, que concedia aos bispos a faculdade de dar licenças aos professores de seminários sustentados pelos cofres públicos. Essa “ofensa de nosso direito público” era uma “inconveniência política” e um novo passo do fanatismo “que até já pôde instalar-se nas altas regiões do estado” (BASTOS, 1863, p. 61) (*sic*). Percebemos aí a mescla entre os elementos e fatores mobilizados em discurso quer para a defesa da laicidade como para o ataque ao fundamentalismo religioso. E, tendo a instituição escolar como *locus* de disputa, como um campo de batalha em que os antagonismos constantemente digladiavam.

Inconformado com o fato, não hesitou em levantar a bandeira da neutralidade do ensino. Em sua opinião, a instrução religiosa somente poderia ocorrer em estabelecimentos não subvencionados pelo governo e, portanto, sustentados pelos próprios fiéis. Como outras vozes, defendia o lema “Igreja livre no Estado livre”, entendendo que a religião deveria ser plenamente livre no exercício de sua missão religiosa, inclusive no campo do ensino, mas sem “encostar-se ao braço secular” do Estado (BASTOS, 1863, p. 64).

Contudo, a apreçoada liberdade de ensino não caberia somente à Igreja Católica, mas também a todas as demais confissões, tal como ocorria no sistema político e educativo americano, onde “[...] todas as seitas são permitidas, e nenhuma é subvencionada nem inspeccionada” (BASTOS, 1863, p. 65). Lá não havia religião privilegiada, porque nenhuma era tida como “religião do Estado”, nem era financiada ou requerida como condição para o exercício dos direitos políticos. Eis uma variável que tornava a questão mais complexa em se tratando da cultura local, dado que havia representações historicamente engendradas de certa indissociabilidade entre religião e Estado no Brasil, compartilhadas também no tecido social e cultural.

Embora o Brasil não possuísse o mesmo regime, o governo deveria exercer sua autoridade “[...] nestes verdadeiros focos de fanatismo e materialismo, que se chamam seminários” (BASTOS, 1863, p. 70). Esta intervenção era tida como o “único remédio” aos perigos da propaganda ultramontana que adentrava nos centros de formação de clérigos, ainda mais porque eram financiados pelo Estado. As propostas de Tavares Bastos tornaram-se conhecidas pela opinião pública e não tardou para surgirem outros simpatizantes na luta contra o avanço do ultramontanismo no Brasil.

Em 1869, o senador do Partido Liberal de Alagoas, Antônio Luiz Dantas de Barros Leite, conterrâneo de Tavares Bastos, propôs um projeto para assegurar a liberdade do ensino, questão tida como imprescindível para a sobrevivência dos ideais liberais. Assim, o senador justificou a sua proposta: “Eu receio que monopolizada a instrução pública pelo governo, e invadido o país por jesuítas, venha à instrução eclesiástica e secular cair nas mãos do clero mais desmoralizado do mundo católico” (LEITE, 1869, *apud* HOLANDA, 1977, p. 328-329). As críticas contra o contorno ideológico que o catolicismo estaria assumindo naquela época foram severas. Subjacente ao combate do ultramontanismo encontrava-se a possibilidade de um “terceiro” reinado, em uma reedição da união entre trono e altar, agora com um catolicismo mais romanizado e político, que contrastava com aquela religiosidade de “fachada” ou “permissiva” de então – um verdadeiro obstáculo aos que ardorosamente ansiavam a substituição do regime monárquico pelo republicano.

Os temas da liberdade e da secularização do ensino foram alvo de outro tratado que se propunha a analisar os principais problemas educacionais da época. Trata-se da obra *O ensino público*, publicada no Maranhão, em 1873, por Antônio de Almeida e Oliveira (1843-1887).⁶⁷ Formado em Direito e filiado ao Partido Liberal, o autor atuou como advogado, jornalista, educador, deputado geral e presidente provincial. Dedicou grande parte de sua vida à educação na Província do Maranhão, na Corte e, posteriormente, na Província de Santa Catarina, na qual foi presidente de 1878 a 1880. Também foi fundador e diretor do jornal *O Democrata* (1877), tendo antes participado da redação de *O Liberal* (1876).

Almeida visitou os Estados Unidos para observar o sistema de ensino daquele país e se tornou um grande entusiasta da educação

⁶⁷ Utilizaremos neste trabalho a obra republicada pelo Senado Federal em 2003.

republicana. Acabou por dedicar o trabalho ao “nascente, mas já vitorioso Partido Republicano”, somando-se ao coro que tecia críticas ao regime imperial:

A monarquia tem sido funesta ao Brasil. A ela é que devemos todos os nossos males – a centralização que nos atrofia, os desperdícios que nos arruinam, a ignorância que nos deprime, a política de opressão que nos esmaga, a corrupção, de que ela e seu governo precisam para sustentar-se. Consequentemente nada de esperanças na Coroa; nada de reformas com ela. Ou a morte com ela ou a salvação com a República (OLIVEIRA, 2003, p. 32)

Uma vez que era a Igreja Católica um dos sustentáculos da monarquia, defendia a mais completa separação entre o poder espiritual e o temporal, não perdendo a oportunidade de criticar as doutrinas ultramontanas, que se opunham frontalmente à liberdade e à laicização do ensino:

Nós devemos trabalhar para que o país tenha homens e cidadãos, crentes esclarecidos, tolerantes e cordatos. Eles, os jesuítas, de mãos dadas com a monarquia, que precisa de soldados e servos, querem fazer carolas e monges, supersticiosos e fanáticos. Nós desejamos que a pátria aproveite todos os talentos que podem honrá-la ou servi-la por meio da emancipação da razão e da consciência. Eles, os eternos inimigos da razão e da ciência [...] procuram entorpecer essas faculdades por meio de doutrinas ultramontanas, ou forcejam para afundá-las num oceano de erros e calúnias, superstições e terrores (OLIVEIRA, 2003, p. 112).

Imbuído do espírito republicano e dos princípios do Liberalismo, ao lado da defesa da gratuidade da instrução pública, Oliveira (2003, p. 90) defendia a mais completa liberdade do ensino: “Se cada um tem o direito de aprender tem igualmente o de ensinar”. Desse modo, o ensino primário deveria ser livre tanto aos professores, porque estes teriam o direito de manifestar seu pensamento; tanto aos pais, para que pudessem escolher o mestre e o método do ensino que desejassem aos seus filhos;

quanto ao Estado, que devia trabalhar para que existissem escolas em toda parte. O seu conceito de liberdade de ensino compreendia não só a “liberdade de abrir escolas”, mas também a “liberdade científica, ou do direito de exprimir o professor livremente as suas ideias” (2003, p. 92).

Como se percebe, Oliveira introduz uma discussão muito cara ao ensino à época: a liberdade de atuação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Esse ideal contrastava com a realidade então vigente: o professor, para ocupar este posto, deveria publicamente confessar que era católico, já que isto era condição para assumir uma função pública. Em decorrência, não gozava de autonomia para exprimir livremente suas ideias, pois, afinal, sua prática era pautada tanto pelas normas do Estado, quanto pelas regras de conduta da Igreja. Na verdade, sua liberdade de cátedra ficava condicionada ao servilismo a dois “senhores”, que nem sempre eram unânimes em suas intencionalidades.

Dada à carência da oferta educativa, os pais igualmente não gozavam de liberdade para escolher a proposta pedagógica desejada. Se no precário sistema estatal o ensino pautava-se em pressupostos confessionais, a rede privada era monopolizada pelas congregações religiosas. Na verdade, fundamentalmente, pouca diferença havia entre uma escola e outra em se tratando dos fins filosóficos e dos métodos de ensino.

O Estado, por sua vez, lidava com a herança colonial que garantiu às ordens religiosas o completo monopólio da educação formal. Desde o início, o ensino das “primeiras letras” esteve imerso aos pressupostos e intencionalidades confessionais, e a manutenção da Igreja como religião oficial do Império juridicamente impedia qualquer outro movimento em sentido contrário. Daí a importância das diferentes “vozes” que se pronunciaram em favor da plena liberdade de ensinar e aprender.

Oliveira (2003), na verdade, buscava mais do que isso: queria a completa “secularização do ensino”. Para ele, a escola secular é a aquela “que admite todos os meninos sem distinção de cultos, e que ensina a moral nos seus princípios gerais e independentes do dogma” (p. 103). Por isso, o ensino público e obrigatório deveria se tornar “inteiramente secular”, para que a escola não fosse uma “dependência do templo e o professor um auxiliar do sacerdote” (p. 104).

Há de se reconhecer que a argumentação do autor é bastante avançada em relação ao contexto de sua produção (ano de 1873), assumindo uma posição de vanguarda se comparada a outros países. O termo “secularização” é empregado por Oliveira como sinônimo de laico, evocando o caráter do *laós*, povo, para configuração de uma escola do “século”, “pública”, oposta ao “clero”, autonomizada do

“dogma”, para atender a todos os “meninos” sem distinção de credo. Nesses termos, o próprio trabalho do professor seculariza-se, desprende-se de finalidades comunitaristas, para se voltar ao que é “comum”, coletivo, próprio da *res publica*.

A própria natureza do Estado, que é uma instituição política e não religiosa, exige a liberdade de pensamento, “porque o homem não pode aceitar a religião que o Estado lhe quiser ensinar” (p. 104). O Estado não teria o direito de determinar o ensino da religião em suas escolas, uma vez que, não podendo ensinar todas as confissões, necessariamente, “uma é preferida”, fazendo com que muitos “meninos fiquem privados da escola por conta da diversidade de cultos” (p. 104). Oliveira tinha presente que nem todos os brasileiros livres eram católicos, e considerava injusto que estes fossem excluídos da escola por motivo de crença religiosa.

Preocupava-se, portanto, com a necessidade de assegurar a liberdade religiosa aos imigrantes, os quais, sendo “[...] amantes da religião querem-na livre de todos os obstáculos e, se assim não a tem, julgam-se oprimidos e tiranizados!” (2003, p. 106). A escola secular fazia-se, então, urgente e necessária. Mas esta seria uma consequência da desejada separação da “Igreja e do Estado” e o único meio de “subtrair-se o ensino público da influência de um clero, como o católico, que tanto hostiliza os princípios da civilização moderna” (p. 104). Mas, uma vez laicizado o ensino, a escola seria irreligiosa? A religião deixaria de fazer parte da educação do povo? Para Oliveira (2003), a religião não estaria excluída somente porque deixaria de ser ensinada pelo professor, e a escola não seria irreligiosa por não ensinar religião:

O que se dá na escola secular é o respeito às extremas consequências da distinção, que existe entre a Igreja e o Estado. A Igreja funda-se na revelação e, por isso, precisa do dogma. Que, pois, se encarreguem dele os sacerdotes. O Estado repousa na razão e, em consequência, precisa da moral. Que, portanto a, propaguem os professores (OLIVEIRA, 2003, p. 108).

Novamente, o autor demonstra a lucidez e a vanguarda de seus argumentos. Essa distinção entre as finalidades dos poderes temporal e espiritual e as implicações decorrentes em nível das instituições e práticas sociais não eram fáceis de serem pensadas à época. Basta lembrar que há cerca de um milênio os distintos poderes vinham combatendo entre si para definir de que lado se encontrava a

supremacia, mas sem abrirem mão da mútua colaboração. Oliveira desnuda as finalidades relativa ao Estado e à Igreja e “separa-os”, definindo seus espaços, lugares e sujeitos específicos de atuação. Nesse sentido, a tarefa do professor, além de ensinar os diversos ramos da ciência, seria a de formar moralmente os estudantes segundo uma moral pública.

Esta proposição assemelha-se particularmente ao teor da Carta dirigida aos professores pelo Ministro da Instrução Pública da França, Jules Ferry, no ano de 1883. Nesta, Ferry explica aos professores as mudanças decorrentes da Lei de 28 de março de 1882, que laicizou a escola primária ao substituir o “ensino religioso” pela “instrução moral e cívica”. O Ministro esclarece que cabia ao professor a tarefa capital da educação: além de ensinar a ler e a escrever, transmitir as regras elementares da vida moral, ou seja, o “[...] ensino da boa e antiga moral que receberam nossos pais e nossas mães e que nos honramos todos em seguir nas relações de vida sem tomarmos o trabalho de discutir suas bases filosóficas” (FERRY, 1932, p. 339).

Apesar das semelhanças nas assertivas, Oliveira (2003) não toma emprestado o exemplo francês para ilustrar a sua defesa pela laicização do ensino, mas a lei vigente em Massachusetts, a qual estabelecia que:

Os professores se esforçarão por inculcar no ânimo da mocidade confiada aos seus cuidados não só a piedade, a justiça e o respeito à verdade, como o amor à pátria, a benevolência para com os homens, a sobriedade, o amor ao trabalho, a castidade, a moderação, a temperança e todas as virtudes que podem servir de apoio à república e ornamento à sociedade. (*apud* OLIVEIRA, 2003, p. 109).

Reconhecendo as diferenças existentes entre a República americana e a Monarquia brasileira, o autor (2003) considerou que, enquanto existisse religião oficial de Estado, os párocos teriam obrigação de transmitir a doutrina apenas em suas próprias instituições; e se desejassem fazer o mesmo nas escolas estatais, tal ensino deveria ser em classes separadas, “ficando a cada pai a faculdade de mandar seus filhos para essas ou para as escolas de qualquer outra religião” (2003, p. 110). Trata-se aqui da defesa da fórmula da facultatividade do Ensino Religioso, com o intuito de resguardar a liberdade religiosa dos estudantes, haja vista que, nem o Estado, nem a Igreja, teriam o direito de infringir as convicções particulares, que são próprias de cada família

e de cada indivíduo. Respeitando as particularidades, a escola secular esforçar-se-ia para difundir uma moral alicerçada nos princípios e virtudes da boa convivência, necessárias ao ordenamento social da *res publica*.

Para garantir a liberdade de escolha aos pais, Oliveira chega ao ponto de sugerir que o próprio Estado funde escolas dominicais de outros credos, porque a “Instrução religiosa é um ensino como qualquer outro, lucrativo já para o indivíduo e a família, já para a sociedade e o Estado” (OLIVEIRA, 2003, p. 111). A sua proposta consistia em dar opções para que as famílias pudessem escolher o ensino de acordo com suas convicções religiosas, conforme ocorria nos Estados Unidos, Canadá e Holanda. Em seu ponto de vista,

Aí a religião é complemente livre. Aí as escolas públicas não são confessionais. O ensino religioso é interdito aos professores, e os ministros dos cultos só em classes separadas o podem dar. Não obstante a escola em qualquer desses países é profundamente religiosa, nunca perde ocasião de infundir nas almas dos meninos a ideia de Deus e o sentimento do dever. Pelo que talvez em nenhuma parte do mundo se veja a religião exercer mais civilizadora influência na vida dos homens, tão fortemente está ela enraizada em seu ser (OLIVEIRA, 2003, p. 111).

Nota-se que a proposta do autor pautava-se no sentido de “quebrar” o monopólio escolar exercido por parte de uma só confessionalidade, para garantir o exercício da liberdade religiosa, por meio da oferta do Ensino Religioso de diferentes crenças, porém fora dos horários normais das aulas destinadas ao estudo das ciências. Ademais, é importante que se reconheça que a proposta do autor está isenta de uma postura irreligiosa ou anticlerical, que posteriormente marcará o processo de aplicação do “ensino leigo” ao longo da Primeira República. Com base nos exemplos evocados, Oliveira procurou assegurar a liberdade religiosa sem menosprezar as contribuições que as próprias religiões impingem à sociedade - outra perspectiva que “ficou pelo caminho” quando da implementação do princípio da laicidade escolar em tempos republicanos.

Ao “coro” em defesa da liberdade e secularidade do ensino somou-se a “voz” do maçom Joaquim Saldanha Marinho. Com o pseudônimo de *Ganganelli*, ele publicou diferentes artigos no *Jornal do*

Commercio no auge da “questão religiosa”, que foram posteriormente reunidos no livro *A Igreja e o Estado*, publicado em 1873. Afetado pela ofensiva dos bispos ultramontanos de Pernambuco e do Pará, que haviam condenado a Maçonaria, Marinho se opôs energicamente contra o movimento de romanização católica, que consistia num projeto exclusivamente político que visava à sujeição absoluta do Estado à Santa Sé. Este receio advinha, principalmente, diante do contra-ataque clerical em nível mundial que visava restabelecer seus domínios medievais em tempos de profundas transformações sociais, ocasionadas pelo avanço do Liberalismo, da ciência e do processo de industrialização capitalista.

Atento às disputas que ocorriam na Europa, Marinho (1873, p. 45) alertava: “Como em França, elles apparecerão humildes; e lisonjeando o chefe da nação, pedirão apenas encarregar-se do ensino publico! Era o primeiro degráo para a ascensão ao aspirado poder” (*sic*). Entendia ele que o domínio sobre o ensino e, portanto, sobre a formação das consciências, era a primeira etapa do projeto da “teocracia despótica de Roma”, já que no Brasil os jesuítas atuavam não só para na “cura das almas”, mas na “direção dos espíritos” (p. 67). Ressoava, portanto, mais um “grito” em defesa do rompimento do cordão umbilical que mantinha a escola unida à Igreja. A disputa era pela autonomização do ensino, para colocá-lo a serviço do Estado, que por sua vez, devia corresponder com os anseios do “povo”.

Enquanto um dos porta-vozes da Maçonaria brasileira, excomungada pelos bispos de Pernambuco e do Pará, o autor manifestava-se de forma contundente contra a “lista de erros” espedida pelo papa:

O *Syllabus* pretende que o poder civil seja demitido da faculdade de vigilancia, e superintendencia das escolas publicas, e que em materia de instrucção publica sejam os padres a única autoridade! Este é um dos mais caros anhellos dos padres de Roma. Pudessem elles apossar-se, entre nós, e exclusivamente, da educação e instrucção da mocidade, e a sua conquista se realizaria (MARINHO, 1873, p. 161). (*sic*).

Essas eram razões para que o ensino fosse retirado da guarda da Igreja. Por isso, não raras vezes, Marinho (1883, p. 94) bradou contra a presença dos jesuítas no Brasil: “Abaixo o ultramontanismo, expulsem-

se os jesuítas, sejamos independentes da theocracia de Roma; somos livres como somos religiosos espontaneamente!”. O autor não apresenta a mesma temperança e nem desenvolve seus argumentos como Oliveira (2003), mas, enquanto representante da Maçonaria, fez ressoar suas ideias na opinião pública da época, contribuindo nos embates pela laicização do Estado e da escola, uma vez que foi um dos implicados da célebre “questão religiosa”.

Outra “voz” em defesa da instrução livre e laica proveio do positivista Miguel Lemos. Ele incluiu em sua obra *Pequenos ensaios positivistas*, de 1877, um artigo sobre ensino público, originalmente veiculado no periódico *Idéa*, em agosto de 1874. Retomando as principais teses de Oliveira (2003), Lemos (1877, p. 24) compreendia a instrução pública como um “dogma” incontestável do “evangelho moderno”, principal meio capaz de realizar a “felicidade do homem”. Por isso, propunha a criação de uma lei que obrigasse os pais a enviarem seus filhos às escolas estatais, a fim de garantir o direito do menino “não ser ignorante” (1877, p. 26). Mas, para isso, a escola haveria de ser gratuita a todos, pois “Dinheiro gasto com o ensino publico [...] é dinheiro emprestado á prosperidade futura da nação” (p. 27).

Membro do Apostolado Positivista, Lemos assume outra ótica interpretativa, mais dogmática em relação às “vozes” que o antecederam. O fato de Comte ter fundado uma nova “religião” tornava os filiados ao Positivismo mais propensos a incorporarem um discurso confessional. Contudo, ele chama atenção para um tema não menos importante: a questão do financiamento estatal da instrução religiosa. À época, isso encontrava razão no fato do Império ter adotado o catolicismo como religião oficial. Mas, até quando isso iria persistir?

A defesa pela instrução obrigatória implicava na necessária gratuidade do ensino, haja vista a histórica e abissal desigualdade social que desde início segregou ricos e pobres neste país. Mas, seria justo o Estado oferecer escola para todos, sustentada pelo erário público, se houvesse a continuidade do privilégio de um credo em particular em detrimentos dos demais?

Imbuído dos ideais liberais e positivistas, Lemos (1877, p. 29) defendia com todas as forças a liberdade do ensino: “Perante a philosophia do direito, o exercício da intelligencia não póde soffrer coacção. O pensamento pertence á alma, que não ao Estado. É o direito de ensinar a fôrma mais esplendida da liberdade do pensamento” (*sic*). Nessa perspectiva, todos teriam direito de procurar a verdade e de discuti-la, assim como a liberdade de ensinar e aprender segundo sua consciência: “Tenha a Igreja suas escolas, ensine allí a sciencia

interpretada segundo os princípios da philosophia de Thomaz de Aquino, mas deixe tambem aos racionalitas o exercicio do mesmo direito. A missão do Estado é apenas de inspeccionador” (p. 29).

Como se percebe, Lemos apresenta uma concepção negativa do papel do Estado, por se opor ao livre desenvolvimento das verdades científicas, provavelmente, por conta de sua secular vinculação com a Igreja. Esta visão, compartilhada por outros membros filiados ao Positivismo, impactará ao longo das duas primeiras décadas do regime republicano, sob a forma de um Estado que, para garantir a liberdade do ensino, absteve-se de assumir o protagonismo pela oferta da instrução pública – contribuindo, como veremos, para o agravamento da questão.

Desse modo, o ensino deveria se emancipar não somente do monopólio da religião, mas também da “tutela pernicioso do Estado” que, por conta de seus preconceitos e interesses, obriga a instrução à adaptar-se às “exigencias do seu tutor” (1877, p. 117). O Estado não deveria monopolizar a instrução pública, mas garantir a liberdade de pensamento, sem impor qualquer crença religiosa. Até porque, recebendo impostos de todos os cidadãos indistintamente, ao ente público caberia aplicar as receitas em proveito de todos e não apenas de certo número: “Os protestantes de todas as seitas, os judeus, etc., pagam para o sustento da instrução publica e, no entanto, o ensino de uma religião oficial fecha-lhes a entrada das escolas” (p. 33).

É neste ponto que Lemos (1877, p. 31) defende a “secularização do ensino”, pois “[...] será sem resultado a mais ampla liberdade do ensino, se o Estado continuar a exigir o ensino de uma religião privilegiada”. Para isso, a primeira condição era o trono separar-se do altar, uma vez que o “cidadão pertence à sociedade e o fiel à Igreja”. O Estado não poderia impor o ensino de uma religião oficial nas escolas, porque todos têm o “[...] direito de educar seus filhos na própria religião até que estes adoptem outra pelo livre exercicio da razão” (p. 36). (*sic*). Para isso, o governo deveria abrir escolas de todas as religiões para que o cidadão pudesse escolher aquela consoante às suas crenças – proposta bem intencionada, mas de difícil aplicabilidade.

Contudo, mesmo nas escolas confessionais, o Ensino Religioso seria competência dos ministros de culto e não do professor, pois este deveria limitar-se ao ensino da moral em bases científicas e racionais. Aqui, nota-se o influxo do Positivismo na defesa da ciência e da racionalidade como finalidade da instituição escolar. Daí decorre a proposta de uma moral laicizada, livre das noções religiosas, concepção que também impactará na definição dos contornos da escola leiga

republicana, gerando novas batalhas com a hierarquia eclesiástica, que serão analisadas no próximo capítulo.

Como vistos, Bastos, Oliveira e Lemos foram vozes expressivas que, embora não uníssonas, fizeram a defesa da separação Estado-Igreja, da liberdade e da laicização do ensino. Contudo, podemos afirmar que apenas prepararam o terreno para que uma voz mais potente pudesse ser ouvida. Trata-se de Rui Barbosa, um dos homens públicos mais influentes nas mudanças ocorridas ao final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Além de deputado provincial e geral, Rui foi autor de diversos projetos, pareceres, artigos, discursos, conferências e trabalhos jurídicos. Segundo Machado (1999), era um dos principais entusiastas do projeto de modernização do país, dedicando especial atenção à problemática da instrução pública. Conhecedor de vários idiomas, Rui buscou inspiração em países onde a escola pública estava se consolidando como uma instituição gerida pelo Estado com base nos ideais da gratuidade, obrigatoriedade e laicidade.

Em face aos objetivos deste trabalho, limitar-nos-emos à análise de suas principais ideias sobre liberdade e secularização do ensino contidas nos pareceres sobre a *Reforma do Ensino Secundário e Superior*, de 1882 (BRASIL, 1882), e sobre a *Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública*, de 1883 (BARBOSA, 1947).⁶⁸ Ambos originaram-se da análise do Decreto nº 7.247/1879, que reformava o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, e que foi apresentado pelo ministro Carlos Leôncio de Carvalho. Na época, Rui era o relator da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados e pôde, com o auxílio de outros colegas⁶⁹, apresentar detalhadamente suas contribuições à reforma do Governo Imperial. Os trabalhos iniciaram-se focando o ensino superior, do qual decorreu um parecer e um projeto de substitutivo.

Em específico à temática em estudo, o teor do Parecer sobre a Reforma do Ensino Superior é justificado pela necessidade de solução de um problema que “[...] encerra em si todo o nosso futuro: a formação da intelligencia popular e a reconstituição do character nacional pela sciencia de mãos dadas com a liberdade” (BRASIL, 1882, p. 1). O ideal

⁶⁸ Este parecer foi republicado pelo Ministério da Educação e Saúde, em 1947, em três tomos, na coleção *Obras Completas de Rui Barbosa*.

⁶⁹ Partilharam e assinaram os documentos da Comissão de Educação, Thomaz do Bomfim Spindola e Ulysses Machado Pereira Vianna.

da liberdade, enquanto aspiração dos povos “cultos” e da “civilização moderna” encontra em Rui grande acolhida, motivo pelo qual apresenta um dispositivo propondo a completa “liberdade de ensino superior”:

Art. 9. Nos estabelecimentos officiaes de ensino superior não ha opiniões, theorias, systemas, doutrinas ou dogmas protegidos. E' absolutamente livre ao professor como ao alumno, salva a moralidade publica, o exame e a apreciação de todos os assumptos concernentes ás matérias ensinadas (BRASIL, 1882, p. 52) (*sic*).

A intenção dessa proposição era emancipar a “ciência” da “teologia”, eliminando nos cursos de Direito as cadeiras relativas aos cânones da Igreja Católica. Buscava, com efeito, laicizar a universidade, para formar novas mentalidades capazes de discutir e estudar todos os tipos de assunto, permitidos ou não pela doutrina católica. O ensino livre permitiria a plena liberdade científica, já que o “Estado não tem competência para definir, ou patrocinar dogmas” (1882, p. 11). Assegurar esta liberdade, em suma, representava um poderoso elemento para o avanço do progresso científico e da “civilização” moderna.

Contudo, é no Parecer da *Reforma do Ensino Primário em que* encontramos a defesa mais consubstanciada da liberdade e laicidade do ensino no período imperial. Esse Parecer constituiu-se em um tratado geral que aborda desde os princípios normativos, as bases científicas da ação educativa, os fundamentos gerais de didática, as técnicas e métodos de estudos, a formação e carreira docente, programas de ensino até a organização das classes, horários e mobiliário escolar. Rui extraiu e embasou suas ideias no mais completo conjunto de informações que pôde obter sobre os sistemas educativos considerados mais adiantados à época, em especial dos países Europeus e dos Estados Unidos. Fez uso das memórias apresentadas no *Congresso Internacional de Ensino*, ocorrido em Bruxelas em 1881, e também dos primeiros estudos de educação comparada, produzidos sob a presidência de Ferdinand Buisson.

Em consonância com as vozes que o antecederam e influenciado pelas experiências de outros países, Barbosa dedicou especial atenção à questão da liberdade de ensino, considerada como essência da

organização constitucional. Inspirou-se em Condorcet (1743-1794)⁷⁰ para defender o direito humano à independência da instrução e à liberdade de fundação de institutos de ensino, com o fim de contribuir com a difusão das ciências, das letras e das artes.

No entanto, Barbosa rejeitou o modelo francês de escolarização, no qual o Estado, visto como “grande pai” tornara-se detentor do monopólio da educação nacional. Questionava a “infallibilidade da moral republicana, o pontificado ultra-divino do Estado, levantando e demolindo deuses” (1947b, p. 8). Para ele, o Estado era apenas a organização legal das garantias de paz comum e mútuo respeito entre as várias crenças, convicções e tendências que disputam o “domínio do mundo”. A verdade científica, moral e religiosa estaria fora da competência estatal. Neste ponto, concordava com a formulação de Benjamin Constant, que entendia a liberdade de ensino como “direito de ensinar, quando se quer, e aprender, onde se entende” (BARBOSA, 1947b, p. 24). Por isso, rejeitou também o regime prussiano, em que o direito de ensinar estava submetido ao arbítrio do Estado. “O nosso modelo é a Inglaterra e a União Americana” (p. 24) – declarou.

Barbosa também criticou o monopólio religioso do ensino, especialmente por parte dos Jesuítas: “[...] é contra eles que aconselharíamos ao Estado a vigilância mais firme, enquanto as tendências da legislação pátria e os hábitos da educação comum assegurarem vantagens e privilégios aos interesses intolerantes de um culto” (1974b, p. 13). Somente a completa liberdade de ensino dissolveria o perigo do “fanatismo” decorrente do controle da escola pelas mãos do clero. Em razão disso, encontramos em Rui Barbosa a mais consistente defesa da “escola leiga”. Ele não poupou energias neste ponto, reservando cerca de 80 páginas de seu Parecer para discorrer sobre o tema. Nossa intenção não é discorrer sobre a totalidade de seus argumentos, mas sublinhar alguns dos elementos que consideramos centrais ao processo de laicização do ensino.

A lógica da argumentação empregada por Rui parte da análise de como os sistemas educativos mundo a fora regulamentaram a questão do

⁷⁰ Rui inclusive cita o Relatório e Projeto de Decreto sobre a Organização Geral da Instrução Pública, apresentado por Condorcet na Assembleia Legislativa francesa, no ano de 1792. Neste, encontra-se um modelo de instrução pública calcado nos ideais burgueses da liberdade e igualdade, considerados fundamentais para assegurar os direitos dos cidadãos na República (Cf. RODRÍGUEZ, 2010).

Ensino Religioso e do ensino leigo. E, aqui, Barbosa revela-se um grande estudioso pela quantidade de teorias e informações utilizadas, com o fim de justificar sua proposição em favor da escola leiga. De início, ele identifica quatro soluções diversas formuladas pelos Estados para lidarem com dilema da obrigação escolar e a salvaguarda da consciência religiosa. O primeiro modelo é aquele que impõe a instrução religiosa a todos os alunos da escola, cuja genuína representante era a Espanha, que por ter firmado uma Concordata com a Santa Sé em 1851, subordinava a escola aos dogmas da Igreja Católica. Para o autor, este modelo representava a fórmula mais completa da “servidão da consciência”, o “corolário mais odioso do exclusivismo das religiões oficiais” e um ato de “suprema violência contra a humanidade e o direito” (1947a, p. 270, 271).

A despeito das influências ultramontanas no sistema espanhol, Barbosa reconhece que a tendência crescente no século XIX era a da completa secularização da escola popular. Tanto que, mesmo os países habitualmente menos progressistas, pendiam para a implantação de um segundo modelo, que consistia na oferta do catecismo oficial na escola, ensinado pelo professor, mas com frequência facultativa aos seguidores de outros credos. Assim, já ocorria em alguns cantões suíços, no Canadá, na Itália e em Portugal. Nesses países, a instrução religiosa não contava mais para a promoção anual e os estudantes não poderiam ser constrangidos, sem anuência dos pais, a participar de cerimônias confessionais.

O Brasil também adotava este modelo, pois, como vimos, o Decreto de 19 de abril 1879 permitiu que os alunos acatólicos fossem desobrigados de frequentar as aulas de instrução religiosa, que passaram a ser oferecidas em dias determinados da semana e sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das disciplinas científicas. Mas, Rui desaprovava tal “solução”. Propunha que o país desse um “passo mais adiante”, instituindo a “escola simplesmente leiga”, sem, todavia, excluir o Ensino Religioso, que deveria ser ministrado fora dos horários de aula e pelos representantes de cada confissão (1947a, p. 280).

Desse modo, Barbosa manifestava-se contrário ao modelo adotado na Suíça e na França, onde a instrução religiosa era excluída tanto do programa quanto do edifício escolar. Para ele, a “solução” era a prova de que o “fanatismo” não se encontrava “só no clero e nas ordens religiosas, senão, também, e frequentes vezes, entre os adeptos entusiastas de sistemas e escolas científicas” (1947a, p. 285). Nota-se que sua compreensão de ensino leigo não expurgava a instrução religiosa da escola, mas a mantinha em tempos e espaços distintos, no

próprio prédio escolar, para atender aqueles que a desejassem, sendo o respectivo ministro de culto o responsável por sua ministração, não acarretando ônus ao Estado.

Portanto, após analisar os modelos existentes sobre o dilema de como compatibilizar a instrução religiosa e assegurar a laicidade do ensino, Barbosa era adepto da “solução” que previa “A religião excluída do programa escolar, mas lecionada, no edifício da escola, pelos ministros dos diferentes cultos, aos alunos que o quiserem” (1947a, p. 270). Tal proposta instituiu funções distintas ao “magistério religioso” e ao “magistério leigo”: o primeiro era próprio do sacerdócio e tocante às Igrejas; o segundo relativo ao mestre escolar circunscrito às disciplinas puramente científicas. Era o regime que a Bélgica havia instituído, no qual o Ensino Religioso ficava ao cuidado das famílias e dos ministros de cada culto, mas a escola cedia lugar para que, antes ou depois da aula, o ministro dos diferentes cultos ministrasse o catecismo aos inscritos de suas respectivas confissões. Essas escolas recebiam crianças de todos os credos e a instrução religiosa era facultativa e segregada do programa escolar.

Modelo semelhante era praticado na Inglaterra: a escola não exigia que o aluno frequentasse algum culto religioso, e a instrução e exercícios religiosos, se houvesse, eram oferecidos antes ou depois da aula, em horas aprovadas pelo departamento de educação. Os alunos estavam isentos de exames sobre conhecimentos religiosos e era absolutamente vedada qualquer subvenção pública à atividade.

Em Nova York, a lei de 1851 proibia as escolas de “ensinar, inculcar, ou praticar doutrinas, ou artigos de fé de uma seita especial, cristã, ou não” (BARBOSA, 1947a, p. 302). De modo similar agiam os demais Estados norte-americanos, onde o ensino confessional era banido completamente do sistema de instrução popular. Entusiasta do modelo, Rui assim se manifestou: “Hoje em dia a secularização TOTAL da escola pública é, naquele país um fato CONSUMADO OU IMINENTE” (1947a, p. 307) (maiúscula no original). A “leigalidade absoluta americana” – explicitou Rui – era decorrente da gratuidade do ensino, sustentado por todos os contribuintes, seja qual fosse sua religião.

Neste ponto, precisamos retomar alguns elementos já apresentados parcialmente no primeiro Capítulo para explicar a diferença de tratamento dado à questão religiosa pelo sistema de ensino da França e dos Estados Unidos. Semelhante ao ocorrido nos países de língua latina e de alma católica, na França, o processo de laicização do Estado deu-se em meio a ferrenhos embates e resistências entre os republicanos, maçons e liberais, de um lado, e clérigos, leigos e políticos

católicos, de outro. Em um contexto de baixa diversificação religiosa, a introdução da laicidade, basicamente, significou o rompimento do cordão umbilical que mantinha a união entre Igreja e Estado. Tal movimento foi abrupto, sem diálogos e consensos, demarcados por posições extremistas de ambos os lados. Assim cindiu-se a sociedade em dois grupos: clericalistas *versus* anticlericalistas, religiosos *versus* agnósticos, liberais/maçônico/republicanos *versus* ultramontanos. Por isso, a laicidade francesa recebeu contornos e fundamentos mais radicais, de pouca “amizade” com a religião, senão de completo menosprezo.

Nos países do norte Europeu, o processo foi distinto. O monopólio da fé católica foi abalado pela Reforma Protestante, que possibilitou o processo de diversificação religiosa. No entanto, as novas confissões foram perseguidas desde o princípio pela hierarquia católica, anglicana ou pelos seus braços seculares. Assim, um dos principais motivos que levou puritanos, calvinistas, luteranos, *quakers*, entre outros, a imigrarem à Nova Inglaterra foi o desejo de fugirem da intolerância religiosa praticada nos séculos XVI e XVII.

A formação das Treze Colônias e, em consequência, dos Estados Unidos da América, resultou, portanto, da ação de milhares de “peregrinos” protestantes, que ali se estabeleceram sob o ideal da liberdade religiosa. Denominados de “colonos ingleses”, a América representava a terra prometida por Deus, onde todos poderiam praticar e manifestar seu credo com a mais ampla liberdade. Assim, formaram uma sociedade extremamente religiosa, que se esforçava para cumprir os desígnios de Deus (KARNAL, *et al.*, 2007).

Uma característica comum entre os colonos era a importância dada à interpretação das escrituras sagradas, legado deixado pela reforma religiosa empreendida por Martinho Lutero. Por conseguinte, tão logo as comunidades iam se instalando, logo se estabelecia escolas primárias para que as crianças pudessem ler, escrever e interpretar a Bíblia. Mas embora tais escolas atendessem às finalidades religiosas, eram fundamentalmente leigas, porque diante da diversidade de credos da sociedade envolvente, não privilegiavam confissão alguma. Isso possibilitou que o sistema escolar americano valorizasse o que era comum entre os grupos religiosos - aprender a ler e a escrever, por exemplo - e menos as suas particularidades, evitando, assim, o risco de semear o fundamentalismo religioso, mal que os fizera imigrar. Assim, embora laicas, as escolas não eram irreligiosas, pois os fundamentos do Cristianismo orientaram, originalmente, o projeto educacional das colônias inglesas.

Rui Barbosa, exímio estudioso da realidade internacional, considerando e valorizando a história e cultura brasileira, optou por formular uma “solução” que “dialogasse” com o religioso em vez de excluí-lo, evitando, assim, possíveis confrontos e resistências por parte do catolicismo e das demais confessionalidades existentes. Desse modo, a saída encontrada pelos Estados Unidos era o modelo que Barbosa (1974a, p. 309) julgava o mais adequado ao Brasil: “É este o que abraçamos: a escola pública não fornece o ensino religioso; mas abre as portas da sua casa sem detrimento do horário escolar, ao ensino religioso, ministrado pelos representantes de cada confissão”. A fórmula lhe parecia a mais acertada: de um lado, o Estado poderia exigir matrícula obrigatória, pois o ensino escolar não desrespeitava a consciência de ninguém. De outro, o ensino confessional continuaria a existir, mas, oferecido fora dos horários normais, deixando de ser uma responsabilidade dos professores e passando ao encargo das diferentes tradições religiosas. Isso salvaguardava a liberdade de consciência, pois a estas classes somente frequentaria quem estivesse interessado.

Com base nesta concepção, Rui Barbosa teceu críticas ao Decreto n. 7.427 de 1879, porque a despeito de dispensar a frequência dos acatólicos das aulas de instrução religiosa, o professor leigo, funcionário do Estado, continuava encarregado por sua ministração. Nesse ponto, o governo negligenciava a liberdade de consciência do professorado secular e mantinha os laços de dependência com a Igreja, pois ao menos em parte, a atividade pedagógica encontrava-se sob a direta interferência do clero.

Diante da incoerência jurídica instituída pelo Decreto de 1879, Barbosa propôs um substitutivo na Comissão, que não só secularizava o programa obrigatório da escola, mas também o trabalho do professor. Assim ele justificou sua proposição:

Estabeleçamos, sim, custe o que custar, um sistema, rigorosamente nacional e leigo, de escolas públicas elementares; ensinemos nelas aquilo em que todos anuírem; deixemos o encargo do ensino religioso aos ministros da religião e aos pais dos alunos (BARBOSA, 1974a, p. 324).

Nesta lógica, a escola estatal não imporia dogmas religiosos ou irreligiosos, materialistas ou espiritualistas, deístas ou ateus, racionalistas ou confessionais. Estava posta a “solução” que assegurava o caráter de neutralidade à escola: a oferta do ensino elementar para

todos pelo professor leigo e o ensino confessional somente aos interessados, ministrado pelos respectivos ministros de culto. E sendo laica a escola, esta poderia se dedicar a outro importante dever: o de inspirar os sentimentos morais.

A defesa da Instrução Moral foi tratada especialmente na parte do Parecer que apresenta um completo programa escolar, onde constam os métodos de ensino⁷¹ e as disciplinas escolares. Deste conjunto, faziam parte: a Educação Física, a Música e o Canto, o Desenho, a Língua Materna, as Ciências Físicas e Naturais, as Matemáticas, Geografia e Cosmografia, História, Rudimentos de Economia Política e a “Cultura moral - Cultura cívica”.

Para Barbosa, a importância da cultura moral na educação humana era tamanha, que se fosse fixada sua posição na ordem das matérias e na extensão das lições, a “ela caberia o primeiro capítulo e o primeiro lugar” (1974b, p. 365). Rui mostrava-se convicto de que a influência “melhoradora”, “prosperadora” e “civilizadora” da instrução popular dependia da intensidade do cultivo moral. Em sua opinião, instruir era mais que repassar conhecimentos, mas “cultivar faculdades” que seriam utilizadas ao longo da vida. Por isso, desejava que a instrução moral envolvesse o “ensino todo”, de modo prático, concreto e experimental, única maneira de tornar o sentimento moral uma “parte viva da nossa alma”, um princípio constantemente atuante sobre o “nosso procedimento” (p. 368).

Nesse ponto, espelhava-se na Escola Modelo da Liga do Ensino de Bruxelas, onde a cultura moral era considerada a “parte principal da cultura geral”. Assim, a moral não era uma matéria científica, mas parte dos sentimentos e hábitos, que efetivamente produzia a moralidade, o caráter e as virtudes. Na verdade, caberia à escola substituir o ensino confessional pela instrução moral, meio principal de uma formação eficaz:

A escola, estranha, pelo princípio da secularidade, ao ensino formalista dos catecismos religiosos, é peculiarmente apta, pela direção científica dos

⁷¹ Rui Barbosa adotou o método intuitivo para sua reforma. Este constituía, segundo Buisson, a doutrina pedagógica da escola laica. Historicamente, o método decorre das ideias de Pestalozzi, Froebel, Comenius e Rousseau e baseia-se na observação e experimentação, associado, portanto, às demandas do trabalho numa sociedade industrializada. Mais detalhes, conferir Bastos (2013).

seus métodos e do seu programa, a dar o mais largo desenvolvimento a esta cultura. Por si mesmo e de per si só, o espírito de tolerância, que a escola leiga encarna em si, encerra uma origem de virtudes, a que se opõe a índole particularista da moral ensinada como dependência das religiões positivas (BARBOSA, 1947b, p. 370).

Respirando na atmosfera da ciência, a escola leiga seria a instituição construtora de uma “moralidade superior”, pois, reunindo em seu território os futuros cidadãos de todas as crenças e, protegendo-os contra os fanatismos de uns e de outros, incutiria nas crianças a mais útil de todas as qualidades de uma sociedade civilizada: “o respeito à consciência alheia, o sentimento da liberdade de pensar, a fraternidade, a caridade, a estima” (BARBOSA, 1947b, p. 371). Para defender tal tese, Rui incluiu em seu Parecer a análise de um trecho de um livro de Ensino Religioso⁷² adotado nas escolas estatais, com o intuito de verificar qual moral aí se encontrava. Acabou por concluir que a moral religiosa difundida era composta de “fábulas ridículas e abomináveis”, na qual a “ideia do onipotente” prestava-se ao artifício das “invenções mais indignas” e da mais “requintada imoralidade” (p. 376).

Em contraponto, propunha o ensino da ciência, pois,

[...] a cultura científica inclina para a subordinação ao dever, para a altivez no direito, para a resignação ao sofrimento, para a insubmissão às tiranias, para as virtudes pacientes e vigorosas que exige a luta pela vida, e que só a concepção das suas necessidades inevitáveis nos pode comunicar (BARBOSA, 1947b, p. 378).

O ensino das ciências, como se percebe, estava atrelado à formação moral dos futuros cidadãos. Esta sim – na opinião do autor – era uma tarefa digna aos professores, que não poderiam ser incoerentes lecionando catecismos. Desse modo, liberdade de ensino, escola leiga e instrução moral, ao lado da oferta gratuita e da frequência obrigatória,

⁷² Compêndio do curso completo de instrução cristã do Monsenhor Carlos Couturier (Rio de Janeiro, 1877). Este fora aprovado pelo Monsenhor D. Pedro Maria de Lacerda e adotado pelo Conselho Superior da Instrução Pública para ser ensinado nas escolas do Governo Imperial.

eram os principais temas que, inter-relacionados, constituíam a ampla proposta de reforma de ensino de Rui Barbosa. Reforma necessária para alavancar o desenvolvimento e o processo de modernização do país, em conformidade com os ideais liberais democráticos.

Contudo, como informou Machado (1999), esses Pareceres, como tantos outros projetos de instrução pública, não chegaram a ser discutidos na Câmara dos Deputados, porque a questão de maior interesse daquele momento era a abolição da escravatura. Mas as propostas de Rui Barbosa não pereceram. Bastos (2006), ao analisar as Atas do Congresso de Instrução Pública realizado em 1884, constatou que “escola livre” e “ensino leigo” eram temas recorrentes que transversalizava os discursos. Isso indica que, embora a palavra “laicidade” não fizesse parte do vocabulário corrente, as expressões “ensino leigo” ou “escola leiga” foram apropriadas pelos homens públicos e difundidas por diferentes meios e contextos. Não por acaso, como veremos, a primeira Carta Magna do Brasil República incorpora o termo “ensino leigo” para se referir à laicização da escola.

Rui Barbosa, por outra parte, continuou a difundir o seu projeto, principalmente, com a fundação da *Liga de Ensino do Brasil*, em 1883. Ao que parece, a ideia de instituir uma sociedade para a defesa do ensino leigo decorreu de dupla inspiração: da Liga do Ensino de Birmingham e de sua exemplar campanha a favor da secularização escolar na Inglaterra; e da Liga de Ensino de Jean Moussac. Segundo informa Bastos (2006), a Liga teve origem na Bélgica em 1854, com fortes vínculos com associações maçônicas. Posteriormente, em 1866, Moussac fundou a *Ligue d'enseignement* na França, com objetivo de oferecer uma educação exclusivamente laica nas escolas públicas. Com tal finalidade, ambas as sociedades fundaram escolas-modelos, realizavam conferências e cursos gratuitos e organizaram grupos similares em diferentes cidades.

Além de fundador, Rui Barbosa ocupou a presidência da Liga de Ensino do Brasil e ajudou a disseminar os princípios e métodos pedagógicos modernos, por meio da criação da *Revista da Liga do Ensino* e da nomeação de delegados nas províncias mais importantes do país. A tarefa desses homens era elaborar relatórios sobre a situação do ensino em suas respectivas províncias, uma vez que dados estatísticos eram praticamente inexistentes. A Liga de Ensino teve vida curta e deixou de funcionar na metade de 1884 (BASTOS, 2006).

Mas a influência de Rui Barbosa nos rumos educacionais do país não parou por aí. Homem público atuante na derrubada do Império e na Proclamação da República, a voz de Rui foi muito influente,

principalmente, no ato de separação Igreja-Estado e no processo de laicização do ensino público.

Em síntese, podemos destacar que o movimento de renovação dos ideais políticos e educacionais em prol da laicização do ensino iniciou-se no Brasil a partir dos anos 1850 e expandiu-se em escala crescente até o final do Império. Diferentes vozes – inspiradas tanto pelo influxo do Liberalismo, da Maçonaria e do Positivismo, quanto pelo rumo dos acontecimentos na Europa e nos Estados Unidos - bradaram contra o avanço do ultramontanismo e o monopólio estatal do ensino. Ademais, atuaram em defesa dos estudos científicos, da formação secular e moral dos futuros cidadãos, com o intuito de minimizar o poder da Igreja sobre as consciências e as instituições estatais.

Na luta por assegurar a liberdade de ensino e a liberdade religiosa, foram recorrentes as referências ao modelo norte-americano, tanto de organização político-jurídica de organização do Estado, quanto de estruturação do sistema de ensino. Nas escolas estadunidenses, prevalecia a liberdade religiosa, pois o ensino confessional fora substituído pela instrução moral, e o ensino da religião era facultativo a todas as crenças, oferecido no próprio estabelecimento escolar, mas fora dos horários normais das aulas. Trata-se de uma perspectiva que valorizava a formação religiosa dos estudantes, sem conotações radicais de cunho anticlerical ou antirreligiosa, tal como ocorria na França.

A diferença entre os modelos de laicização serviu para nutrir as batalhas interpretativas em torno da aplicação do dispositivo constitucional republicano que instituiu o “ensino leigo” nos estabelecimentos oficiais, ao longo das três primeiras décadas do século XX. Para demonstrar os níveis de (in)compreensão, daí resultantes, e como implicaram no processo de laicização do ensino brasileiro, será necessário investigar que concepção de escola leiga foi mobilizada pelo legislador republicano, problemática que nos deteremos na sequência.

3 E A PALAVRA ESTAVA COM DEUS: QUAL LAICIZAÇÃO?

O processo de laicização do Estado, já em curso nos anos finais que antecederam a queda da Monarquia, encontrou lugar no arcabouço jurídico com a implantação da República. Neste capítulo, deter-nos-emos em analisar os dispositivos jurídicos que instituíram a separação Estado-Igreja, a plena liberdade de cultos, o casamento civil e a secularização dos cemitérios. O ensino leigo, que somente recebeu atenção quando da elaboração do projeto constitucional, ficou assegurado por conta da emenda inserida por Rui Barbosa, o principal “teórico” da escola leiga, tanto no Império quanto nos anos iniciais do novo regime.

Excluída do processo de instauração da República, a Igreja sentiu-se traída pelo Governo Provisório, principalmente diante do caráter laicizante impresso ao Estado e às suas instituições. O Episcopado então se posicionou criticamente e logo tratou de reformar as estruturas eclesíásticas para resistir à ameaça do “ateísmo social” e condenar a onda “laicista” que estava em curso.

No conjunto de ações capitaneadas pela hierarquia católica, tanto para recatolicizar a sociedade quanto para promover o devido reconhecimento da “alma católica” da nação, a questão da reintrodução do Ensino Religioso e o questionamento quanto ao entendimento dado ao “ensino leigo” estiveram no topo da lista das prioridades.

Resistindo ao processo de laicização em curso, os católicos reportaram-se inúmeras vezes ao “perfeito modelo” de república “democrática” instaurada pelos Estados Unidos, para combater a tendência de indiferença religiosa reinante nas leis brasileiras. Instalava-se, assim, com o devir do tempo, uma disputa entre dois modelos interpretativos da laicidade escolar, que serviu para nutrir as batalhas ao longo das três primeiras décadas do século XX.

3.1 “A República que não foi”, poderia ser Laica?

Apesar das críticas crescentes à Monarquia, o regime tentava manter-se sob o centralismo de D. Pedro II, que ainda governava evocando a imagem de soberano revestido de poder sagrado, legitimando suas decisões pessoais não somente como chefe da nação, mas como príncipe solenemente investido pelo sacerdócio, tal qual nos tempos medievais. A dualidade das fontes do poder, que advinha de “Deus” e do “povo”, inscrita na Carta de 1824, lhe permitia escolher para ministros aqueles que lhe pareciam mais dóceis à sua vontade.

O poder arbitrário do imperador, que se manifestava nas mudanças intempestivas do Ministério, gerava constantes descontentamentos, críticas e desconfortos, tanto de conservadores quanto de liberais. Afinal, de acordo com Holanda (1977, p.68-69) era evidente a

[...] contradição entre o princípio moderador moderno da soberania popular e o da sanção divina; entre um sistema nominalmente representativo e a carência de verdadeira representação; entre um regime de natureza aristocrática e a inexistência de aristocracias tradicionais; entre um liberalismo formal e a falta de autêntica democracia; finalmente entre uma carta outorgada, de cunho acentuadamente monárquico e uma constituição não escrita que pende para o parlamentarismo.

A singularidade da Monarquia brasileira residia no fato de ter sido proclamada em nome do Liberalismo, mas mantinha o trabalho escravo e impunha restrições políticas aos que não confessavam a religião do Estado. Do ponto de vista da organização social, existia uma grande massa de população alijada do processo político. A burguesia, classe revolucionária em outros países, aqui havia se convertido em um setor extremamente conservador que, ao lado de uma aristocracia rural, agia com o intuito de manterem seus privilégios.

Na prática, além do poder central do imperador, dominava o cenário político os antigos senhores de engenho, homens acostumados a fazerem “justiça com as próprias mãos” e um grupo de portugueses, que ocupava os empregos públicos graças ao regime do “patronato”.⁷³ Aos efeitos maléficos de tal sistema, somavam-se as ambições particulares, o nepotismo, a corrupção, os jogos de interesse, os abusos de autoridade. Ademais, fatores como o prolongamento da Guerra do Paraguai, que acarretou a necessidade de empréstimos internacionais para sustentar o Exército, geraram impaciência e desalento generalizado na opinião pública (HOLANDA, 1977).

⁷³ Convencionou-se chamar de “patronato” o sistema de apadrinhamento e indicação para ocupação dos cargos públicos. A obra de Raymundo Faoro, *Os Donos do Poder*, lançada em 1958, tornou-se uma referência para o entendimento sobre a formação do patronato político brasileiro.

Por outro lado, o regime era contestado pelo avanço da propaganda republicana, cada vez mais influenciada pelos ideais do Liberalismo. Às vezes dos liberais juntava-se a dos positivistas, clamando pela reforma das instituições e pela derrubada dos privilégios da Igreja Católica. A “questão religiosa” contribuiu para o desmoronamento da instituição imperial, pois, de um lado, serviu para o aprofundamento e difusão da ideia democrática e republicana, na qual a liberdade de consciência e de culto eram suas balizas principais; de outro, cooperou para o descrédito da ordem monárquica, diante de sua impotência à subversão dos bispos. Os católicos não se revoltaram contra o Império, mas passaram a desacreditar no imperador e a esperar impacientemente pela subida ao trono da Princesa Isabel, “conhecida pelo fervor religioso que chegava à beatice” (HOLANDA, 1977, p. 337).

Aos poucos, o sistema da religião oficial foi sendo minado para atender às reivindicações liberais e democráticas que o grupo republicano exigia. Sinais do enfraquecimento das relações entre trono e altar já haviam se manifestado pela publicação do Decreto n. 7.247/1879 que, como vimos, instituiu a liberdade de ensino e dispensou os acatólicos das aulas de Instrução Religiosa, e pela Reforma Eleitoral de 1881,⁷⁴ conhecida como Lei Saraiva, que estendeu a elegibilidade aos acatólicos.

Contudo, o Imperador mantinha-se fiel ao regime de união Igreja-Estado e a separação entre os poderes era algo que ele procurava evitar. Do modo similar, também arrazoava a hierarquia da Igreja, disposta a manter o apoio do braço secular. O pensamento do Padre Júlio Maria, nas suas *Apóstrofes* publicadas em 1885, ilustra a perspectiva adotada pelos católicos:

[...] a completa independência do Estado, em face da Igreja, é fazer política falsa e perniciosa. Falsa, porque nenhuma política pode prescindir de certos princípios que forma, por assim dizer, a unidade moral do mundo. Perniciosa, porque subtrair o Estado a influência da Igreja é tirar-lhe a base da ordem e da estabilidade (*apud* HOLANDA, 1977, p. 335).

⁷⁴ Cf. Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881.

Os eclesiásticos, como se percebe, insistiam na ideia de que todo poder emana de Deus e que, portanto, seria trágico um *imperium* separado do *sacerdotium*. Somente a Igreja poderia salvaguardar, com sua *auctoritas*, a moral e os bons costumes, sem as quais, qualquer sociedade poderia ruir.

De acordo com Maximiliano (1918), a queda do regime monárquico foi apressada com a Abolição da Escravatura, oficializada em 13 de maio de 1888. A filha do imperador, Isabel, sedenta de popularidade, precipitou o desenlace da campanha abolicionista. Com ela, sobreveio a crise na lavoura e as classes conservadoras abandonaram o trono e rumaram às fileiras republicanas.

Ademais, a doença do imperador e suas ausências, devido ao seu tratamento na Europa, o receio do coroamento da princesa Isabel em um possível terceiro reinado, o aumento dos impostos que irritou os comerciantes, entre outros pontos, fizeram acrescer a agonia da monarquia, que era cada vez mais afrontada pela onda republicana que se alastrava não só nos meios urbanos, do centro-sul especialmente, como também, no interior do país.

A rigor, somente entre os católicos mais radicais, a ascensão ao trono da princesa Isabel era bem vista, por conta de seu declarado ultramontanismo e até “jesuitismo”. Mas, por outro lado, a prisão dos bispos envolvidos na “questão religiosa”, a humilhação da Igreja sofrida naquele episódio, a crescente liberdade dos maçons para “insultar a religião”, além da redução da cômputo dos vigários, eram fatores que alimentavam a hostilidade em grande parte dos setores católicos. Não faltavam exemplos de padres que criticavam o governo no púlpito, no confessionário e na imprensa. A alegação de que o país achava-se sujeito à maçonaria era o principal refrão. Somente a continuidade do regime, comandado pela princesa, alentava estes católicos, pois a campanha republicana era comandada, com raras exceções, por adeptos da maçonaria, agnósticos, ateus confessos ou anticlericais (HOLANDA, 1977).

Diante do cenário desolador, era perceptível à opinião pública que o Império estava desabando. Como alternativa, defendia-se uma regime diametralmente oposto: a república federativa presidencial. Mas, para proclamar a República era necessário destronar Dom Pedro e ninguém tinha coragem de fazer tal proposta à “multidão”, que

manifestava respeito e, carinhosamente, saudava-o de “o Velho”.⁷⁵ A estratégia, então, foi criar uma personagem detestável para ser combatida pela opinião pública. A pessoa escolhida fora Isabel, que vivia “cercada de padres e beatas”. Contra ela, “Tracejava-se ante o povo, em cores rubras, o ressurgimento, na America do Sul, de uma teocracia dissimulada; com um pouco mais de audacia profetizavam a reabertura dos tribunales do Santo Officio” (MAXIMILIANO, 1918, p. 60) (*sic*).

Por outra parte, intensificava-se a propaganda republicana. Nas cidades e vilas do Império, em dias previamente anunciados, oradores realizavam conferencias públicas em favor da República. A imprensa realizava a “evangelização” pelo fim do trono. Nas escolas militares, os oficiais estudavam a doutrina presidencialista de Augusto Comte. A juventude dividia-se entre o “positivismo de Comte e a filosofia synthetica de Herbert Spencer. Congregavam-se, porém, no ataque à religião oficial. Irreverentes para com o clero cathólico, de cujo seio saíram apóstolos e martyres da idéa nova” (MAXIMILIANO, 1918, p. 71). (*sic*)

Foi justamente no momento em que se constatou um “vazio do poder” que os militares tornaram-se mais fortes. Entre 1880 até a queda da Monarquia, sucederam-se no poder dez governos e quatro legislaturas, representando perspectivas opostas ou diversas. Em março de 1887, caía o imperador gravemente doente e logo correram boatos alarmantes sobre o seu estado de saúde. O acontecimento somente aumentou a sensação de desgoverno, já que, três meses depois, o monarca embarcou para a Europa para tratar de sua saúde, e a Princesa Isabel assumiu, pela terceira vez, a regência do Império. A opinião pública percebera que o imperador não conseguia mais governar. Em julho de 1889, destituía-se o ministério João Alfredo, mergulhado na onda de acusações de obtenção de lucro indevido com os negócios públicos. Em setembro do mesmo ano, regressou ao Rio de Janeiro o general Deodoro da Fonseca, o qual se encontrava irritado pelos boatos

⁷⁵ O próprio Marechal Deodoro, ao ser convidado para dirigir a tropa contra a monarquia interrogou entristecido: “E o Velho?”. É que o militar detinha um profundo respeito ao soberano. Aceitou, somente porque os conspiradores o convenceram de que “D. Pedro não mais gozava da integridade de suas faculdades mentais e tornara-se, consequência da decrepitude, um instrumento dos inimigos do exercito secular” (MAXIMILIANO, 1918, p. 59) (*sic*).

de que Dom Pedro queria dissolver o Exército para instituir o terceiro reinado (HOLANDA, 1977).

Os oficiais então tomaram à dianteira. Benjamin Constant, em reunião secreta no Club Militar, propôs a revolta contra as autoridades constituídas. Ele era o principal difusor das doutrinas de Augusto Comte no Exército, pois desde longa data era professor na Escola Militar.

Em dez de novembro de 1889, Constant foi ao encontro do general Marechal Deodoro, homem de grande reputação, que detinha autoridade para reunir em torno de si grande parte da Armada. O general aceitou a “solução republicana”, mas, preocupava-se com o imperador, que considerava seu amigo. Para tirar o caráter puramente militar da revolução, no dia seguinte, reuniram-se com quatro civis: Quintino Bocaiúva, Francisco Glicério, Aristides Lôbo e Rui Barbosa. O plano conspiratório ganhou mais força no dia 13, quando o próprio Deodoro convidou o Marechal Floriano Peixoto, encarregado da segurança do Ministério para acompanhar o movimento. Este acenou positivamente (MAXIMILIANO, 1918).

Na manhã de 15 de novembro, as tropas destituíram o Ministério. No mesmo dia, um Governo Provisório foi organizado, ficando o marechal Deodoro da Fonseca como presidente e o marechal Floriano Peixoto como vice-presidente. Foram nomeados como ministros Benjamin Constant, Quintino Bocaiuva, Rui Barbosa, Campos Sales, Aristides Lobo, Demétrio Ribeiro e Eduardo Wandenkolk. Estava instalada a República.

Contudo, República não se reduz a um ato político que mecanicamente altera as peças do jogo do poder. *Res publica* é coisa pública. Público é o que pode ser divulgado, porque atende ao interesse de todos. República, segundo Catroga (2004), é mais que uma forma de governo: é outra “mentalidade”, porque exige imprimir sentidos públicos à ação política.

Na República, o *laós*, povo “comum”, torna-se *dêmos*, “povo organizado” e soberano. Daí adveio *democracia*, sistema de governo em que o conjunto de indivíduos, que vivem coletivamente, exerce a soberania do poder. Por isso, de um lado, é um regime que sustenta a liberdade de expressão, participação e livre associação, sem distinções ou privilégios de ordem alguma; de outro, procura garantir formas de sociabilidade e convivência entre as diferenças, sempre acompanhada de uma declaração de direitos individuais e coletivos.

O *dêmos*, na República, escolhe seus dirigentes por meios de eleições. Pelo voto, o indivíduo expressa a sua vontade e exerce a sua soberania perante a *res publica* tanto para se fazer representar quanto

para escolher seus representantes. Para manter-se, o Estado republicano necessita promover ações que capacitem o povo para o exercício de seus direitos e deveres na vida pública; afinal, é imprescindível assegurar um “povo” para que exista uma “república” (BOTO, 2006). Oferecer instrução popular constitui-se, portanto, responsabilidade primeira de um regime guardião da coisa pública.

Em sua fase inicial, a República brasileira prescindiu do “povo” e ignorou sua missão educadora. De acordo com a análise de José Murilo de Carvalho (1996), a Proclamação da República foi um “espetáculo teatral”, com ritos e simbolismos próprios de qualquer sistema de poder. Um grande palco foi montado, onde figuraram atores com papéis predeterminados.

O intérprete principal foi Marechal Deodoro; o roteiro ficou por conta de Benjamin Constant, tendo como diretor geral Floriano Peixoto. Se no interior do Exército a articulação contou com poucos oficiais, que mal tiveram tempo para ensaiar a cena, o *demos*, que no ideário republicano deveria ter sido protagonista dos acontecimentos, foi mero expectador. Em uma correspondência enviada para o jornal *Diário Popular* de São Paulo, Aristides Lobo, assim descreveu o fato:

Por ora a côr do governo é puramente militar, e devêra ser assim. O facto foi delles, delles só, porque a collaboração do elemento civil foi quasi nulla. O **povo assistiu áquillo bestializado, attonito, surpreso, sem conhecer o que significava**. Muitos acreditavam sinceramente estar vendo uma parada. Era um fenômeno digno de ver-se. O entusiasmo veio depois, veio mesmo lentamente, quebrando o enleio dos espíritos (*apud* MAXIMILIANO, 1918, p. 91, grifo nosso) (*sic*).

Aristides, enquanto um dos ministros integrantes do novo governo externalizou e eternizou a visão do grupo que alçava o poder: o “povo”, na *res publica* brasileira era uma “besta”, um animal dos mais estúpidos, a que assistiu boquiaberto, surpreso, sem entender a parada militar que desfilava na Praça da Aclamação.

Por isso, como arrematou Carvalho (1996, p. 162), na “República que não era, a cidade não tinha cidadãos”. “Não era”, porque foi instaurada sem o arcabouço instrumental necessário para sustentá-la em si mesma. A nova República era apenas papel, porque no âmbito

ideológico, “bestializou” o *demos* e logo se viu sem *público*, e no plano das práticas sociais, tudo pareceria continuar como antes.

O contingente de descendentes indígenas, escravos libertos e desassistidos, imigrantes explorados, camponeses empobrecidos... dava corpo à grande massa “bestializada” privada da *res publica*. Na perspectiva dos ideólogos da República, essa massa não poderia mesmo entender as mudanças instauradas, nem mesmo parecia interessada no título de “cidadão” que o regime oferecia. Os intelectuais liberais buscavam um *demos* do tipo europeu e se esforçaram para importar a parafernália institucional da república norte-americana. De ponto de vista ideológico, os republicanos haviam estabelecido uma constituição que garantia os direitos civis e políticos dos “cidadãos”, havia eleições, um parlamento e liberdade para formação de partidos políticos. Quer dizer: “A mesa estava posta, por que não apareciam os convivas? Onde estavam eles?” (CARVALHO, 1999, p. 74).

O “novo” Governo, que esquecera seu “caráter de provisório” (MAXIMILIANO, 1918), aboliu o Conselho de Estado, a vitalidade do Senado, dissolveu a Câmara dos Deputados, fundou o sistema federativo e rebatizou o país com o nome oficial de “República dos Estados Unidos do Brasil”. Instaurou, ainda, o regime democrático-representativo, embasado em uma divisão dos três poderes, consagrando o princípio federalista em conformidade com a aspiração das forças republicanas. Produziu, também, uma Constituição exemplar em termos de sistematização apurada, mas que “fez taboia rasa de todos os antecedentes da nação [...]. Até a bandeira nacional foi encimada pelo emblema de uma seita [o Positivismo], sem prestígio, no seu próprio paiz de origem!” (RIBEIRO, 1917, p. 8) (*sic*). Nota-se, desde o princípio, o descompasso abissal entre as ideias importadas e a situação real da população brasileira. A mentalidade dos homens ilustrados parecia vagar deslumbrada com o ritmo do “progresso” ao ponto de estarem cegos à dramática situação interna, vivenciada por uma nação que recém havia deixado de ser escravista e que continuava servindo de colônia para o capitalismo internacional. O que se poderia esperar de uma República que assim principiou?

No cenário econômico, com o término do tráfico negreiro e a decomposição da ordem senhorial-escravocrata, ganhou impulso a produção cafeeira, movida pela força dos imigrantes europeus. Por conseguinte, outras forças econômicas e produtivas emergiram no campo e uma burguesia comercial despontou nas cidades. O “teatro” dos militares, que desde o término da Guerra do Paraguai julgavam-se “donos” e “salvadores” do Estado, não “[...] poderia expressar-se e

encontrar eco, se não tivesse havido a expansão do café, a urbanização, os surtos de expansão do mercado interno e, como catalisador de tudo isso, a ideologia militar de participação ativa na vida pública” (CARDOSO, 1982, p. 30).

O sistema econômico-financeiro, herdado pela República, consistia na exportação de produtos primários e no controle do câmbio como mecanismo básico para assegurar a produção exportadora. Procurando alternar o cenário, os dois primeiros anos do novo regime consistiram em uma “autêntica república de banqueiros” (CARVALHO, 1999), dada à rápida expansão dos bancos-emissores e à enxurrada de papel moeda, que beneficiaram imediatamente os setores industrial-financeiros urbanos. Ou, como disse o autor, numa alusão à tese de Max Weber sobre as relações entre o capitalismo e questões religiosas (1999, p. 26), fora a vitória do “espírito do capitalismo” desacompanhado da “ética protestante”.

Sob o manto federalista, o jogo de interesses regionais foi mantido. Os Estados passaram a gozar de autonomia, inclusive para contratação de empréstimos externos, como fez São Paulo para fazer prosperar a cafeeira. Assim, o “democratismo agrário-regional” dos grandes Estados não teve porque se opor à “ditadura militar republicana” (CARDOSO, 1982, p. 38).

No exercício do poder, os militares não buscaram caminhos novos para a participação do *demos*. O governo de Deodoro, longe de ser republicano, foi marcado pelo nepotismo e compadrio, substituindo o antigo sistema do patronato imperial. Ele nomeou militares para ocupar o cargo de governadores nas antigas províncias, confrontando-se com os interesses civis republicanos. Por esta razão, não demorou muito para haver disputas no seio do Exército, fato que levou Deodoro a renunciar em novembro de 1891. Contando com o apoio das novas oligarquias, o general Floriano Peixoto assumiu imediatamente o governo e, como nos tempos do Império, “derrubou” os homens de Deodoro nos governos estaduais.

Na sucessão de Floriano, quem tomou o poder foram os oligarcas paulistas. Alguns anos mais tarde, sob a presidência de Campos Sales, montava-se o sistema chamado de “política dos governadores”, que consolidou a dominação do “coronelismo”. O coronel é o tipo peculiar da Primeira República, figura que, no entender de Monteiro (1978), mediava duas ordens de lealdade, nem sempre compatíveis: a das situações políticas e da sua clientela.

Com a emergência do coronel, o mandonismo local tem seu poder de barganha acrescido em decorrência da representação político-

eleitoral, muito cobiçada pelas autoridades estaduais e federais. Assim, os oligarcas controlavam, além das fazendas, a própria máquina estatal e, na prática, este sistema transformou os governadores dos Estados em eleitores dos presidentes da República, inaugurando a política do “café-com-leite”, na qual mineiros e paulistas se alternavam no exercício do poder nacional (NAGLE, 2009).

Esse foi o regime que vigorou até 1930. A centralidade do poder em certos estados (antes em certas províncias) resultou na institucionalização de poderes e de seus organismos de modo absolutamente desigual dentro do imenso Brasil. Assim, já se delineava a relação de domínio que o antigo município da Corte e os circuitos paulistas e mineiros exerceriam sobre o aparelho estatal.

Com os militares fora do poder, a nova elite republicana era composta quase exclusivamente de advogados, que estavam a serviço dos interesses regionais. A nova Constituição era apenas papel. Persistia a ausência de um regime estável para marcar os limites e as regras do jogo de poder. O Estado republicano seria mais liberal do que o imperial, mas não mais democrático (CARVALHO, 1996). As eleições tornaram-se uma transação entre o Estado e os coronéis, que forneciam os votos de “cabresto”, expondo a farsa da representatividade política. Tanto no Império como na República estavam impedidos de votar os pobres – primeiro por não possuírem propriedades, depois por serem analfabetos -, as mulheres, os menores de idade e os membros do clero. O número de eleitores foi sempre muito baixo e as eleições marcadas pela intimidação, violência e pela fraude. Esse autoritarismo, que marcou a República, amparava-se no conceito positivista de ditadura republicana.

Ainda, de acordo com Carvalho (1999, p. 85), “A exclusão de 80% da população do direito político do voto já era um indicador do pouco que significou o novo regime em termos de ampliação da participação”. A República não passava de uma “caricatura”, onde os “representantes do povo não representavam ninguém, os representados não existiam, o ato de votar era uma operação de capangagem” (1999, p. 89). A noção positivista de cidadania não incluía os direitos políticos, assim como não aceitava os partidos e a própria democracia representativa. Admitia apenas os direitos civis e sociais, que seriam concedidos paternalisticamente pelos governantes. A rigidez do sistema, sua resistência em permitir a ampliação da cidadania, fez com que o “encanto inicial com a República rapidamente se esvaísse e desse origem à decepção e ao desânimo” (CARVALHO, 1999, p. 56).

Não demorou muito para que eclodissem movimentos de antipatia ao regime. As primeiras décadas foram caracterizadas por várias reações populares no campo e na cidade, incluindo guerra civil no Sul e sérias ameaças de fragmentação territorial. A máxima de que não existia povo mostrou-se, então, ser uma falácia. O “povo” participava politicamente, porém fora dos canais oficiais. As agitações tornaram-se frequentes e variadas, incluindo greves operárias, passeatas, quebra-quebras e movimentos de natureza revolucionária, tais como a Revolução Federalista (1893-95), Revolta da Armada (1893-1894), a Campanha de Canudos (1896-97), a Revolta da Vacina (1904) e a Guerra do Contestado (1912-1916) – todas silenciadas pela espada empunhada em nome da “ordem” republicana.

Curioso foi o caso da Revolta da Vacina, que teve origem no Rio de Janeiro com a publicação em 1904 de uma lei que tornou obrigatória a vacinação contra a varíola. A interferência do poder público invadiu a casa do “povo” e ameaçava a própria honra familiar ao permitir que estranhos tocassem braços e coxas de suas mulheres e filhas. Atiçada por um terrorismo ideológico de movimentos contrários à República, a população reagiu com violência e forçou a interrupção da ação dos agentes estatais. O inimigo não era a vacina em si, mas o governo. A revolta visava preparar as condições para o golpe de Estado que levaria ao poder governantes mais sensíveis às demandas populares (CARVALHO, 1999).

Por sua vez, no completo e emblemático movimento de Canudos, Antônio Conselheiro liderou um movimento que via na República um regime sem legitimidade divina. A ênfase residia na contestação da invasão estatal no “terreno” exclusivo da Igreja, como era o caso do casamento civil. Acreditavam que fora do reduto de Canudos tudo estava “contaminado e perdido pela República” (MONTEIRO, 1978, p. 67).

No sul do país, o movimento do Contestado encarnava os mesmos princípios, embora a figura do “beato” nordestino fora substituída pela dos “monges”. Adversários da República, as irmandades rebeldes afirmavam-se “monarquistas”, mas de um reino não terreno, celestial. A defesa da “santa monarquia” levou o povo a defender a “santa religião” (MONTEIRO, 1978, p. 84).

Subjacente aos três movimentos encontrava-se a luta contra o “desencantamento” dos valores e dos modos tradicionais de vida de populações que habitavam desde o subúrbio fluminense, o interior sulino até o sertão nordestino. A República, com sua força secularizante, questionava as fontes de sentido que ajudavam a população a viver em

um contexto de privações e miserabilidade, pois, para eles, o único caminho era a defesa da “honra familiar”, no caso carioca, e o “reencantamento” do mundo através das práticas messiânicas e devocionais, únicas capazes de renovar as esperanças por outra ordem, mesmo que no plano espiritual. Trata-se de uma luta, analisada por Weber (2002), contra um mundo desencantado que é, acima de tudo, racionalizado. Com a modernidade, a racionalização tendia a se estender por todos os campos possíveis da vida para fazê-los independentes dos fundamentos religiosos, produzindo uma “fragmentação” da realidade e instalando um “conflito inconciliável entre si”.

Afinal, não se poderia desconsiderar que os elementos de inspiração religiosa afetaram sempre – e muito – o amálgama sociopolítico no Brasil. A tentativa de instaurar uma república segundo os moldes de notáveis letrados formados nas escolas europeias e estadunidenses, nutrida pelos ideais do racionalismo, cientificismo e do laicismo, chocava-se frontalmente com uma “massa” profundamente religiosa, analfabeta e desprovida dos meios básicos para o exercício de seus direitos civis. Esses ingredientes definitivamente não poderiam favorecer a “laicização” idealizada pelos positivistas, quer da população em si, quer das estruturas estatais.

Os complexos movimentos de Canudos e do Contestado podem ser interpretados à sua maneira como uma forma de embate entre um Estado pretensamente “laico” e “laicizante” e uma população devota, pobre e iletrada, que na impossibilidade de vencer os desafios concretos da vida cotidiana, buscava meios de superá-los no plano simbólico, apegando-se aos sistemas de referência pautados no divino, no metafísico.

Por outra parte, as reações populares, urbanas e rurais demonstraram à classe dirigente que havia um “povo”; povo que, no entanto, não se encaixava no protótipo republicano de cidadania, “nem pelo comportamento político, nem pela cultura, nem pela maneira de morar, nem pela cara” (CARVALHO, 1999, 162).

O problema, então, deixou de ser a ausência de povo: “era povo demais” e, o pior: distintos entre si. E, no seio de tais povos, o elemento religioso, com suas celebrações e rituais, ocupava um lugar central. O catolicismo popular, as irmandades, os cultos afro-brasileiros⁷⁶ e

⁷⁶ Herança da cultura africana em terras brasileiras, as religiões afro-brasileiras são resultado de um processo de sincretismo religioso entre o catolicismo, tradições indígenas e posteriormente com o Espiritismo Kardecista. Em cada

diferentes expressões de um riquíssimo sincretismo religioso⁷⁷ seguiam sendo espaços participativos aos setores sociais desprestigiados pelas estruturas do poder. Ao lado dessas organizações sócio-religiosas cresceram associações seculares de auxílio mútuo, agrupando membros de uma mesma etnia ou trabalhadores fabris.⁷⁸

Uma ampla rede de instituições, religiosas e seculares, cobria a lacuna da ausência de participação popular nas decisões do Estado, que nem as ouvia, nem representava. Desse modo, os povos resistiram e foram modelando a República segundo suas feições e necessidades, ou seja, por mais que a República fosse pretensamente laica, a alma dos povos era religiosa – e a força deste substrato não poderia ser ignorada.

A participação popular, negada pela elite republicana, ocorria em outras esferas: nas religiões, na assistência mútua e nas grandes festas religiosas e seculares, como o Carnaval, em que os membros de um determinado território reconheciam-se como “povo”. Longe de incorporar uma visão individualista de mundo, própria de contextos que sofreram o influxo direto da religiosidade protestante, os povos do Brasil, dada a incidência histórica do catolicismo devocional, manifestavam sua identidade religiosa em atitudes de sociabilidade, partilha, emoção e colaboração.

Assim, se na classe política imperava uma mistura ideológica de várias vertentes do pensamento europeu e norte-americano, juntamente

contexto, o amálgama entre estes elementos produziu resultados diferenciados, originando uma vasta diversidade religiosa. Muitos destes cultos começaram a estruturar-se justamente após a abolição da escravatura e as primeiras décadas da República. Os principais grupos em formação à época eram: Candomblé na Bahia e outros estados; Tambor-de-Mina, Tambor de Nagô e Canjerê no Maranhão; Toré de Xangô, em Alagoas; Xangô em Pernambuco; Umbanda no Rio de Janeiro, Minas Gerais e outros estados; Cabula no Espírito Santo; entre outros (Cf. MATTOS, 2007).

⁷⁷ Montero (2001) chama atenção para a dimensão “preguiçosa” do conceito de sincretismo; longe de se constituir uma troca cultural isenta de conflitos entre grupos culturalmente distintos que, ao final de um período de convivência, amalgamar-se-iam em um conjunto cultural mais ou menos homogêneo, o sincretismo é um processo marcado por mecanismos de integração, assimilação, disjunção, relações de poder e hibridismos entre diferentes elementos culturais.

⁷⁸ Segundo Carvalho (1999), o número dessas sociedades era impressionante. Somente no Rio de Janeiro, em 1912, havia 438 associações, cobrindo um contingente de mais de 280 mil associados, cerca da metade da população, sendo predominantes as de caráter religioso.

com uma ética de cunho individualista-liberal, entre as classes populares predominava um espírito associativo em que se traduziam em inúmeras irmandades religiosas, organizações beneficentes, operárias ou de estilo comunitário. Essas associações contribuíram para o estabelecimento de relações horizontais e intercâmbios entre vários setores que extrapolavam o modelo contratual do liberalismo dominante na política.

Desse modo, se o “real” se escondia sob o “formal”, como conclui Carvalho (1999, p. 160), os que se guiavam pela aparência formalista estavam fora da realidade. Passado o momento inicial de espanto e até de esperança, a população sabia que o formal não era sério e que a “República não era para valer”. Assim, o “bestializado” era quem acreditava na política, que historicamente sempre banuiu o “povo” das estruturas decisórias.

3.2 O Decreto de Laicização do Estado

Por ocasião da Proclamação da República, havia no Brasil pelo menos três correntes que disputavam sua definição de natureza ideológica: o Liberalismo à americana, o Jacobinismo à francesa e o Positivismo comtiano. De acordo com Carvalho (1990), as três correntes combateram-se intensamente nos anos iniciais do novo regime. Cada uma delas dizia possuir e propalava um modelo de República e de organização social, que eram discursivamente anunciados e defendidos por seus adeptos. No seio do Jacobinismo, cuja inspiração direta era a Revolução Francesa, encontrava-se o desejo de instauração da democracia direta, baseada na participação de todos os cidadãos. No caso do Liberalismo, idealizava-se uma sociedade composta por indivíduos autônomos, cujos interesses eram compatibilizados pela mão invisível do mercado. Já, os positivistas acreditavam que lhes havia chegado o momento de exercer a direção intelectual e espiritual sobre a nação.

Tão logo se instalara o Governo Provisório, revelaram-se os contrastes, atritos e desacordos entre doutrinas e sentimentos que moviam seus integrantes, fato que explica a frequente substituição de ministros e as relações ora de conflito, ora de aliança. Não nos cabe aqui analisá-los, mas compreender como o processo de laicização do Estado e, por conseguinte, do ensino, foram tratados e incorporados na esfera jurídica nos primeiros anos da República.

Vale lembrar que na composição do Governo Provisório encontrava-se à frente da administração ditatorial o marechal Deodoro da Fonseca. Juntamente, estavam: Benjamin Constant (Ministério da

Guerra), Quintino Bocáfuva (Exterior), Rui Barbosa (Finanças), Eduardo Wandenkolk (Marinha), Campos Salles (Justiça), Demétrio Ribeiro (Viação) e Aristides Lobo (Interior). Dada a inexperiência de Deodoro para governar, e as latentes diferenças internas, acharam por bem instaurar um Conselho de Ministros para deliberar em coletivo sobre as matérias.

O tema da laicização do Estado foi alvo de um dos primeiros encontros ministeriais, precisamente o de nove de dezembro de 1889. Nessa data, o positivista Demétrio Ribeiro apresentou a primeira versão do *Projeto de separação da Igreja do Estado, secularização dos cemitérios e casamento civil*. Nota-se que, nesse momento, evoca-se a concepção da “laicidade-separação”, com o objetivo de pôr fim a uma histórica aliança entre Igreja-Estado no Brasil. “Secularizar” os cemitérios e o casamento era o corolário desse intento, pois somente dessacralizados poderiam passar à esfera do governo civil. Mas, em se tratando de uma República “que não foi”, seria suficiente exarar um “decreto” determinando a separação entre duas instituições que se encontravam amálgamas, não apenas em nível das instituições políticas e organismos da vida cultural, mas no âmbito das mentalidades individuais e coletivas?

Benjamim Constant, procurando evitar a aprovação imediata da proposta, ponderou que o assunto era de magna importância e sugeriu o adiamento da deliberação a fim de que a ideia fosse maduramente estudada. Na mesma direção, manifestou-se Rui Barbosa, afirmando que desejava consultar um “respeitável prelado” com o qual tinha relações pessoais – leia-se Dom Antonio Macedo Costa, então Arcebispo da Bahia. Na sessão de 16 de dezembro, Demétrio Ribeiro apresentou uma segunda versão de projeto, mas a votação propriamente dita somente ocorreu em 07 de janeiro de 1890 (ABRANCHES, 1907).

Segundo nos informa Ribeiro (1917), neste meio tempo, Rui Barbosa consultou Macedo Costa sobre os efeitos da separação Igreja-Estado entre o clero e os católicos em geral. O autor cita uma Carta redigida pelo prelado a Barbosa, datada de 22 de dezembro de 1889. O teor da Carta revela a perspectiva defendida pelo representante eclesiástico, quanto à linha ideológica a ser adotada: “Liberdade para nós, como nos Estados Unidos! Não seja a França de Gambeta e de Clemenceau o modelo do Brasil, mas a grande União Americana” (1917, p. 41) (*sic*). E, em nota a tais expressões, o Arcebispo registrou que o Ministro Bocáfuva também lhe havia garantido que o modelo a ser implantado seria aquele dos Estados Unidos: “Havemos de dar à Igreja catholica no Brasil a mesma liberdade de que ella goza nos Estados

Unidos. Nunca lei de exceção seria feita contra a Igreja catholica; que a nova constituição lhe garantiria a maior liberdade” (1917, p. 41) (*sic*). E, arrematou que do próprio general Deodoro ouviu: “Sou catholico, não assignarei uma constituição que offenda a liberdade da Igreja” (1917, p. 41) (*sic*).

Percebe-se que os ministros Barbosa e Bocaíuva, assim como o próprio chefe do Governo, manifestaram-se em favor de uma relação “amistosa” com a Igreja, propondo a adoção do modelo estadunidense de Estado laico. Podemos cogitar se tal inclinação advinha de convicções pessoais, como a filiação e respeito ao catolicismo, ou se se tratava de uma manobra política, com o intuito de evitar que o novo regime, de início, entrasse em choque com uma instituição tão poderosa quanto a Igreja Católica.

Após as devidas consultas, no dia sete de janeiro de 1890, Rui Barbosa apresentou o “seu” projeto de separação Igreja-Estado. Durante as discussões no Conselho, Demétrio Ribeiro reconheceu que em linhas gerais as propostas eram similares, mas questionou a ausência da “secularização” dos nascimentos, óbitos e casamento na proposta de Rui Barbosa, o qual respondeu que os temas deviam fazer parte de uma lei especial, que seria editada proximamente. Campos Sales concordou com os termos apresentados por Barbosa, mas questionou o artigo sexto que estabelecera o prazo de seis anos de subvenção estatal aos seminários, quando, apenas um bastaria. Com esta alteração, a proposta foi coletivamente aprovada (ABRANCHES, 1907). A íntegra dos projetos pautados no Conselho de Ministros encontram-se no Quadro 1, apresentado na sequência.

Quadro 1 - Projetos de Separação Estado-Igreja		
PROJETO DE DECRETO Demétrio Ribeiro 9 de dezembro de 1889	PROJETO DE DECRETO Demétrio Ribeiro 16 de dezembro de 1889	PROJETO DE RUI BARBOSA Decreto n. 119-A 7 de janeiro de 1890
Art. 1º Fica estabelecida a plena liberdade de cultos e abolida a união legal da Igreja com o Estado.	Art. 1º E' livre o exercicio de qualquer culto, ficando abolida a união entre o Estado e a Igreja Catholica.	Art. 1º E' prohibido á autoridade federal, assim como á dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou actos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e crear differenças entre os habitantes do paiz, ou nos serviços sustentados á custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões philosophicas ou religiosas.
		Art. 2º A todas as confissões religiosas pertence por igual à faculdade de exercerem o seu culto, regerem-se segundo a sua fé e não serem contrariadas nos actos particulares ou publicos, que interessem o exercicio deste decreto.
		Art. 3º A liberdade aqui instituida abrange não só os individuos nos actos individuaes, sinão tambem as igrejas, associações e institutos em que se acharem agremiados; cabendo a todos o pleno direito de se constituirem e viverem collectivamente, segundo o seu credo e a sua disciplina, sem intervenção do poder publico.

		Art. 4º Fica extinto o padroado com todas as suas instituições, recursos e prerrogativas.
Art. 2º Ficam mantidos aos actuaes funcionarios catholicos os seus respectivos subsidios.	Art. 2º Os actuaes funcionarios ecclesiasticos subvencionados pelos cofres geraes continuarão a perceber os seus respectivos subsídios.	Art. 6º O Governo Federal continúa a prover á congrua, sustentação dos actuaes serventuarios do culto catholico e subvencionará por um anno as cadeiras dos seminarios; ficando livre a cada Estado o arbitrio de manter os futuros ministros desse ou de outro culto, sem contravenção do disposto nos artigos antecedentes.
Art. 3.º Os templos, que pertencerem ao Estado, serão deixados ao livre exercicio do culto catholico, emquanto forem assim utilizados. Em caso de abandono pelos sacerdotes catholicos, o Estado os cederá para os exercícios cultuaes de qualquer igreja, sem privilegio religioso.	Art. 3º Os templos pertencentes ao Estado continuarão entregues ao sacerdocio catholico, emquanto este se responsabilisar pela conservação delles. Em caso de serem abandonados pelo sacerdocio catbolico, o Estado poderá entregaI-os a qualquer outro sacerdocio, mediante a mesma condição de conservaI-os; ficando entendido que é licito ao Governo permitir que o mesmo templo se destine ao exercicio de varios cultos, sem privilegio de nenhum.	Art. 5º A todas as igrejas e confissões religiosas se reconhece a personalidade juridica, para adquirirem bens e os administrarem, sob os limites postos pelas leis concernentes á propriedade de mão-morta, mantendo-se a cada uma o dominio de seus haveres actuaes, bem como dos seus edificios de culto.
	Art. 4º E' garantida ás associações religiosas e corporações de mão-morta	

	<p>existentes no territorio da Republica a posse dos bens em cujo gozo se acham e que vierem a adquirir por qualquer titulo juridico, regulado tudo pela legislação commum relativa á propriedade, derogadas todas as disposições especiaes em contrario.</p>	
	<p>Art. 5º Ficam declarados extinctos todos os privilegios, concessões e contractos das corporações de mão morta para o serviço de hospitaes e enterramentos, que passará a ser feito, na Capital Federal, pela Intendencia Municipal, e, nas diferentes localidades dos Estados, conforme determinar a legislação respectiva, de accordo com as disposições do presente decreto. Fica entendido que em qualquer caso será respeitada em toda a sua plenitude a liberdade individual e de consciencia.</p>	

	Art. 6º O casamento civil, monogamico e indissolúvel é o unico que o Estado reconhece para todos os efeitos legaes que derivam da união conjugal.	
	Art. 7º O nascimento e o obito serão tambem provados por declarações analogas feitas perante as mesmas autoridades a quem competir o registro dos casamentos, e só em taes condições produzirão os seus effeitos legaes.	
	Art. 8º O Governo tomará as providencias que julgar convenientes e expedirá os regulamentos que entender necessarios para a execução do presente decreto.	Art. 7º Revogam-se as disposições em contrario.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Abranches (1907, p. 336-338) e Brasil (1890).

Analisando as proposições de Demétrio Ribeiro e Rui Barbosa, constatamos que ambos coincidem em suas linhas mestras: plena separação entre Igreja e Estado, extinção do padroado, liberdade de culto a todas as confissões religiosas, proibição do Estado estabelecer, interferir ou impedir alguma religião, ou de criar diferenças de tratamento por conta de crenças, opiniões filosóficas ou religiosas. Em relação ao pagamento da cônica ao clero católico, Demétrio não pretendia romper com tal situação e Rui pensava em estendê-la por mais seis anos. Com a proposição de Campos Salles, o tempo fora limitado há apenas um ano. Nesse ponto, podemos inferir que, no momento inicial, as motivações dos Conselheiros não eram anticlericais. Ao contrário, percebe-se inclusive que Rui Barbosa inseriu um dispositivo que assegurava o livre arbítrio dos Estados manterem os seus ministros de culto de qualquer credo. Na prática, isso permitia a continuidade das relações de dependência dos clérigos com os governos regionais, além de quebrar a recém-proclamada isonomia entre as instituições religiosas, pois, diante da vasta obra da Igreja, os sacerdotes católicos seriam os maiores beneficiados dos recursos públicos, em detrimento dos cultos afro-brasileiros e indígenas, por exemplo, que nem se quer eram reconhecidos como religião.

Por outra parte, o projeto de Rui Barbosa concedia “personalidade jurídica” às confissões religiosas, que passariam a administrar seus bens sem a tutela do Estado. No caso da Igreja Católica, gozar de estatuto jurídico próprio era fundamental para a sua auto-sustentação, pois, sem a subvenção do Governo por conta da extinção do padroado, necessitava de doações da Santa Sé e de congregações estrangeiras para manter-se.

Em se tratando dos templos religiosos, Demétrio consentiu em mantê-los sobre a guarda das respectivas religiões, extinguindo o regime de mão-morta. Contudo, Rui preferiu manter tal limitação, fato que provocaria reações enérgicas por parte do clero. A proposta de Demétrio propunha ainda a secularização dos serviços hospitalares e mortuários, e tornava o casamento civil o único reconhecido pelo Estado, temas que não fizeram parte do projeto apresentado por Rui e, por consequência, não foram regulamentados pelo Decreto 119-A.

Em razão disso, em 1890 foram expedidos outros três dispositivos: o Decreto 181, que promulgou a lei sobre o casamento civil; o Decreto 521, que determinava que a união civil ocorresse “antes” do rito religioso, instituindo inclusive sanções penais aos infratores, que variava de multa à prisão de seis meses – outro fato que incitou a revolta dos católicos, pois invertia a ordem das coisas:

primeiro a união matrimonial seria “abençoada” pelo Estado e depois “abençoada” por Deus; e o Decreto 789, que estabeleceu a secularização dos cemitérios, transferindo seu controle e administração às autoridades civis.

Portanto, o Governo Provisório instituíra em seus primeiros atos uma das principais marcas da República: a separação Estado-Igreja, a plena liberdade de cultos, o casamento civil e a secularização dos cemitérios, mas, ao mesmo tempo, a União continuou subvencionando as obras católicas pelo período de um ano, assim como permitira a manutenção da cônica aos ministros de culto no âmbito dos Estados.

Agora, ressaltamos um aspecto derivado de nossa análise. No texto jurídico, não encontramos nenhuma menção referente à expressão “Estado laico”, muito menos à “escola laica”, ou ao “ensino leigo”, tema que, a propósito, não figurou entre os decretos de laicização do Estado. Deu-se, no princípio, mais atenção aos casamentos e aos cemitérios que propriamente à instrução popular, que, como veremos, foi posteriormente tratada pontualmente na reforma de Benjamin Constant de 1891.

Contudo, devemos frisar que a laicização do Estado avançou mais no campo jurídico que propriamente em nível das mentalidades. Prova disso fora a questão tratada na sessão subsequente à aprovação do Decreto de separação. Aristides Lobo consultou o Conselho de Ministros sobre a continuidade das obras na capela imperial e se o governo responsabilizava-se por tais despesas. Wandenkolk e Bocaiuva consideraram que os pagamentos poderiam ser feitos, uma vez que figurassem no orçamento sob a rubrica de “Cultos” (ABRANCHES, 1907).

O único conselheiro que parecia assumir uma postura mais radical em relação ao tratamento dos temas religiosos era Campos Salles. Na sessão do Conselho de 21 de janeiro de 1890, após ouvir “murmurações” com referencia às reformas religiosas, declarou que:

[...] as reformas devem ser radicaes ou então nada fazer-se. **Não convem contemporisar com o clericalismo, a quem parece o governo temer;** e, fazendo parte do governo, não pode deixar de pugnar pelas mesmas idéas pelas quaes se debateu nas orações publicas, na imprensa e no parlamento. [...] No Brasil, o clero não representa uma força como na França e Allemanha. Esse temor deve desaparecer e o governo agir com toda a energia introduzindo reformas completas e

compatíveis com o programma republicano (ABRANCHES, 1907, p. 62, grifo nosso) (*sic*).

Rui Barbosa e Demétrio Ribeiro discordavam de tal posição. O primeiro afirmou que os “exaltados” não aceitavam a reforma, mas que em geral tinha sido boa a impressão causada pela lei de separação da Igreja do Estado. Salles insistiu dizendo haver um defeito no Decreto de separação, pois ao mesmo tempo em que vetava o Estado de estabelecer uma religião, o artigo sexto autorizava a subvenção de um culto. A questão, enfim, não ficou aí resolvida, devido à falta de convergência ideológica entre eles.

As contradições internas, quanto ao tratamento dos temas religiosos, ficaram mais uma vez demonstradas na sessão de 29 de março de 1890. Ventilada a questão de serem considerados ou não feriados os dias da Semana Santa, apesar da separação entre os poderes, resolveu-se, depois de alguma discussão, que, por escrúpulos e respeito às crenças religiosas dos funcionários públicos, fossem dispensados do ponto aqueles que não comparecessem às suas repartições. Nota-se aqui o tratamento compreensivo (ou permissivo?) para com as festividades cristão-católicas, relevando, outra vez, as ambiguidades em torno do processo de laicização do Estado.

3.3 A Constituição e a Laicização do Ensino

A fim de tranquilizar a opinião pública e restabelecer a confiança do exterior, o Governo Provisório percebeu, desde logo, a necessidade de organizar constitucionalmente o novo regime. Por meio do Decreto n. 29, de três de dezembro de 1889 - data de aniversário do Manifesto Republicano de 1870 - foi incumbida uma comissão de juristas da elaboração do anteprojeto da Constituição. Integraram-no cinco homens públicos de crenças notadamente republicanas: Joaquim Saldanha Marinho, como presidente; Américo Braziliense de Almeida Mello, vice-presidente; Antonio Luiz dos Santos Werneck, Francisco Rangel Pestana e José Antonio Pedreira de Magalhães Castro. Iniciados os trabalhos em janeiro de 1890, resolveram que cada um elaboraria um projeto em separado, para depois conformar um documento unificado. No entanto, Rangel Pestana e Santos Werneck decidiram trabalhar juntos e apresentaram uma única proposta, enquanto que Saldanha Marinho, na qualidade de presidente dos trabalhos, absteve-se de manifestar sua opinião (RIBEIRO, 1917). Uma vez finalizados os trabalhos, houve a discussão coletiva dos três pré-projetos no âmbito da

Comissão e as propostas foram sintetizadas em um arquivo único. No Quadro 2, apresentamos excertos dos quatro documentos, com suas respectivas propostas de regulamentação sobre o ensino e as matérias religiosas.

Em se tratando da problemática da laicização do ensino – tema específico desta investigação – constata-se que nenhum dos juristas demonstrou preocupação com a questão da institucionalização do “ensino leigo” ou da “escola laica”. Nota-se, apenas, que Werneck e Pestana propuseram a extinção de qualquer espécie de privilégios acadêmicos e que Magalhães Castro defendeu, contraditoriamente, a continuidade da oferta do Ensino Religioso no ensino primário, embora fiscalizado pelo Estado com o fim de coibir o “fanatismo religioso”. Percebe-se, ainda, que o próprio campo do ensino, como um todo, foi tema de escassa consideração. Tratou-se das questões da obrigatoriedade, gratuidade e liberdade do ensino, sendo que somente o último aspecto foi consagrado no projeto final da Comissão.

Quadro 2 – Projetos de Constituição elaborado pela Comissão de Juristas

<p align="center">Projeto A. B. de Almeida Mello</p>	<p align="center">Projeto A. L. dos S. Werneck e F. R. Pestana</p>	<p align="center">Projeto J. A. Magalhães Castro</p>	<p align="center">Projeto Final Comissão de Juristas</p>
<p align="center">Regulamentação sobre o Ensino</p>			
<p>Art. 19. Compete ao Congresso - legislar sobre as seguintes matérias: 7º Ensino das sciencias e artes uteis, especialmente as adequadas á industria predominante em cada Estado. A competencia do Congresso, relativamente á materia do n. 7 será cumulativa com a dos Estados, podendo cada um d'estes legislar sobre instrução secundaria e superior, estabelecer lycêus, faculdades, universidades, escolas agricolas e industriaes, e quaesquer instituições de</p>	<p>Art. 30. O governo federal não póde curar da instrução primaria nos Estados.</p> <p>Art. 57. E' ampla a liberdade de ensinar e de aprender, abolidos os privilegios academicos de toda especie, sem prejuízo do ensino official que não viole a igualdade de condições com o ensino particular. O ensino não póde ser obrigatorio e a instrução publica primaria</p>	<p>Art. 17. Todos [...] têm direito imprescriptivel: § 3º - <i>á liberdade espiritual</i>. Consequentemente: c) todos podem ensinar e aprender livremente. Fica, porém, sujeito á fiscalisação do Estado o ensino religioso a menores, nos collegios, lyceus, escola, e outros quaesquer estabelecimentos de educação, quer publicos, quer particulares. Aquelles que, abusando da liberdade de ensino e da separação da Igreja e do Estado, fizerem propaganda e incutirem no espirito infantil de menores</p>	<p>Art. 89 - 4º - todos podem livremente aprender e ensinar ou fundar instituições de ensino;</p>

<p>ensino theorico e pratico, como a cada um parecer conveniente.</p> <p>Art. 56. [Cada Estado] Organizará a instrucção primaria gratuita, e estabelecerá as condições em que ella se possa tornar obrigatoria.</p>	<p>será sempre gratuita.</p>	<p>qualquer fanatismo de seita ou religião, serão passíveis das penas, que as leis determinarem, de accôrdo com as circunstancias e a gravidade dos casos;</p> <p>Art. 22 Será gratuita e disseminada, quanto possível, a instrucção primaria e cívica.</p>	
<p>Regulamentação Matérias Religiosas</p>			
<p>Art. 68 [...] Não poderão ser alistados eleitores:</p> <p>VI. Os religiosos de ordens monasticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, uma vez que seus membros sejam ligados por voto de obediencia ou regra ou estatuto que importe, a perda ou o sacrificio irrevogavel da liberdade.</p>	<p>Art. 56. E' livre o exercicio de qualquer religião, respeitadas a moral e os costumes, já conquistados pela civilisação. Em todo o territorio da Republica, será impedida subvenção official directa ou indirecta, a qualquer serviço religioso ou de culto; será garantida a liberdade das ordens religiosas, enquanto não</p>	<p>Art. 17. Todos [...] têm direito imprescriptivel:</p> <p>§ 3º - <i>á liberdade espiritual.</i></p> <p>Consequentemente:</p> <p>a) todos pódem publicamente professar a religião que bem quizerem, sendo livres e permittidos todos os cultos, nos limites compatíveis com a ordem publica e os bons costumes;</p>	<p>Art. 85 [...] Não poderão ser alistados eleitores para cargo federal ou de estado:</p> <p>4º - os religiosos de ordens monasticas, companhias. Congregações ou comunidades de qualquer denominação, uma vez que seus membros sejam ligados por voto de obediencia ou regra, ou estatuto que importe a perda ou o</p>

<p>Art. 72 [...]: IV Todos podem professar, privada ou publicamente qualquer religião, uma vez que não ataquem a soberania nacional, nem perturbem a paz publica.</p>	<p>offenderem a missão política da Republica; e livres serão os templos e cemiterios religiosos, guardados os regulamentos sanitarios, policiaes e posturas locaes.</p>		<p>sacrificio da liberdade. Art. 89 - 2º - todos podem publicamente professar qualquer religião; nenhum <i>serviço</i> religioso ou de culto gozará na União, de subvenção official, e serão livres os templos e os cemiterios, guardados os regulamentos sanitarios e policiaes;</p>
---	---	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos projetos contidos na obra de Ribeiro (1917, p. 59-101; 183-201).

No que tange às relações Igreja-Estado e ao tema da liberdade religiosa, percebe-se que os juristas se limitaram a incorporar o teor do Decreto 119-A de 1890, assegurando o livre exercício dos cultos, a secularização dos cemitérios e vetando a subvenção oficial às confissões religiosas. Além disso, aceitou-se a proposta de Almeida Mello, que visava restringir os direitos políticos aos clérigos congregacionistas, uma estratégia para impedir que os ultramontanos adentrassem no campo político.

A Comissão entregou o seu trabalho ao Governo Provisório em 24 de maio de 1890. Desta data até o dia 10 de junho, o Ministério estudou e analisou a proposta. Foi nesse momento que Rui Barbosa elaborou as ementas ao projeto de Constituição. Sabedores que marechal Deodoro estava sendo influenciado por pessoas “alheias” ao Governo, e que pretendia impor certas ideias incompatíveis com o sistema republicano, os ministros reuniam-se com frequência na casa de Rui Barbosa para examinarem juntos a proposta dos juristas e decidirem coletivamente quais pontos deveriam figurar no projeto do Governo (RIBEIRO, 1917). A intenção era apresentar apenas uma opinião a Deodoro para evitar atritos e assegurar os princípios desejados. Por reunir as emendas, Rui Barbosa foi porta-voz dos conselheiros nas sessões de discussões junto a Generalíssimo, o que não lhe tira o mérito de ser autor de boa parte delas.⁷⁹

As ementas de Rui Barbosa alteraram, acrescentaram e precisaram a redação de inúmeros pontos presentes no anteprojeto elaborado pela Comissão de juristas. A proibição da subvenção e de empecilhos ao exercício de cultos religiosos, o reconhecimento estatal somente do casamento civil, a secularização dos cemitérios, a exclusão do país da Companhia de Jesus e a proibição da fundação de novos conventos ou ordens religiosas foram temas de suas emendas. Em

⁷⁹ A questão da autoria das emendas constituiu tema de um polêmico debate. O próprio Rui Barbosa declarou-se autor da Constituição republicana em várias ocasiões, afirmações que não passaram isentas de contestação. Calmon (1946, p. XIII e XIV), notadamente a favor do mérito do trabalho de Rui, assim pronunciou-se: “Foi sua a inicial escolha de rumos. Fixou-se na índole americana do federalismo. Apoiou-se à história deste governo-paradigma. Embebeu-se de suas lições. Ambicionou o seu equilíbrio, a balança dos poderes. A separação de esferas, a divisão de funções, o conteúdo popular e o esquema constitucional de seu regime centenário. Encerrara-se o ciclo do parlamentarismo de estilo europeu e cepa romântica. Inaugurava-se - e o inaugurou Rui - o presidencialismo rasgadamente americano”.

específico ao objeto em estudo, Rui foi responsável pela inserção de duas contribuições capitais: a primeira, a de que nenhum culto ou igreja gozaria de subvenção oficial nem teria relações de dependência com o Estado; a segunda, que o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos seria “leigo”.

Ausente nos atos e discussões do Governo Provisório e nos projetos da Comissão de juristas, foi nesse momento que o termo “ensino leigo” foi inserido pela primeira vez em um documento oficial da República. Certamente, Rui Barbosa buscou inspiração em seus Pareceres de 1882, nos quais havia argumentado em favor da “escola leiga”, com base na análise da experiência desenvolvida neste campo em diferentes países. Diante de tais constatações, embasados pela literatura e fonte consultadas, indicamos nossa discordância quanto à afirmação de Luiz Antônio Cunha (2013, p.44), que em estudo publicado, afirma que o uso do termo “ensino leigo” tenha sido equivocado em sua qualificação, pois propõe que o correto deveria ser “ensino laico”. Sob nosso ponto de vista, não há nenhuma confusão em relação ao emprego do vocábulo “leigo”, haja vista que a literatura produzida nas décadas finais do Império não fazia uso dos termos “laico” ou “laicidade”.

Como demonstramos anteriormente, desde a década de 1850 havia iniciado o processo de laicização do ensino, na medida em que, progressivamente, os conteúdos religiosos foram condensados em “uma” entre um conjunto de disciplinas, de caráter facultativo, em programas e composições curriculares cada vez mais “científicos”. Esse movimento foi anunciado e defendido por distintas “vozes”, nem sempre convergentes, dentre as quais a de Rui Barbosa foi a mais audível e, em maior ou menor grau, incorporada aos estatutos legais exarados. Distante da pretensa confusão entre leigo e laico apregoada por Cunha (2013), Barbosa, como bom conhecedor do assunto – talvez o principal teórico do ensino leigo tanto do Império quanto da República - demonstrou sua perspicácia em utilizar um termo corrente junto à opinião pública brasileira do final do século XIX.

O projeto de Constituição, já contendo as emendas de Rui Barbosa, foi apresentado pelo colegiado ministerial ao marechal Deodoro em 10 de junho de 1890. A discussão foi finalizada oito dias após e, praticamente, todas as emendas de Rui Barbosa foram incorporadas ao projeto batizado de “Governo Provisório”, oficializado pelo Decreto n. 5, de 22 do mesmo mês. Rui Barbosa não somente foi encarregado da redação final do documento, como também acompanhou a impressão, fazendo modificações nas diversas provas que reviu (CALMON, 1946).

A Constituinte foi convocada para 14 de novembro de 1890. Ao principiar os trabalhos, elegeu-se uma comissão de 21 membros para opinar sobre o projeto do Governo ditatorial. Dos 21, aquele que causou maior influência foi o relator, o gaúcho Júlio de Castilhos. Adepto ao Positivismo, obteve a aceitação de muitas das suas doutrinas, tendentes a robustecer o poder executivo e a afrouxar os laços federativos (MAXIMILIANO, 1918). Em específico às matérias em estudo, o Congresso Constituinte derrubou as emendas de Barbosa que previa a exclusão da Companhia de Jesus e que proibia a fundação de novos conventos ou ordens religiosas.

Com o fim de consubstanciar a análise que efetuamos, assim como para fornecer subsídios para os argumentos concernentes à tese em tela, organizamos e apresentamos a seguir o Quadro 3, contendo um comparativo entre o projeto final da Comissão de juristas, o conteúdo das emendas de Rui Barbosa, o texto do Governo Provisório e os dispositivos aprovados na primeira Carta da República brasileira.

Quadro 3 - Comparativo dos Conteúdos dos Projetos de Constituição			
Projeto Final Comissão de Juristas	Emendas Rui Barbosa	Projeto Definitivo Governo Provisório	Projeto Aprovado pela Constituinte
Regulamentação sobre o ensino			
Art. 89 - 4º - todos podem livremente aprender e ensinar ou fundar instituições de ensino;	Art. Incumbe, outrossim ao Congresso, mas não privativamente: 1. Animar o progresso da educação pública [...]; 2. Criar instituições de ensino superior e secundário em qualquer Estado;	Art. 33 Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: 1º Animar [no país] o desenvolvimento da educação pública [...]; 2º Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;	Art. 35 Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: 2º animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências [...]
	Art. 72 5º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos federais.	Art. 72 § 6. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.	Art. 72 § 6. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.
Regulamentação matérias religiosas			
	Art. 10 - É proibido aos Estados, assim como à União:	Art. 10. É vedado aos Estados; como à União: § 2º Estabelecer,	Art. 11 É vedado aos Estados, como à União: 2º estabelecer, subvencionar

	3º Estabelecer, subvencionar, ou embaraçar o exercício de cultos religiosos.	subvencionar, ou embaraçar o exercício de cultos religiosos.	ou embaraçar o exercício de cultos religiosos;
	Art. São inelegíveis para o Congresso: 2º Os religiosos regulares e seculares de qualquer confissão;	Art. 25 São inelegíveis para o Congresso Nacional: 1º Os clérigos e religiosos regulares e seculares de qualquer confissão.	
Art. 85 [...] Não poderão ser alistados eleitores para cargo federal ou de estado: 4º - os religiosos de ordens monásticas, companhias. Congregações ou comunidades de qualquer denominação, uma vez que seus membros sejam ligados por voto de obediência ou regra, ou estatuto que importe a perda ou o sacrifício da liberdade.	Art. 85 § 1.º Não podem alistar-se eleitores, nas qualificações federais, ou nas dos Estados: 4º os religiosos de ordens monásticas. Companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, cujos membros se obriguem por voto de obediência, regra, ou estatuto que importe a renúncia da liberdade individual.	Art. 70 § 1º Não podem alistar-se eleitores para eleições federais ou para as dos Estados: 4.º os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações, ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra, ou estatuto, que importe a renúncia da liberdade individual:	Art. 70 § 1º Não podem alistar-se eleitores para eleições federais ou para as dos Estados: 4º os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações, ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto, que importe a renúncia da liberdade individual.
Art. 89 2º - todos podem	Art. 72 2º Todos os indivíduos e	Art. 72 § 3.º Todos os indivíduos e	Art. 72 §3º Todos os indivíduos e

<p>publicamente professar qualquer religião; nenhum <i>serviço</i> religioso ou de culto gozará na União, de subvenção oficial, e serão livres os templos e os cemiterios, guardados os regulamentos sanitarios e policiaes;</p>	<p>confissões religiosas podem exercer publicamente o seu culto.</p>	<p>confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observados os limites postos pelas leis de mão-morta.</p>	<p>confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens observadas as disposições do direito comum.</p>
	<p>3° O casamento civil precederá o religioso.</p>	<p>§4° O <i>casamento civil precederá o religioso</i> (A República só reconhece o casamento civil, que precederá sempre as cerimônias religiosas de qualquer culto).</p>	<p>§4° A República só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita.</p>
	<p>4° Os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal.</p>	<p>§5° Os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal.</p>	<p>§5° Os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos a prática dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não ofendam a moral pública e as leis.</p>

		§7º Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou o dos Estados.	§7º Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou o dos Estados.
	6º É excluída do país a companhia dos jesuítas e proibida a fundação de novos conventos ou ordens religiosas.	§8º É excluída do país a companhia dos jesuítas e proibida a fundação de novos conventos ou ordens monásticas.	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos projetos contidos na obra de Ribeiro (1917, p. 59-101; 183-201) e de Barbosa (1946).

O quadro anterior, assim como os quadros 1 e 2, demonstram o lastro histórico da “leigalidade” do ensino. A defesa da liberdade, secularidade e laicização da instrução pública, iniciada com o pronunciamento das distintas “vozes” republicanas das décadas de 1870-80, pela ação direta de Rui Barbosa, ganharam corpo no dispositivo jurídico republicano.

A Constituição de 1891 ratificou a separação Estado-Igreja, impediu o Estado estabelecer, subvencionar ou embaraçar o exercício de cultos religiosos; impediu que os religiosos votassem nas eleições, reconheceu somente o casamento civil, secularizou os cemitérios, assegurou liberdade religiosa e a igualdade de todas as religiões perante a lei. No que se refere à instrução, incumbiu o Congresso de animar o desenvolvimento das letras, artes e ciências e declarou que seria leigo o ensino nos estabelecimentos públicos. E foi só. Os pressupostos da liberdade, gratuidade e obrigatoriedade escolar “ficaram” pelo caminho.

A ausência de um efetivo compromisso para com a educação pública por parte da República produziu uma arma contra si mesma: diante de tantos “povos”, em sua grande maioria empobrecida e analfabeta, como habilitá-los para assumirem o papel de cidadãos? Como prepará-los para a participação efetiva na *res publica*? Como fomentar e fortalecer partidos para representação do interesse popular? Os alistamentos forjados, os votos de “cabresto”, as fraudes eleitorais, a baixa representatividade política, a corrupção das instituições, não poderiam produzir outro resultado: uma Constituição que era só papel e uma “República que não foi” (CARVALHO, 1996). Assim, sedimentava-se o distanciamento entre a “mudança da lei” e a efetiva alteração das “práticas sociais”, dois extremos de uma mesma realidade.

Sob esta ambiguidade, a Constituição foi promulgada pelo Congresso Nacional em nome do “Povo Brasileiro” para organizar um “regime livre e democrático” e uma “república federativa”. A fórmula “em nome do povo”, em um regime com baixa representatividade popular, bem ilustrava a ideologia e o imaginário que estava sendo criado. O “povo”, que para alguns nem existia, era massa abstrata, homogênea e afônica, que se manifestaria somente por meio de representantes, em nome da ordem e do progresso da nação. Constatava-se, portanto, que a República, contradizendo-se, foi obra de um pequeno grupo de homens públicos, militares e civis que desconsideraram os anseios populares (CARVALHO, 1996). Instituiu-se (ou manteve-se?) um fosso entre o povo e a classe dos políticos que atuavam segundo suas linhas doutrinárias e em favor de interesses dos grupos econômicos que lhes amparavam no poder.

As incoerências entre o texto jurídico idealizado e as práticas sociais da “República que não foi”, pode ser exemplificada pela persistência de cordialidades entre agentes estatais e religiosos, tal como ocorreu por ocasião da recepção em Belém do Pará dos bispos brasileiros que regressaram de Roma. No ato, o intendente municipal, senador Antônio Lemos, assim discursou:

O governo municipal de Belém entende que não se afasta nem da letra nem do espírito do instituto fundamental da nação, na parte em que proíbe relações de dependência ou hostilidade, dando aos ilustres príncipes do catolicismo aqui presentes uma prova de consideração. Separação não quer dizer desconhecimento ou hostilidade, mas independência; e esta não exclui a idéia de harmonia e mútua estima que para felicidade do povo deve reinar entre a Igreja e o Estado (*apud* MARIA, 1952, p. 224).

Na mesma sessão festiva, o governador do Estado, José Paes de Carvalho, afirmou em sua saudação aos bispos:

As instituições republicanas nada têm de hostis nem de incompatíveis com a moral divina e redentora do mártir do Gólgota. A separação e a independência dos poderes civil e religioso, inscritas na Constituição de 24 de fevereiro, não estabeleceram solução de continuidade em nossas tradições religiosas, que datam de quatro séculos; não proscreveram os altares que iluminaram a fé e ouviram as preces dos nossos maiores; não despedaçaram o sagrado símbolo que se levanta em nossos templos, e a cuja sombra e proteção se constituiu a vida nacional. Portanto, apostolai livremente; inoculai na alma do povo o espírito criador e fecundo que animava os profetas; trabalhai, de acôrdo com os patrióticos votos formulados no concílio a que acabais de assistir, pelo engrandecimento da pátria (*apud* MARIA, 1952, p. 224).

Infere-se, pois, que o amálgama político-religioso não se desfez pela força dos decretos do governo republicano. Não foi o texto da lei que alterou as mentalidades. Na prática, o início do novo regime foi

marcado pela existência de uma queda de braços entre forças antagônicas: de um lado, um reduzido número de homens públicos ilustrados que, na condição de representantes das novas forças dirigentes, procurava garantir na letra da lei suas ideias liberais-secularizantes e seus interesses materiais-econômicos, de modo proporcional ao nível de persuasão e poder que cada indivíduo/grupo conquistou; de outro, a população diversa, que privada dos meios decisórios, continuava a levar a vida sob os influxos religiosos, sobre os quais, na grande maioria, a Igreja Católica detinha mais efetivo poder de mando que os próprios órgãos estatais.

Dentre as correntes que enfeixavam o conjunto das forças republicanas, encontra-se a linha liberal-modernizadora de Rui Barbosa, o qual fora um dos mais entusiastas divulgadores no Brasil do pensamento Herbert Spencer (1820 -1893), filósofo inglês, filho de família metodista, que se tornou um dos principais representantes do liberalismo clássico e do darwinismo social. A partir da experiência como professor, Spencer iniciou suas reflexões sobre a educação, as quais culminaram no seu mais conhecido livro: *Educação Intelectual, Moral e Física* (1863). Spencer fez campanha pelo ensino da ciência, combateu a interferência do Estado na educação e afirmou que o principal objetivo da escola era a construção do caráter (Cf. LUCAS e MACHADO, 2002). Assim, a comunhão com o pensamento *spenceriano*, pode explicar, em parte, a tendência de Rui Barbosa tomar a cultura inglesa e norte-americana como referência em seus trabalhos jurídico-políticos, incluindo também o modelo constitucional de organização do Estado e os conceitos de laicidade e liberdade religiosa instituídos nos Estados Unidos.

Vale lembrar que a perspectiva assumida por Rui Barbosa, ora contrastava, ora se somava a outra vertente ideológica que ajudava a dar forças ao Governo Provisório: o Positivismo. Apesar das diferentes e até divergentes linhas de apropriação, os positivistas exerceram significativa influência na ideação jurídica de certos aspectos que vinham ao encontro de seu programa doutrinário. A ideia da ditadura republicana, o fortalecimento do poder executivo, a secularização do Estado, a separação entre o poder político e o religioso, a liberdade espiritual, constituem alguns exemplos. Benjamin Constant, Demétrio Ribeiro, Teixeira Mendes, Miguel Lemos, Júlio de Castilhos, figuravam entre os representantes mais influentes do Positivismo no processo de institucionalização da República.

Sabedores do nível de impregnação das “crendices” nas “entranhas” da população buscaram não só influenciar a formulação dos

dispositivos jurídicos do novo regime, mas também a mudança dos costumes e das mentalidades, condição necessária para efetivar sua preterida reforma social. Por meio desta, almejavam integrar o país na lógica do desenvolvimento da civilização ocidental, compreendendo o “atraso” do Brasil em relação aos demais países europeus como uma “diferença histórica”. A doutrina dos três estados formulada por Comte (teológico – metafísico – positivo) forneceu o pano de fundo para esta interpretação (cf. PAIM, 1981).

Para esse grupo, o Brasil colônia teria sido o estágio de domínio do espírito teológico, dada à aliança político-religiosa que regia o Império português. Com a independência, deu-se início a fase em que a metafísica individual começou a vigorar, cujo desfecho principal se deu com a “questão religiosa”, que expôs as contradições da crença católica com o regime político, colaborando para a superação do domínio teológico. Com a instauração da República, o Brasil iniciou sua marcha para o estado definitivo, marcado pelo reinado da ciência e da técnica. Neste, a ordem e o progresso – não por acaso lema da bandeira brasileira – seriam obtidos por meio da instrução e do povoamento. A primeira, alicerçada na ciência e na moral laica, produziria a reforma intelectual dos indivíduos em conformidade com as exigências do mundo comercial e industrial. O segundo, o povoamento, implicava a atração de imigrantes europeus qualificados para fazer prosperar a produção industrial.

E como demonstra José Murilo de Carvalho, na obra *A formação das almas* (1990), o programa positivista de reforma das mentalidades operou inclusive na construção do imaginário popular, despendendo muitos esforços para “manipular” o senso comum e dar legitimidade à República. A difusão da máxima “República como salvação da nação”; a criação de um panteão de heróis da pátria - que na ausência de uma figura republicana destacada buscou nos inconfidentes mineiros a imagem mitificada de Tiradentes; a adoção da figura feminina como imagem da República, conforme a tradição francesa; a confecção de uma nova bandeira e hino nacional; e a propagação de um laicismo, marcadamente radical e até anticlerical, espelhado no modelo desenvolvido pela França, foram alguns dos esforços empreendidos pelos positivistas para construção deste novo imaginário.

Contraditoriamente, os símbolos republicanos que obtiveram adesão entre a população foram àqueles identificados com algum elemento religioso ou que remetiam ao regime político anterior. No caso de Tiradentes, este foi associado à figura de Jesus Cristo; a imagem da Republicana-mulher fracassou frente à devoção católica de Maria; e o hino

e a bandeira somente emplacaram porque remeteram à vitória brasileira da Guerra do Paraguai (CARVALHO, 1990). Portanto, se a legitimação do novo poder, bem como das doutrinas que deveriam reger as mentalidades rumo à ordem e ao progresso, pudessem ser medidas pelo nível de aceitação no “coração e na mente” da população em geral, o que houve fora uma derrota do simbolismo cívico ante a tradição e a religião colonial.

Contudo, toda ação empreendida pelo movimento de modernização e laicização do Estado e da sociedade gerou uma reação. Protestos como do jurista católico Lacerda de Almeida (1924, p. 130), sintetizam bem como tais acontecimentos foram interpretados entre os cristãos:

O pensamento oculto dos homens de 1889 era outro. E, tendendo que fizeram a revolução política que derrubou a monarchia, pensaram ser igualmente fácil substituir a religião por outra “positiva”, ou preparar-lhe o advento tornando o Estado inteiramente ateu. De que houve tentativa disso dão testemunho, certos feriados nacionaes e o lemma da bandeira, além da saudação na correspondência official, donde se expungiu a formula *Deus garde*, tradicional e elevadíssima. (*sic*).

Percebe-se que o arcabouço ideológico-positivista, difundido e impregnado em nível jurídico, foi amplamente contestado pelos membros da hierarquia e da intelectualidade católica, instituição que soube unir o peso da tradição e o domínio sobre o “povo” para recristianizar a República. Em outros termos: a reforma republicana gerou uma contrarreforma católica, bem expressa nas palavras de Almeida (1924, p. 130): “A nação, porém, resurge do sonno e vae pouco a pouco adaptando a si a forma republicana, não deixando que a forma republicana (ou constitucional) a adapte a si”. (*sic*)

3.4 A Igreja e a “República sem Deus”

Com a República outras foram as ideias: em vez da dominação do Estado, não poucas vezes opressiva e tyranica, herdada do pombalismo português, adoptou-se o plano de **desconhecer por completo a ordem sobrenatural**, em que assenta a autoridade da Igreja, e assegurar *in perpetuum* o **atheismo oficial ancorando-o na Constituição pela escola leiga**, pelo casamento civil e pela supressão de todos os símbolos religiosos e das imagens sagradas dos tribunais, das escolas, e até - quem acreditaria? - dos carros fúnebres e dos necrotérios (ALMEIDA, 1924, p. X, grifos nossos).

Historicamente atrelada ao regime monárquico e com setores que alimentavam um possível terceiro reinado, a hierarquia da Igreja Católica ficou alheia ao processo de instauração da República. A apatia da instituição frente a um momento tão crucial para a sua existência político-social pode ser explicada por dois fatores: primeiro, por conta do processo de romanização e centralização interna, que exigia dos clérigos um estilo de vida menos secularizado; segundo, devido ao fato de que os ideais liberal-positivistas e secularizantes que moviam os anseios republicanos estavam amplamente condenados como errôneos pelo *Syllabus* de Pio IX.

Desse modo, mesmo sentindo-se asfixiada pela Monarquia, o alto clero repudiava uma possível separação e laicização total do Estado, pois isso colocaria fim ao *status* privilegiado que o regime do padroado historicamente lhe garantia. Essa posição foi expressa pelo próprio Dom Macedo Costa, um dos bispos envolvidos na célebre “questão religiosa” em uma carta remetida a Rui Barbosa: “Não desejo a separação, não dou um passo, não faço um aceno para que se decrete no Brasil o divórcio entre o Estado e a Igreja” (*apud* LUSTOSA, 1990, p. 34). Se, de um lado, a república era indesejada, de outro, os bispos não saíram em defesa da Monarquia, porque a relação entre a Igreja e o monarca, desde a prisão dos bispos em 1874, encontrava-se abalada. Entre os eclesiásticos, a compreensão dominante era a de que o regalismo configurava-se mais como uma limitação que um benefício à Igreja.

Entretanto, passado o “susto” decorrente da Proclamação da República, o Episcopado Brasileiro decidiu posicionar-se, interpretando preliminarmente os fatos como uma “crise” cheia de perigos: “Crise

para a vida ou para a morte. Para a vida, se todo o nosso progresso social for baseado na religião; para a morte se não o for” (EPISCOPADO, 1981a, p. 17). A posição eclesial conservava os elementos doutrinários da cristandade medieval não sendo admissível, portanto, que uma ordem social fosse concebida sem fundamentos religiosos. Ao que parece, com a derrocada do trono, a Igreja aspirava que fosse estabelecida uma república cristã, em razão da histórica contribuição que o catolicismo dera à configuração do país:

Desapareceu o trono... E o altar? O altar está de pé, amparado pela fé do povo e pelo poder de Deus. [...] e a **honra desta nação é tê-lo sempre mantido assim**. [...] é daqui, do altar sagrado da Religião, que vamos dizer a esta nossa querida nação a **verdade que a pode e a há de salvar** (EPISCOPADO, 1981a, p. 17).

Mas, o teor do Decreto 119-A, que instituiu a separação entre o poder político e o poder religioso, trouxe a primeira desilusão aos clérigos esperançosos e os deixou extremamente preocupados diante da ameaça do “ateísmo social” ser adotado como princípio norteador da República. Na ótica da hierarquia eclesiástica, o dispositivo jurídico não instituiu somente a “separação”, mas nivelou a Igreja aos demais grupos religiosos – até, então, considerados pejorativamente como seitas -; foi indiferente e não fez a menor alusão ao catolicismo; manteve as antigas leis de mão morta afetando diretamente a Igreja - a única que possuía bens consideráveis no Brasil; e secularizou o Estado, suas instituições e a vida dos cidadãos, que até então, do nascimento ao enterro, encontrava-se atrelada à religião oficial:

Que será de ti, coitado e querido povo do Brasil; se além de tudo te roubam também a tua fé, e ficas sem Deus, sem Deus na família, **sem Deus na escola**, sem Deus no governo e nas repartições públicas, sem Deus nos últimos momentos da vida, e até na morte e na sepultura sem Deus! (EPISCOPADO, 1981a, p. 19, grifo nosso).

A reação dos bispos efetivou-se pela *Pastoral Coletiva* de 19 de março de 1890, o primeiro posicionamento coletivo oficial da Igreja na

história do Brasil⁸⁰. Assinado por onze bispos e pelo vigário capitular do Rio Grande do Sul, o documento até valorizou a liberdade recebida do novo regime, mas repreendeu e condenou a separação Igreja-Estado. Os prelados justificaram sua contrariedade à separação retomando indiretamente a *Teoria das Duas Espadas*, formulada pelo papa Gelásio I, no século V, já mencionada no Capítulo I. Eles reafirmavam que, por ordenação divina, dois poderes distintos e independentes constituem as sociedades e regem a humanidade para fins apropriados: o poder eclesiástico e o poder civil. O Estado tem por finalidade promover a ordem, a paz e a prosperidade pública de seus súditos aqui na terra. A Igreja, ao contrário, transcende as forças da natureza humana, buscando a felicidade eterna, que se realiza no céu. Contudo, é na terra que se empenham os esforços para atingi-la um dia. E, ao ter a Igreja um objetivo mais sublime, ela não se subordina ao Estado. Por isso, há independência entre as coisas espirituais e temporais, mas “independência” não quer dizer “separação”. A sociedade religiosa e a sociedade civil, por serem perfeitamente independentes e distintas entre si, têm algo em comum: os seus súditos. Os membros do Estado são ao mesmo tempo os membros da Igreja. Os cidadãos devem obediência ao Estado e os fiéis à Igreja. Desse modo,

[...] exigir que o Estado legisle para os cidadãos, prescindindo do religioso respeito à autoridade da Igreja, a que estão sujeito os mesmos cidadãos, e, *vice-versa*, querer que a Igreja exerça a sua jurisdição sobre os fiéis sem olhar sequer para o Estado de que são igualmente súditos os mesmos fiéis, é um sistema este [...] da mais vulgar equidade, injusto em si e impossível na prática (EPISCOPADO, 1981a, p. 24).

Temos que na ótica dos bispos, não seria possível Igreja e Estado governarem soberanamente no mesmo território, sobre os mesmos súditos, sem estarem de acordo. A separação somente traria conflitos e lesão aos direitos das pessoas. “Em nome, pois, da ordem social, em nome da paz pública, em nome da concórdia dos cidadãos, em nome dos direitos da consciência, repelimos, os católicos, a separação da Igreja

⁸⁰ Utilizamos aqui o texto integral da *Pastoral Coletiva* republicado pela Câmara dos Deputados, na obra *Igreja na República*, em 1981.

do Estado: exigimos a *união* entre os dois poderes” (EPISCOPADO, 1981a, p. 24, grifo no original).

Essa união não seria absorção, nem tampouco subordinação. Seria um “acordo mais perfeito” entre os dois poderes, um sistema de relações bem ordenado, a exemplo da “união da alma com o corpo”, segundo a analogia empregada pelo papa Leão XIII, em 1885, na Encíclica *Immortale Dei*, que versava sobre a *Constituição Cristã dos Estados*. Assim – e essa parece ser a tese central da Pastoral - as duas sociedades deveriam entrelaçar-se, porém, sem se confundirem e sem repetir a opressão exercida pelo Estado durante a vigência do Padroado:

Basta que o Estado fique na sua esfera. Nada tente contra a religião. Não só é impossível, nesta hipótese, que haja conflitos, mas pelo contrário, a ação da Igreja será para o Estado a mais salutar, e os filhos dela, os melhores cidadãos, os mais dedicados à causa pública, os que derramarão mais de boa mente o seu sangue em prol da liberdade da pátria (EPISCOPADO, 1981a, p. 57).

Os bispos também expressaram sua “mágoa” com relação ao Decreto 119-A que igualava a Igreja aos demais cultos. Podia a Igreja Católica, “a verdadeira Igreja de Cristo”, ser equiparada a qualquer “seita” pela doutrina da tolerância moderna e pela igualdade de cultos? Tamanha indiferença era uma afronta à maioria católica da população: “E a religião de todo o povo brasileiro [...] há de ser desapossado do trono de honra que há três séculos ocupava, para ser posta na mesma esteira de qualquer seita adventícia!” (EPISCOPADO, 1981a, p. 27). Como se vê, os bispos se recusavam a admitir o princípio de que todas as religiões são igualmente verdadeiras. Era como se a verdade e o erro tivessem os mesmos direitos.

Contudo, os prelados foram obrigados a reconhecerem que o Decreto da separação continha elementos benéficos. Proibido o Estado de expedir leis, regulamentos ou atos administrativos sobre religião, a Igreja encontrava-se liberta do jugo do Padroado, sem necessidade de um “de acordo” para validar os documentos de Roma, sem o controle do dízimo e a interferência do governo nos negócios da Igreja; e livre da inspeção governamental dos compêndios dos cursos de Teologia utilizados nos seminários. Ademais, o Decreto havia posto fim ao regalismo, desautorizando o governo civil de apresentar os bispos, párocos e demais funcionários eclesiásticos, ficando a criação ou divisão de paróquias e dioceses da alçada exclusiva da Igreja.

Os bispos reconheceram também que o Governo quis facilitar a transição entre os regimes, assumindo por um ano a cônica dos funcionários do culto católico e a subvenção aos seminários. Consideravam muito positivo a cláusula que permitia aos Estados subvencionarem os seus ministros de culto, fato considerado mais do que justo, já que a grande maioria dos contribuintes era católica.

No entanto, o Episcopado foi enérgico ao condenar o “ensino leigo”. Consideravam ser uma “nefasta tendência” e um “fanatismo ímpio” que enveredava para o “caminho dos horrores” da Revolução Francesa. Haveria modelos mais próximos e melhores para serem seguidos, como a República da Argentina, do Chile, Equador e a dos Estados Unidos, tida como o “perfeito modelo de uma república democrática”. O Estado americano, na visão dos bispos, não havia sido inspirado pelo ateísmo, positivismo e materialismo e, apesar de vigorar a separação entre Igreja e Estado, não havia indiferença religiosa, pois o Cristianismo continuava sendo o orientador moral das instituições estatais, e o ideal de progresso e civilização não excluía da nação todo o influxo da ideia religiosa.

A República brasileira, ao contrário, organizada por um grupo de positivistas, liberais e maçons, rumava para outra direção, como sintetizou o jurista católico Lacerda de Almeida (1924, p. 41; p. X):

Os precedentes, a historia, a indole do povo brasileiro, e mais que tudo, suas crenças religiosas, tudo foi posto á margem; queriam remodelar, passando a esponja em tresentos annos de vida nacional [...].

Os fanáticos do inicio da Republica celebraram-se em arrancar não somente os symbolos do passado regimen (aliás de valor histórico), mas quizeram apagar tudo o que recordava a religião nacional, chegando a brutalidade de alguns a prohibir se pronunciasse nas escolas publicas o nome de Deus. (*sic*)

Diante disso, os bispos pediram aos fiéis da Igreja para despertarem do “sono”, saírem da “inércia” e agirem com vigor para “defender, restaurar e fazer reflorescer a nossa Religião e salvar a nossa pátria” (EPISCOPADO, 1981a, p. 49). Convocaram o clero e os laicos a empenharem-se na difusão da imprensa católica e ajudar a Igreja a resistir a uma de suas maiores provações. Afinal, “República sem Deus é que não pode durar” (1981a, p. 55). A Igreja aceitava o regime

republicano, desde que continuasse cristão. Mas, diante do perigo do sistema pender para outro lado, mantendo os dispositivos do Decreto da separação na futura Carta Magna, deixaram um sobreaviso:

Ah! Não se consigne, pois, na carta Constitucional da República Brasileira uma palavra que ofender possa a liberdade da consciência religiosa do país que é, na sua quase totalidade, Católico Apostólico Romano! Não tolha os altos poderes da república o direito que temos [...] não nos prive da posse e administração de nossas propriedades, **não estabeleça escolas sem Deus**. É o que esperamos para que se evitem o funesto flagelo das dissensões religiosas, a desunião profunda dos espíritos, nesta quadra melindrosa [...] (EPISCOPADO, 1981, p. 57, grifo nosso) (*sic*).

Portanto, se durante o período que antecedeu a Proclamação, a Igreja esteve alheia no cenário político nacional, agora, no tempo imediato à publicação do Decreto de sete de janeiro de 1890, a postura eclesial modificava-se completamente. Era indispensável à Igreja acompanhar e intervir no processo preparatório da Constituinte, porque os decretos já expedidos poderiam ser incorporados ao texto da Constituição. Por isso a necessidade de intervir nos acontecimentos políticos.

Contudo, apesar do sobreaviso deixado pela Pastoral Coletiva, o projeto da nova Constituição, tornado público em junho de 1890, não cedeu às pressões do Episcopado: sujeição dos bens da Igreja à lei de “mão morta”, reconhecimento oficial somente do casamento civil, laicização do ensino público, secularização dos cemitérios, proibição de subvenções oficiais a qualquer culto religioso, impedimento de abertura de novas comunidades religiosas, expulsão da Companhia de Jesus, inelegibilidade de clérigos e religiosos de qualquer confissão, eram os principais temas pautados.

Os bispos viram-se obrigados a se manifestarem outra vez. Após reunião realizada nos primeiros dias de agosto de 1890, sob a presidência de Dom Macedo Costa, um novo documento veio a público. Chamado *Reclamação do Episcopado Brasileiro dirigida ao Chefe do Governo Provisório*, o texto foi entregue ao Marechal Deodoro no dia 6 de agosto, por uma comissão de bispos e, dias depois, reproduzido no Jornal *O Apostolo*, do Rio de Janeiro. No documento, a hierarquia católica manifestou seu “imenso assombro” e a “profunda tristeza” para

com o projeto de Constituição. Reclamaram e protestaram contra a “opressão das consciências” impossível de ser admitida em um “país cristão livre”. Acusou-se o “ímpio positivismo” como o responsável pela “funesta influência” que deixava à margem e no mais “absoluto desprezo” as tradições da nação católica. Esta “seita” rejeitou a “cruz de nossa bandeira para ahí escrever sua triste legenda e o seu louco simbolismo” (EPISCOPADO, 1890, n. 91, p. 1). (*sic*)⁸¹

Reclamaram da exclusão absoluta de Deus no projeto Constitucional, “fato único” na história das nações, bem como da redução ao “nada” do “magistério e a autoridade da Igreja”, constituindo um “Estado inteiro fora das instituições e dos preceitos da Igreja”. Desse modo, viam-se obrigados a trabalhar, sem cessar, para derrocar a “mácula do ateísmo” (1890, n. 91, p. 1). Rejeitaram o dispositivo que excluía o clero dos habilitados a votarem: “Só no Brasil, Sr. Marechal, julga-se conveniente e decoroso nivellar os membros do clero nacional com os analfabetos, os sentenciados, os banidos, os mentecaptos e reduzir-nos á ínfima esteira de *parias* em nossa própria pátria” (1890, n. 91, p. 1). Protestaram ainda contra a premeditada expulsão da Companhia de Jesus, a proibição do estabelecimento de ordens religiosas no Brasil, a suspensão da entrada de religiosos estrangeiros, à confirmação da lei de “mão-morta”, e a precedência do casamento civil antes do religioso. Em especial, a *Reclamação* criticou a laicização do ensino nas escolas:

Reclamamos, Sr. Marechal, **contra a exclusão de todo o ensino religioso nas escolas públicas**. É doloroso para nossos corações de Bispos **que a lei civil force professores cathólicos a calar diante dos seus alunos o santo nome de Deus [...]** **Que maior pedra de escândalo do que a irreligião na escola?** Eduque-se no ateísmo a geração que desponta, e bem depressa, diante dos vossos olhos contristados, aparecerão estiolados pelo vício esses corações juvenis, em que a Religião e a Pátria depositavam as suas mais fagueiras

⁸¹ Vale lembrar que, a despeito das divergências existentes entre católicos e positivistas, o “tradicionalismo” era um ponto comum entre ambos: o respeito à autoridade, a ideologia da ordem, a crença de que através das elites se educa o povo, a preocupação com a elevação moral da sociedade, são exemplos desta similitude.

esperanças! Que tremendas maldições cairão sobre o nosso caro Brasil, se ele se tornar réu de tão enorme crime! [...] Que há de ser, dentro em poucos anos, dessa nobre e generosa Nação, **quando as funestas doutrinas do atheísmo, que circulam livremente por toda a parte e são obrigatórias nas escolas públicas**, houveram produzido entre nós os deploráveis fructos da dissolução e da immoralidade que a experiência de outros paizes já deixou tristemente evidenciados? (EPISCOPADO, 1890, n. 92, p. 1, grifos nossos).

Nota-se, portanto, a postura conservadora da Igreja em prol da manutenção do monopólio sobre o campo do ensino. Essa premissa seria parte de uma longa tradição, iniciada com a caída do Império Romano, onde a Igreja assumiu o controle das letras e de todo o saber filosófico por mais de um milênio. Pelo ensino, esta se resguardava como mediadora da salvação e intérprete da revelação divina. Em razão disso, para os bispos, “ensino leigo” era sinônimo de “ensino ateu”, algo inadmissível, pois semearia a imoralidade e a perdição entre as futuras gerações. Subjaz nesse argumento a ideia de que a religião é promotora de toda a moral, sendo impossível substituí-la por uma “moral laica”.

O Episcopado finalizou o documento apelando de maneira enfática o patriotismo do chefe do Governo Provisório:

Basta, Sr. Marechal. [...]. Appellamos para o patriotimo de V. Ex. e [...] ousamos esperar na efficácia de sua legitima interferência para serem totalmente delidas as clausulas contrarias aos direitos da Egreja, alli inseridas com tão cruel affronta dos brios do catholico povo brasileiro! A perseguição religiosa, Sr. Marechal, crêa para um paiz inteiro uma situação violenta, e por isso anormal. Não póde ser este ideal que devem procurar para nossa pátria. [...] Seja porém como fôr. Se, cerrando ouvidos aos nossos patrióticos protestos [...] usaremos energicamente de todos os meios legaes para sustentar, sem desfallecimento, os interesses sagrados da fé e da liberdade das almas (EPISCOPADO, 1890, n. 93, p. 1). (*sic*)

A despeito do tom enérgico empregado, os efeitos trazidos pela *Reclamação* foram avaliados pelos bispos como poucos, mas significativos. A Constituinte acabou rejeitando o artigo que expulsava os Jesuítas do Brasil e que proibia a fundação de novas ordens religiosas. Suprimiu a cláusula que mantinha o regime de “mão-morta” e o parágrafo que obrigava a precedência do contrato civil ao casamento religioso. Essas conquistas da *Reclamação* foram importantes para o processo de reorganização da Igreja no início da República, uma vez que garantiram sua sobrevivência material e possibilitaram a entrada de religiosos estrangeiros no país.

A *Carta Pastoral* e a *Reclamação* assinalaram o início de um combate dos bispos romanizadores contra as ideias positivistas e liberais presentes na República. Esse combate perdurou até meados da década de 1930, quando o enfoque dos documentos episcopais assumiu uma tonalidade apaziguadora no tocante à visão da República e sua relação com a Igreja (DIAS, 2013).

No dia seis de novembro de 1890, o Episcopado publicou novo protesto, dessa vez, sob a forma de um *Memorial* dirigido à Assembleia Constituinte, contendo o mesmo teor da *Reclamação*. Contudo, os bispos não limitaram a sua luta a redigir protestos oficiais. Sabe-se que Dom Macedo Costa e o ministro Rui Barbosa estabeleceram contatos frequentes, através de encontros pessoais e troca de correspondência, a fim de acertar uma “solução” que satisfizesse os interesses do Estado e da Igreja. “Se a Igreja tinha interesse em evitar medidas mais radicais”, Rui percebera que seria “temerário desconhecer, num país católico como o Brasil, o prestígio popular e a força política da Igreja Católica” (MOURA e ALMEIDA, 1977, p. 327).

A “política conciliatória” foi admitida ou até patrocinada pela Santa Sé: o reconhecimento diplomático do novo regime pelo Vaticano em 1890, a elevação em 1901 da representação diplomática no Rio de Janeiro à categoria de nunciatura, a criação em 1905 do primeiro cardinalato brasileiro, são marcas inequívocas da boa vontade em relação ao governo republicano. Ademais, o próprio clero progressivamente foi flexibilizando a sua postura radical contra o Liberalismo. Essa transformação, decorrente também de alterações da formação seminarística, trouxe consequências na vida e na mentalidade do clero.

Neste ambiente, a Encíclica *Libertas*, publicada por Leão XIII, em 1888, influenciou sobremaneira. Ali, o papa reconheceu alguns aspectos positivos das “modernas liberdades”, e estimulou os cristãos a se engajarem no mundo e não se manterem afastados pela condenação

de seus erros. O próprio Papa enviou uma Circular no dia 18 de setembro de 1899 ao Episcopado brasileiro, solicitando o máximo aproveitamento da nova situação, a fim de superar mediante uma inteligente ação eclesiástica as necessidades e dificuldades que se apresentavam. Ademais, incentivou a expansão da imprensa católica como compensação contra as numerosas publicações maçônicas. Também desejava que os católicos convencidos participassem ativamente na vida política, chegando inclusive a figurar no Congresso para defender os interesses religiosos (Cf. SCHMIDLIN, 1985).

Na medida em que a formação eclesial foi se romanizando e liberalizando, o clero tendeu a se urbanizar, elitizar e identificar politicamente com os novos grupos detentores do poder. Renunciando, por sua adesão ao Estado liberal, à função de coadjuvante do político na ordenação da sociedade, induzida pela marcha dos acontecimentos a assumir a função moralizante de transmissora dos valores que assegurassem a ordem social, a Igreja tornou-se uma instituição “estranha” e “necessária”. “Estranha porque, pela sua própria característica de Igreja, encaixa-se com dificuldade na nova ordem de coisas que se está implantando no país; necessária porque é valioso instrumento na manutenção da ordem, que sacraliza e abençoa aos olhos do povo” (MOURA e ALMEIDA, 1977, p. 329).

O fim do padroado e ao advento do regime de separação significavam para a Igreja uma liberdade de movimentos até, então, desconhecida. Essa autonomização possibilitou uma acelerada expansão territorial e uma reorganização hierárquica. Almeida (1924, p. XI), nos dá uma ideia exata de tais avanços:

De dez bispados que nos deixou a Monarchia temos hoje cincoenta e cinco, além de sete prelazias e três prefeituras apostólicas; numerosas ordens e congregações religiosas vieram, umas restaurar a vida monastica quase extinta entre nós, outras estabeleceramse de novo, dando novo incentivo e calor á vida espiritual e ás praticas de piedade.

De acordo com Moura e Almeida (1977), livre do controle estatal, a Igreja cresceu e prosperou, fortalecendo-se como instituição política, social e religiosa. Beneficiada pelos favores do Estado, mas expulsa das benesses do poder, ela passou a exercer sobre o conjunto da população certo tipo de autoridade “não oficial”, mas implicitamente reconhecida pelo poder político. Essa é a “nova” Igreja que se plasmou

durante a Primeira República e que será transmitida às gerações seguintes. Uma Igreja que, do ponto de vista político, buscou restabelecer uma aliança com o Estado.

Para isso, realizou uma reforma na estrutura eclesiástica buscando uma maior aproximação do clero com o povo. Igrejas, capelas e cemitérios foram reformados com o patrocínio dos coronéis. Padres seculares, educados em seminários do Sul e identificados com o espírito de Roma, foram designados como bispos nas novas dioceses, imprimindo-lhes a marca das novas orientações. Em suma, buscava-se “abandonar um catolicismo colonial, frouxo e permissivo, e adotar uma linha europeia romanizante” (MONTEIRO, 1974, p. 44).

Conforme o entendimento desses mesmos autores, apesar do esforço reformador, a Igreja precisou enfrentar outras problemáticas. De âmbito interno, tinha que “enquadrar” as manifestações da religiosidade popular. Por se distanciarem dos princípios romanizantes, a “crendice” era admitida desde que submetida ao controle da hierarquia, o que não raro provocou sérios conflitos. O movimento popular, desencadeado em Juazeiro do Norte, sob a liderança do Padre Cícero, centrado em práticas milagreiras, devocionais e messiânicas é o exemplo clássico do conflito travado internamente.

No campo externo, a secularização das instituições estatais – que apartou a Igreja de suas posições históricas junto aos doentes, aos pobres e ao ensino – a descristianização das camadas superiores da população, cada vez mais influenciada por filosofias agnósticas e anticatólicas; a chegada de frequentes levas de imigrantes que aceleraram o crescimento das confissões protestantes; a difusão do Espiritismo Kardecista⁸² e a expansão dos cultos afro-brasileiros constituíam desafios que exigiam uma nova e ampla ação social (MOURA e ALMEIDA, 1978).

A redefinição da Igreja na nova conjuntura passou a ser a meta dos bispos romanizadores, visando fortalecer a Instituição frente às ameaças internas e externas. As estratégias mobilizadas perpassaram desde a reforma da formação do clero, a atração de missionários

⁸² O Espiritismo de Allan Kardec foi introduzido no Brasil por setores da elite dirigente do Rio de Janeiro. Fundado na França por Alan Kardec, o Espiritismo Kardecista, amálgama entre filosofia, ciência e religião, rapidamente se espalhou pelo sudeste brasileiro, porque as ideias sobre a imortalidade da alma e a comunicação com os espíritos combinavam com o evolucionismo social e o positivismo de Comte (Cf. VILHENA, 2008).

estrangeiros para o Brasil, a reorganização da ação pastoral até o maior uso da imprensa (DIAS, 2013). O mesmo autor informa que, entre 1890 e 1930, chegaram ao Brasil 35 congregações religiosas, muitas das quais fundaram colégios, ampliando o leque de formação de futuros intelectuais católicos que poderia influir nas políticas do Estado.

Outra tática utilizada foi a importação de devoções, práticas religiosas e associações europeias que tinham estreita ligação com a política ultramontana, com o intuito de “purificar” as piedades religiosas de expressão popular. A *Pastoral Coletiva* de 1900 apelava ao povo católico para que observasse firmemente a “santa religião”, não faltando nunca à missa, não trabalhando nos dias festivos e recebendo os sacramentos da confissão e comunhão frequentemente. Também conclamou os sacerdotes para assumirem a fé e o patriotismo:

Desentranhemo-nos por servir e glorificar a Jesus nosso Deus e Redentor, e por melhorar as condições da pátria, promovendo obras de piedade, que plantem e nutram a fé no coração dos brasileiros, corrijam os erros da vida, santifiquem os costumes, avivem o respeito à autoridade religiosa e civil, cimentem a paz e a concórdia entre os irmãos, filhos da mesma pátria (EPISCOPADO, 1981b, p. 67).

O amálgama entre fé e patriotismo consistia em um verdadeiro trunfo para a Igreja adentrar nas estruturas político-decisórias. Assim, a hierarquia procurou apoio no Governo, aproximando-se e aliando-se a ele. É válido lembrar que, após a saída dos militares do poder, assumem o posto os latifundiários do café, que eram os antigos conselheiros do Império os quais estavam habituados com a união Estado-Igreja. “O seu conservadorismo, o seu apego às tradições e às honrarias, cria uma boa predisposição para um acordo e mesmo para uma unificação Igreja-Estado, em bases mais favoráveis ao catolicismo que o antigo patronato” (ALVES, 1979, p. 35).

Membros do antigo regime aproveitaram a legitimação que a união religiosa podia lhes trazer. A unificação não se deu imediatamente porque o aparelho administrativo da Igreja carecia de coesão, não existiam diretivas políticas claras, nem líderes que falassem em nome da instituição. Mas não demorou muito para aparecer diferentes personalidades católicas de grande poder de persuasão junto ao povo e ao Estado Republicano.

Dom Macedo Costa (1830-1891) foi o grande articulador do Episcopado brasileiro na ação de recatolicização da sociedade e do Estado. Com diplomacia, ele manteve o diálogo com o Governo e conseguiu uma unidade entre os bispos. Foi o autor do documento *Pontos da Reforma na Igreja do Brasil*, que tinha por objetivo principal promover o movimento de reforma católica, insistindo na vinculação dos bispos brasileiros com Roma e na união do clero entre si (DIAS, 2013). Macedo Costa insistiu que era preciso ampliar a pregação dominical, promover festas religiosas, visitar hospitais e difundir a imprensa católica. Insistiu sobre a necessidade de reformar a Igreja no Brasil, sob a pena de sucumbir diante das intempéries que adviriam com a separação do Estado. Dava-se início à cruzada militante que alçava inserir a Igreja juntamente às elites que comandavam o destino da nação.

Outra figura destacada foi o Padre Júlio Maria (1850-1916). Doutor em Direito, foi um intelectual católico e pregador público carioca, além de membro do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil. Proferiu conferências e publicou obras tais como *A Igreja e o povo* e *O Catolicismo no Brasil*, ambas em 1900. Profundamente sensível ao pensamento de Leão XIII, procurou advertir os católicos conservadores contra os “enganos” do novo regime, incentivou o clero “desencastelar-se” e a buscar o povo. Seu intuito era catolicizar pela evangelização e “cristianizar a democracia”. Júlio Maria foi um incansável pregador da fórmula da “união da Igreja e do Povo”⁸³. Sua pregação orientava-se na linha de um catolicismo democrático, engajado nas lutas políticas:

Oxalá o movimento dessas idéias progrida e chegue mesmo ao ponto de modificar a Constituição política da República, inserindo nesse pacto fundamental, promulgado sob a influência de um falso republicanismo, o culto público de Deus, com o reconhecimento de seus direitos com todos os auxílios e respeitos devidos à religião da imensa maioria do povo brasileiro (MARIA, 1952, p. 226).

⁸³ Assim, manifestou-se em um artigo da *Gazeta de Notícias*, em 13 de março de 1898: “Hoje, sob o ponto de vista social, só há duas forças no mundo: a igreja e o povo. Uni-las é o ideal do papa; concorrer para essa união é, em cada país, o dever dos católicos, principalmente do clero. Nós, porém, não podemos consegui-la, nem desviando-nos da rota que a Igreja segue, nem separando-nos do povo” (*apud* MARIA, 1952, p. 12).

Fica indicado que Padre Júlio Maria, ao lado de Dom Macedo Costa foram os precursores de um movimento que buscou implementar um novo modelo de inserção da Igreja na sociedade brasileira, desencadeando um processo de transição do Padroado para Romanização.⁸⁴ Acabaram deixando um legado que seria consumado quase quatro décadas depois: a alteração das bases ideológicas da Constituição, adaptando-as a um modelo mais “amigável” aos interesses institucionais da Igreja e de mais identificação com a religiosidade católica da nação.

O continuador desse trabalho foi Dom Sebastião Leme (1882-1942), que fora arcebispo de Olinda e Recife e mais tarde Cardeal do Rio de Janeiro. Leme, em sua célebre *Carta Pastoral* aos fiéis de Olinda e Recife, de 1916, advertiu os fiéis que assumissem com profundidade a sua fé, preenchendo os espaços de influência do catolicismo junto ao Estado e à sociedade como um todo:

Que maioria católica é essa, tão insensível, quando leis, governos, literatura, **escolas**, imprensa, indústria, comércio, e demais funções da vida nacional se revelam contrárias ou alheias aos princípios e práticas do Catolicismo? [...] Somos uma maioria que não cumpre seus deveres sociais [...] somos, pois, uma maioria ineficiente. Eis o grande mal [...] (LEME, 1916, p. 6, grifo nosso).

Armava-se, portanto, o processo de arregimentação católica necessário à inserção da Igreja no campo político. Acompanharemos os espaços conquistados pela Igreja nos anos 1920-1930 no próximo Capítulo. Desde já, anunciamos que Leme também conseguiu congregiar um seleto grupo de intelectuais que não só assumiram o catolicismo

⁸⁴ Mesquida e Klenk (2006) interpretaram o processo de romanização desencadeado na Primeira República como uma tentativa da hierarquia católica de recuperar a hegemonia abalada a partir da separação entre Igreja-Estado. O movimento avançou, sobretudo, pela presença maciça de religiosas e religiosos europeus trazidos com a finalidade de desenvolverem atividades pastorais, sociais e educacionais. Nesse período, a paróquia católica agregou um conjunto de instituições, sendo a escola a mais importante, já que era responsável por difundir a doutrina de modo sistemático, por meio da catequese escolar.

conscientemente, mas militaram em todos os meios possíveis para combaterem os pressupostos laicistas e agnósticos do regime.

A *Carta Pastoral* de 1916 confirmou a autoridade de Cardeal Leme como porta-voz da hierarquia da Igreja. Seu objetivo era catolicizar todos os espaços, empreendendo uma forte presença nas “massas” para ganhar a adesão do Estado, tornando-o cristão. Difundiu entre os bispos a convicção de que a sociedade estava em crise porque se afastara de Deus. Em razão disso, a Igreja deveria reassumir sua autoridade, responsabilizando-se pelo reordenamento da nação e garantindo a unidade da pátria. Com a defesa dessa modalidade de nacionalismo, Dom Leme assumiu o papel de articulador e coordenador do Episcopado, e foi elemento condutor do pacto da Igreja com o Estado brasileiro nos anos 1930. Isso porque como cardeal do Rio de Janeiro, Leme mantinha as melhores relações com Getúlio Vargas.

Enquanto a hierarquia manobrava a volta do poder, alguns leigos começaram a colaborar ativamente na restauração do catolicismo. É o caso de Jackson de Figueiredo (1891-1928) que, encontrando-se no Rio de Janeiro, atendeu ao chamamento de Dom Leme. A partir do lançamento da revista *A Ordem*, em 1921, e a fundação do Centro Dom Vital, em 1922 - ambos dirigidos por Figueiredo até sua trágica morte - colocou-se em marcha o ciclo de influência do catolicismo junto aos meios intelectuais. Jackson julgava que o divórcio entre a Igreja e a intelectualidade brasileira era uma das prováveis causas da imoralidade e indisciplina no Brasil.

Influenciado por Leme, Jackson percebeu que os cristãos não incidiam sobre o Estado, o que facilitava a atuação de elementos anticlericais na direção política do país. Consciente da importância da militância da intelectualidade católica, ele assumiu uma posição rígida de combate do Positivismo e do Evolucionismo, inclinando-se à defesa da legalidade, ordem, autoridade, nacionalismo, moralismo e à censura dos católicos que não se impunham com força na sociedade. Em sua visão, a Igreja seria o sustentáculo da ordem, fortalecendo a sociedade com suas firmes noções de hierarquia.

Da *A Ordem* e do Centro Dom Vital provieram não apenas a maioria dos intelectuais católicos das décadas de 1920-30, mas também, originaram-se as bases da Ação Católica, a Confederação Nacional da Imprensa Católica e o embrião das universidades católicas. Também subsidiou a fase política da Igreja, através da fundação da Liga Eleitoral Católica (LEC), que assegurou a eleição de vários políticos favoráveis à Igreja para a Assembleia Constitucional de 1934.

A obra de Jackson de Figueiredo foi levada adiante por Tristão de Ataíde (1893-1983) (pseudônimo de Alceu Amoroso Lima), talentoso crítico literário, tornando-se o “chefe” intelectual do catolicismo no Brasil, em 1930 e nos anos seguintes. Contou com a parceria do Padre Leonel Franca (1893-1948), sacerdote jesuíta que foi assistente do Centro Dom Vital, nomeado por Dom Leme. Seu ideal apostólico o motivou a publicar, desde Roma, em 1923, a obra *A Igreja, a reforma e a civilização*. Depois de doutorar-se em Filosofia e Teologia, regressou ao Rio de Janeiro e dedicou-se ao apostolado entre a juventude, sendo um dos entusiastas da Ação Universitária Católica, que se espalhou por outras capitais. Contando com o apoio de Leme, ajudou a fundar o Instituto de Estudos Superiores, que mais tarde tornou-se a Universidade Católica do Rio de Janeiro, a primeira deste gênero no Brasil. Lançou ainda várias obras, tais como *Ensino religioso e ensino leigo* (1931), *O divórcio* (1931), *Catolicismo e Protestantismo* (1933) e *A crise do mundo moderno* (1941).

Em síntese, várias foram as vozes que emergiram em defesa da Igreja e que militaram na cena pública nas primeiras décadas da República, influenciando sobremaneira no processo de laicização do ensino, como veremos mais adiante. O resultado da política reformadora iniciada pela hierarquia católica pós a separação Estado-Igreja foi muito eficaz: a autoridade dos bispos ficou estabelecida, o clero alinou-se às orientações da Santa Sé, o catolicismo fez-se influente na esfera pública e aproximou-se do Estado, da classe política e intelectualizada do país. Houve uma eclosão da imprensa católica através de pequenos periódicos⁸⁵, considerada pelos bispos um instrumento eficaz para esclarecer os fiéis e a sociedade em geral.

A revista *A Ordem*, transformou-se em um instrumento de grande importância para a disseminação das ideias católicas e em um espaço

⁸⁵ Desde a Independência, a participação de padres na Imprensa, a atuação de padres-jornalistas, de padres fundadores de jornais é bastante significativa. Mais foi, sobretudo, entre 1870 e 1930, que começaram a circular vários jornais católicos como *A Boa Nova* (Belém-PA), *A Tribuna Católica* (Fortaleza-CE), *A União* (Recife-PE), *A Civilização* (São Luiz-MA), *A Crônica Religiosa* (Salvador-BA), *O Bom Ladrão* (Mariana-MG), *A Ordem*, *O Tabor* e *Mensageiro do Coração de Jesus* (São Paulo), *A Imprensa e Voz da Mocidade* (João Pessoa-PB), *O Oito de Setembro* (Natal-RN), *A Cruz* e o *Apóstolo* (Rio de Janeiro), entre outros. Os franciscanos fundaram a *Revista Vozes* e os Redentoristas, o jornal e o almanaque da *Aparecida*, ampliando a propaganda confessional da doutrina católica (Cf. DIAS, 2013).

privilegiado para que os intelectuais pudessem refutar as críticas contrárias à doutrina da Igreja. O Centro Dom Vital constituiu-se como uma “arena” voltada para discussões e estudos da fé católica, alistando e convertendo intelectuais e membros da elite para a defesa e difusão de seu ideário (DIONÍSIO, 2000). Ambas as instituições subsidiaram o movimento de mobilização política em favor da inclusão das propostas eclesiais tanto na Revisão Constitucional de 1926, quanto na Constituição de 1934 e, principalmente, atuaram decisivamente na batalha pelo fim do “laicismo escolar” e na conseqüente reintrodução do Ensino Religioso nas escolas estatais.

A Igreja, portanto, reorganizou-se e, após três décadas, encontrava-se fortalecida para reivindicar os “direitos” que lhe foram retirados pela República. E evidenciamos que a retomada do Ensino Religioso nas escolas constituía um destes “direitos” dos quais ela não abria mão.

4 E A PALAVRA ERA DEUS: DISSOCIAÇÃO POSSÍVEL?

No presente capítulo, deter-nos-emos, inicialmente, em apresentar o contexto sócio-político e econômico que caracterizaram as primeiras décadas do século XX, período em que as oligarquias rurais, pela política do “café com leite”, revezaram-se no poder até a assunção da Revolução de 1930, quando houve o reagrupamento de antigas e novas forças políticas em novos “condomínios de poder”.

Abordaremos, na sequência, o contexto das reformas escolares desenvolvidas ao longo da década de 1920, impingidas sob a crença exagerada na educação como provedora das transformações sociais requeridas pela sociedade urbano-industrial. Esse ideário liberal desembocará em diferentes iniciativas de ordem político-sociais, incluindo as campanhas para superação do analfabetismo e as frentes pela nacionalização do ensino. Em meio ao movimento reformador, trataremos de caracterizar a introdução do Escolanovismo no Brasil e a consequente organização dos educadores profissionais em prol da regeneração da sociedade.

Paralelamente, apresentaremos o movimento de resistência desencadeado pelo laicato católico para apagar o “laicismo pedagógico” da escola republicana. Nesse contexto, engendraram-se debates político-jurídicos sobre o conceito de “ensino leigo”, no intuito de contestar interpretações constitucionais realizadas à luz de uma hermenêutica francesa. Enquanto isso, a Ação Social Católica mineira, contando com o alinhamento ideológico de intelectuais e governos locais, tal como Francisco Campos, conseguia reintroduzir o Ensino Religioso nos estabelecimentos oficiais daquele estado.

Com esta “vitória”, leigos e clérigos católicos apenas aguardavam o desfecho dos acontecimentos políticos para conseguirem alterar as bases “laicistas” da Constituição da República. Com a Revolução de 1930 e o protagonismo de Francisco Campos neste movimento, havia chegado a “grande hora”.

Logo no início da Era Vargas, o Ensino Religioso foi regulamentado como disciplina facultativa, fórmula jurídica que será empregada em todas as demais normatizações do ensino ao longo do século XX. Este foi o momento da eclosão de uma intensa disputa travada por católicos e renovadores em torno do controle ideológico do campo educacional, já que cada grupo desejava implantar seu programa de regeneração social.

No confronto dos projetos, encontrava-se a defesa e contestação do ensino leigo: de um lado, os católicos lutavam para conservar a sua

secular influência na formação da “alma” brasileira; de outro, renovadores escolanovistas defendiam a modernização dos processos e serviços educativos, justamente para autonomizar o ensino dos influxos religiosos.

A Constituinte de 1934 ficaria então marcada por este “cabo de guerra” entre a defesa da laicidade escolar de vertente francesa, de um lado, e do Ensino Religioso facultativo, segundo uma interpretação estadunidense, de outro. Contudo, como demonstraremos, interesses políticos e ideológicos, que buscavam acordos e consensos com ambos os lados, promoveram a exclusão do ensino leigo e a introdução do Ensino Religioso facultativo na segunda Carta Republicana.

4.1 Antigos e Novos “Condomínios de Poder”

Embora a República tenha sido instaurada por um grupo formado majoritariamente por militares, a articulação das oligarquias rurais logo conseguiu tirá-los do poder, colocando em seus lugares representantes dos coronéis regionais, tais como Prudente de Moraes e Campos Sales. Desde então, até a Revolução de 1930, viu-se o revezamento dos oligarcas paulistas e mineiros no governo central, dada a “política dos governadores” ou do “café com leite”. Esse sistema foi inicialmente subsidiado pela produção e exportação do café, em um momento em que os preços do produto tornaram a atividade muito lucrativa. O avanço do capital cafeeiro produziu uma infraestrutura peculiar no campo para produção e beneficiamento dos grãos e, nas cidades, onde se davam as relações comerciais e os serviços de exportação.

Neste cenário, o próprio Estado trabalhava a serviço da prosperidade comercial do café, investindo na infraestrutura necessária e no controle cambial que garantisse crescentes lucros. Desse modo, como afirma Nagle (2009, p. 22) a política de valorização do café transformou-se no principal “instrumento de domínio de uma classe sobre toda a máquina do Estado”, incluindo o domínio de dois estados (São Paulo e Minas Gerais) sobre os demais. Tal fato fez aumentar a desigualdade entre as regiões brasileiras, pois, os “estados ricos” dominavam cada vez mais os “estados pobres” (p. 22).

Foi, entretanto, a partir do sistema cafeeiro que se criaram as alternativas estruturais de desenvolvimento industrial no Brasil. Isso porque, como indica Moraes (2000), muitos proprietários do café deram início às atividades industriais, acentuando a concentração de poder econômico e político das oligarquias. Assim, quando começou a etapa declinante dos preços do café, os mesmos oligarcas viram-se obrigados

a intensificar o processo de industrialização, mas até certo limite, pois resistiam à possibilidade de substituição de uma atividade por outra, dado o risco de rompimento da “velha ordem”.

Dependente do mercado externo, a economia agroexportadora brasileira sentiu duro golpe com a Primeira Grande Guerra. A restrição dos mercados internacionais e a conseqüente baixa dos preços do café estimularam o processo de industrialização voltado para o consumo interno, aproveitando a disponibilidade de mão de obra barata. A conjugação desses fatores resultou na aceleração da produção industrial e do processo de urbanização, dando início a outra fase de desenvolvimento capitalista, caracterizada pelo surgimento de classes médias e operárias, que logo colocariam em jogo a supremacia dos “donos do café”. Até, então, os oligarcas rurais, embora teoricamente defendessem os ideais da democracia liberal, na prática restringiam a participação política a uma parcela da população. Tratava-se, nas palavras de Peixoto (1983, p. 27), de um “Estado republicano de caráter ambíguo, ao mesmo tempo liberal e oligárquico”.

O avanço do modelo urbano-industrial intensificou o aparecimento de novas orientações ideológicas para pensar o “novo” Brasil, desligado dos componentes fisiocratas. Por outra parte, a crescente inquietação social e a emergência de novos grupos sociais propiciaram outras condutas e fomentaram projetos alternativos de reformulação da ordem social. Segundo Nagle (2009), o próprio processo migratório exerceu fortes implicações na alteração do mercado de trabalho e nas relações trabalhistas, acelerando a substituição das atividades artesanais pelas industriais. Além disso, o grande contingente de imigrantes europeus provocou o questionamento do patriarcalismo oligárquico, ao exigirem novos padrões de relacionamento entre proprietário e trabalhador. As greves operárias de 1917 e 1918, por exemplo, manifestaram o intento de ruptura da dominação oligárquica. Neste contexto, progressivamente, ocorreu a penetração de novas correntes ideológicas, tais como o socialismo e anarquismo, que foram se propagando via publicações e periódicos por todo o país, até culminar na instalação do Partido Comunista Brasileiro, em 1922.

Neste mesmo ano, ocorreu a primeira irrupção do Tenentismo, movimento armado organizador de levantes frequentes durante a década de 1920 e colaborador decisivo na efetivação da Revolução de 30. O movimento retomou a ideologia dos tempos imperiais de que os militares eram homens puros e patriotas, portadores da missão de libertar a nação dos políticos civis corruptos e desleais. Os tenentes tinham consciência da fragilidade das instituições políticas vigentes,

incapazes de atender os anseios do “povo”. Por isso, se revoltaram e se insurgiram contra o sistema político vigente (CUNHA, 1981).

Outros dois acontecimentos importantes ocorreram em 1922: a Semana da Arte Moderna, que marcou o início do movimento nacionalista de renovação estética, literária e cultural; e a criação do Centro Dom Vital e da revista *A Ordem*, instituições que assinalaram o início da organização dos intelectuais católicos, preparando-os para exercer significativa influência sobre o campo político e educacional.

O período do pós-guerra mundial também foi cenário da eclosão do movimento nacionalista, que desembocará no estabelecimento das Ligas Nacionalistas, que em comum defenderam a integridade da nação por meio da difusão da instrução militar, do civismo, do culto aos heróis pátrios, da valorização da história e tradições brasileiras, do ensino na língua vernácula e do combate ao analfabetismo. Tudo isso, como diz Nagle (2009), com o intuito de garantir a formação do “caráter nacional” ou de “abrasileirar o brasileiro”.

Um dos principais expoentes do nacionalismo foi a Liga de Defesa Nacional fundada em 1916, no Rio de Janeiro, por Olavo Bilac, Pedro Lessa e Miguel Calmon, sob a presidência de Rui Barbosa. A divulgação dos ideais da Liga se deu por meio de livros, panfletos e palestras que enfatizavam a importância do engajamento dos intelectuais na causa nacionalista, apontando-os como responsáveis pela defesa da pátria e pela modernização das estruturas sociais. Os dizeres de Olavo Bilac demonstram o espírito que movia o grupo:

O Brasil ainda não está feito, como pátria completa. E a culpa é nossa, como foi dos nossos antepassados, porque a nossa cegueira ou o nosso egoísmo, a nossa vaidade, a nossa pequenina política de rasteiras paixões deixaram a massa do povo privada de fartura, de instrução, de hygiene, de ‘humanidade’. [...] Neste momento, a sorte do Brasil está sendo jogada. Viveremos ou morreremos: diante desta alternativa tremenda, não pôde haver inconsciencia. [...] Como fazel-o? Dar-lhe novas gerações de homens fortes e conscientes, dando-lhe estas duas necessidades, primordiaes, básicas da defesa: o **trabalho** e a **instrução**. Sem o **pão** e o **livro**, sem a riqueza e o ensino, não pôde ter saúde, nem alegria, nem dignidade, nem alma, quem tem fome não pôde

pensar (BILAC, 1927, p. 44; 46; 48) (sic) (grifos nossos).

A argumentação de Bilac bem ilustra os objetivos da Liga de Defesa Nacional: estabelecer ações voltadas à instrução (livro) e ao trabalho (pão), incluindo a moralização do voto. Este era o caminho necessário para “republicanizar a República” (NAGLE, 2009), pois só um povo educado e trabalhador poderia exercer o direito do sufrágio universal e mudar os rumos da nação.

Sob o influxo de Bilac, fundou-se também, em 1916, a Liga Nacionalista de São Paulo, tendo como principais bandeiras a defesa nacional, o serviço militar obrigatório, a educação primária e profissional, a educação cívica, o escotismo e o voto secreto e obrigatório. O culto ao patriotismo e o combate ao analfabetismo eram ingredientes do ideal de brasilidade que se buscava difundir em meio ao ambiente de pessimismo que dominou o país diante da ilusão republicana.

A Liga Nacionalista paulistana foi uma agremiação dirigida por membros de classes médias descontentes com os rumos da política desenvolvida pelas oligarquias rurais e urbanas. Levi-Moreira (1984) descreve que a entidade desenvolveu várias atividades: fundou escolas de alfabetização para adultos, publicou manuais de instrução cívica, desenvolveu intensa campanha pelo voto secreto e incentivou a juventude a aderir ao serviço militar, já que a passagem pelo Exército era tida como a melhor escola de moral e civismo. A difusão da ideologia nacionalista ressoou junto ao Governo federal, que tomou a decisão de fechar as escolas estrangeiras que funcionam nos estados do sul do país, além de promover a utilização de livros didáticos de conteúdo cívico-moral de acentuada natureza patriótica.⁸⁶

Os esforços pela transformação do sistema político-econômico provocaram a retomada dos princípios do Liberalismo, caracterizando uma segunda fase de sua disseminação, embora, como constata Nagle (2009), sem posições doutrinárias tão firmes quanto à primeira, ocorrida nas décadas finais do período imperial. Esse ideário liberal pretendia aumentar o sistema de representação para recompor o poder, através da

⁸⁶ A historiografia educacional brasileira tem se dedicado ao estudo do impacto das campanhas de nacionalização sobre as escolas étnicas no sul do Brasil. Destacam-se, neste sentido, pesquisadores como Müller (1994), Santos (1999, 2009, 2010) e Seyferth (1999).

superação da “política dos governadores”, esforço que obteve êxito com a atividade “revolucionária” de 1930.

Por outra parte, as oligarquias do café resistiram ao avanço do ideário liberal-democrático e desencadearam um processo de defesa dos valores da “civilização agrária”, caracterizado pelo “soerguimento das forças nacionais” e pelo esforço de “pensar o Brasil” e “pensar em brasileiro” (NAGLE, 2009, p. 114). Neste intento, em nome da tradição, muitos setores começaram a interpretar a crise de ordem política e moral como resultado da separação entre Igreja e Estado, efetivada pela República. Desse modo, vertentes nacionalistas associaram-se aos representantes do movimento de arregimentação católica, tal como ocorreu em São Paulo, com a fundação, em 1917, da Revista *Bazília*, que contou com a colaboração do leigo católico Jackson de Figueiredo.

A Revista *Bazília* adotou um padrão panfletário que incorporou ao programa nacionalista a manutenção da religião católica, a nacionalização do comércio e do ensino. O lema “pela brasilidade e pelo catolicismo” encontrou nas atividades do grupo grande acolhimento. Apregoando o autoritarismo dos governantes e opondo-se aos ideais do Liberalismo, líderes nacionalistas e intelectuais católicos aliaram-se para combater determinados elementos do mundo moderno, dentre eles, a instituição do ensino leigo.

Outro resultado dessa associação entre nacionalismo e catolicismo foi o Integralismo, movimento gerado no interior dos quadros tradicionais paulistas que, após a Revolução de 1930, sob a inspiração fascista, promoveu diferentes atividades de caráter antiliberal e antidemocrático. O movimento contou com a atuação dos principais representantes do Partido Republicano Progressista e do seu órgão oficial de divulgação, o *Correio Paulistano* (NAGLE, 2009).

Apesar da incidência de novos agentes no cenário político, social e econômico, a modificação das estruturas da Primeira República foi um processo lento e conflitivo, pois os coronéis regionais relutavam em deixar o poder. Devido às pressões das forças em disputa, gradativamente foi ocorrendo uma alteração no padrão de estratificação social, impactando na esfera educacional, principalmente, no entusiasmo pela democratização da cultura e pela ampliação dos quadros escolares. Como diz Nagle (2009), após três décadas do novo regime, a constatação a que se chegara era de que faltava “republicanizar a República”, ou seja, concretizar os velhos ideais proclamados - se é que de fato foram efetivamente anunciados.

As exigências de setores dominantes não-cafeeiros, os crescentes interesses das classes médias e setores industrializantes, as pressões das

classes populares e o crescimento do eleitorado urbano, foram alguns dos elementos que contribuíram para a erosão do compromisso coronelista. A crise de 1929 acelerou o declínio das oligarquias enquanto novos grupos influentes organizavam-se para tomar o poder e satisfazer suas aspirações.

Diante de tal quadro, o então presidente Washington Luiz não mediu esforços para eleger outro paulista como seu sucessor. Contudo, era a vez de Minas Gerais indicar o novo presidente. Os mineiros, insatisfeitos com o rompimento do acordo, uniram-se com os gaúchos, instaurando a Aliança Liberal, partido que lançou a candidatura de Getúlio Vargas à Presidência. Entretanto, como Vargas foi derrotado por Júlio Prestes, seus correligionários da Aliança denunciaram a fraude na contagem dos votos. A derrota nas urnas barrou o caminho pacífico ao poder, e os setores mais radicais da Aliança, juntamente com os Tenentes, prepararam a derrubada do Governo pela força das armas. O assassinato de João Pessoa, candidato à vice-presidência na chapa de Vargas, gerou o estopim da “Revolução”. Os partidários da Aliança Liberal tomaram o poder, nomeando Vargas como chefe do Governo Provisório (CUNHA, 1981).

Com isso, ascenderam às estruturas estatais setores até então excluídos, portando uma multiplicidade de cosmovisões e interesses. Assim, segundo Cury (1988), formou-se um “condomínio de poder” para agregar e satisfazer oligarcas regionais, camadas médias, tenentes, constitucionalistas liberais e até integrantes do sistema deposto. O Estado acabou se tornando um “árbitro” político mediador do conflito de interesses, já que Vargas, a fim de conquistar e manter a sua liderança, procurou contentar a todos os setores.

Nesse sentido, não houve - novamente - ruptura radical com o modelo vigente até então, pois boa parte do “condomínio do poder” continuava atrelada ao café. E, tal como ocorrera na passagem do Império para a República, as camadas populares ficaram novamente “bestializadas”, ou seja, excluídas do processo político.

Vargas, tão logo tomou posse na chefia do Governo Provisório, em novembro de 1930, apossou-se das atribuições do poder executivo e legislativo. Por força de decreto, dissolveu o Congresso Nacional e as Câmaras estaduais e municipais dando início à implantação de um modelo de Estado centralizador, industrial, nacionalista e interventor. Para cooptar o poder das oligarquias estaduais e acomodar os interesses dos vários setores da Aliança Liberal, Vargas substituiu os presidentes estaduais por interventores federais, recrutados em sua maioria da ala tenentista. Também buscou reduzir a burocracia estadual fortalecendo,

ao mesmo tempo, o aparato burocrático federal. Nesse intento, ao formar seu primeiro ministério, criou duas novas pastas: a de Educação e Saúde Pública, que foi ocupada por um representante mineiro, Francisco Campos, e a do Trabalho, Indústria e Comércio, assumida pelo gaúcho Lindolfo Collor.

De tal processo, como aponta Moraes (2000), resultou a construção de um arcabouço jurídico que visava estabelecer uma estrutura normativa para o exercício do poder de um Estado unificado. A instituição do voto universal e secreto⁸⁷, a unificação jurídica, a elaboração de leis sobre as riquezas, saúde e educação, foram alguns atos de um Estado que atuava soberanamente sobre toda a nação, a partir de uma definição genérica e abstrata de cidadania. A centralização do poder político e administrativo fortaleceu o pensamento conservador-estatista e favoreceu o desenvolvimento da industrialização. Para isso, Vargas tratou de controlar as massas populares urbanas mediante uma política sindical e uma legislação trabalhista que lhes impedisse de ultrapassar os limites impostos pela nova ordem política.

A ação reformista dos tenentes, com suas feições autoritárias e ditatoriais, logo provocou a reação dos paulistas do Partido Democrático e dos mineiros do Partido Republicano, que fizeram eclodir a Revolução Constitucionalista de 1932, movimento que buscou restaurar a hegemonia política da burguesia cafeeira. Apesar da vitória militar sobre os constitucionalistas, os tenentes foram aos poucos perdendo o seu poder e excluídos do Governo. A recomposição política que levou a assimilação da burguesia paulista fez Vargas convocar a Assembleia Nacional Constituinte, a qual se tornou o *locus* de disputa política por parte de diferentes setores, todos interessados em deixarem suas marcas no “novo” Estado brasileiro.

Na avaliação de Moraes (2000), a Constituição de 1934, representou a conciliação de compromissos e dissensões entre as forças que se confrontavam naquele momento. A Carta incorporou propostas defendidas pelo tenentismo, pela Igreja Católica, por setores liberais oligárquicos e pela nova burguesia urbano-industrial. No contexto imediato pós-constituição, Vargas acabou sendo eleito Presidente da República e tratou logo de consolidar as lideranças oligárquicas, bem

⁸⁷ O novo Código Eleitoral, instituído pelo Decreto n. 20.076, de 24 de fevereiro de 1932, trouxe uma série de inovações: além do sufrágio universal, direto e secreto, admitiu como eleitores todos os brasileiros maiores de 21 anos, alfabetizados, de ambos os sexos (BRASIL, 1932).

como, de traçar as linhas autoritárias que o levariam a instaurar o Estado Novo, em 1937.

Considerados os elementos contextuais descritos e diante dos objetivos deste trabalho, ponderamos que o período entre 1930 e 1934 foi altamente significativo na definição dos rumos do processo de laicização do ensino brasileiro. Embora os debates pedagógicos antecesses a “Revolução” de 1930, apenas adquiriram contornos nítidos a partir da instauração do novo Governo Provisório. Veremos, na sequência da abordagem, que a Carta Magna de 1934 retirou o dispositivo que instituiu o ensino leigo, uma verdadeira conquista para a hierarquia e o laicato católico que, aproveitando a liberdade republicana, fortaleceu-se política e ideologicamente por três décadas, a ponto de influenciar diretamente na redação da nova Constituição. Todavia, isso não ocorreu sem um processo de confronto com outros grupos que, como a Igreja, almejavam garantir, via sistema educacional, suas cosmovisões na nova estrutura jurídica estatal.

4.2 A Escola da República: “forja” para moldar o “poviléo”?

A instalação da República não produziu mudanças significativas no campo do ensino. O novo regime limitou-se em manter o princípio da descentralização consagrado pelo Ato Adicional de 1834, no qual os estados - as antigas províncias - continuavam a ser responsáveis pela educação primária, enquanto o governo central ocupava-se com o ensino secundário e superior. Essa situação, em nada inovou com relação à problemática do analfabetismo em larga escala, já que a maior parte dos estados detinha poucos recursos para investir no ensino primário. Isso contribuía para a reprodução das desigualdades entre as classes sociais e entre as regiões de um país que recém havia abolido a escravatura.

O próprio princípio da gratuidade e obrigatoriedade do ensino, já presente nas discussões educacionais nas décadas finais do Império, encontrava-se ausente da normatização republicana. A única novidade explícita, por conta da inserção da emenda de Rui Barbosa, foi a que determinava o “ensino leigo” nos estabelecimentos oficiais. Na prática, como diz Nagle (2009), de pouco valeu a passagem do Império para República, pois permaneceram os mesmos princípios adotados no regime anterior, especialmente, o descaso com relação à educação popular.

Tanto no Império quanto na República, o Estado colocou-se a serviço da classe dominante, por isso a resistência à transformação do *status quo*. No campo da escolarização, a característica conservadora

manifestou-se no ensino secundário e superior, que continuou sendo o principal instrumento de formação e distinção entre a classe dirigente e as classes populares.

Um dos primeiros atos do Governo Provisório no campo do ensino, além da reforma das escolas militares, fora a criação da pasta de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em 1890. Mas, longe de se constituir em uma imperiosa necessidade de caráter administrativo, como se procurou justificar o fato, a instituição do Ministério foi um meio ardiloso para afastar Benjamin Constant do comando da Guerra. Segundo Abranches (1907), os atos deste ministro estavam produzindo frequentes queixas e desgostos no seio das guarnições que acabavam replicando na presidência de Deodoro da Fonseca. A solução encontrada foi criar um novo posto de trabalho de acordo com as aptidões de Constant e confiar a secretaria da Guerra ao marechal Floriano Peixoto.

À frente do novo Ministério, Benjamim Constant buscou reformar a instrução pública, objetivando instituir um exemplo modelar para os estados da federação⁸⁸. Pelo Decreto 981, de novembro de 1890, Constant oficializou o novo regulamento da instrução primária e secundária para o Distrito Federal, estabelecendo o ensino “livre, gratuito e leigo” (Art. 2º).⁸⁹ Com a reforma, os programas das escolas primárias de 1º grau, que atendiam aos estudantes de 7 a 13 anos, eram compostos, exclusivamente, por línguas, disciplinas científicas⁹⁰ e pela “instrução moral e cívica”. Esta última tinha como conteúdos e objetivo: “narrativa de anedotas, fábulas, contos e provérbios que tenham

⁸⁸ Em virtude da forma federativa de governo instituída pela República, que dava autonomia administrativa aos estados, todas as reformas promulgadas pelo governo federal referiam-se ao Distrito Federal, sendo, contudo, modelares para o resto do país.

⁸⁹ A institucionalização da liberdade de ensino criou as condições legais para que as escolas superiores mantidas por particulares viessem a conceder diplomas dotados do mesmo valor dos expedidos pelas faculdades federais.

⁹⁰ A ênfase do estudo das ciências fundamentais, em um programa com sete anos de duração, seguia a ordem lógica de classificação estabelecida por Augusto Comte: 1º ano: aritmética e álgebra elementar; 2º ano: geometria preliminar, trigonometria retilínea e geometria espacial; 3º ano: geometria geral e seu complemento algébrico, cálculo diferencial e integral; 4º ano: mecânica geral; 5º ano: física geral e química geral; 6º ano: biologia; 7º ano: sociologia e moral, e noções de direito pátrio e de economia política (Cf. BRASIL, 1890a e TAMBARA, 2011).

tendência moral. Fazer sentir constantemente aos alunos, por experiência directa, a grandeza das leis Moraes” (BRASIL, 1890a) (*sic*).

Nas escolas primárias do 2º grau, para adolescentes de 14 e 15 anos, o ensino era exclusivamente dedicado às ciências, sendo a instrução moral e cívica um tema transversal que devia ocupar o “mais alto grau da atenção dos professores” (BRASIL, 1890a). Constituíam responsabilidade de todos os docentes desenvolverem os seguintes temas:

Conservações e leituras moraes. Exemplificação comparativa da generosidade e do egoísmo, da economia e da avareza, da actividade e da preguiça, da moderação e da ira, do amor e do ódio, da benevolência e da inveja, da sinceridade e da hipocrisia, dos prazeres e das dores (phísicas e moraes), dos bens e males (falsos e verdadeiros) (BRASIL, 1890a).

O papel de destaque dado à instrução moral, em programas de ensino norteados pela lógica científica de Augusto Comte, atesta a intencionalidade de se colocar em prática uma “moral laica”, de modo semelhante à adotada no sistema de instrução francês. Esta moral era caracterizada pela abdicação de qualquer referência aos princípios religiosos, apoiando-se exclusivamente sobre as ideias, sentimentos e práticas que se justificassem pela razão. A moral laica era o ingrediente necessário para a efetivação de uma instrução “puramente racionalista” (DURKHEIM, 2008). Daí a necessidade de se depurar da moral tudo aquilo que a vinculava a uma determinada religião, buscando equivalentes racionais em substituição às velhas noções religiosas.

Essa concepção de moral parece ter embasado a noção de laicidade utilizada pelas correntes positivistas brasileiras para interpretar o “ensino leigo” proclamado pela Constituição republicana. Se a moral laica, segundo a concepção francesa eliminava o teológico e o substituíam por um argumento racional, o mesmo se daria com o ensino em sua totalidade, onde todo e qualquer influxo do religioso deveria ser expurgado. Daí decorre o entendimento que “ensino leigo” seria sinônimo de ensino “ateu”, “irreligioso” ou “anticlerical”, contra o qual os líderes do catolicismo fervorosamente se opuseram durante toda a Primeira República.

No entanto, como tratamos anteriormente, a concepção de ensino leigo de Rui Barbosa distanciava-se da vertente francesa, aproximando-se da americana e de outros países europeus onde o ensino científico e o

ensino religioso ocorriam no mesmo espaço escolar, porém, em horários e períodos distintos, e com docentes específicos. O duplo sentido atribuído ao termo “leigo” no limiar da República, aliado à parca produção epistêmica sobre o tema, constitui a raiz da histórica contenda envolvendo a oferta ou exclusão do Ensino Religioso na escola pública, bem como a imprecisão sobre qual estatuto da laicidade deveria reger o sistema de ensino brasileiro.

Ciente de que a Reforma dependia da qualificação e adesão dos professores, Benjamin Constant, através do Decreto nº 982, de novembro de 1890, promoveu também a reforma das Escolas Normais da capital federal. Esses estabelecimentos eram destinados à preparação de candidatos à carreira do magistério primário, por meio da oferta de uma “educação intelectual, moral e prática” necessária ao bom desempenho dos professores. Figurava entre as matérias do curso, além das ciências e letras, a moral, entendida como o “estudo dos elementos da natureza e conduta humana, especialmente, aquela relacionada à prática da profissão do magistério” (Cf. Art. 3º). A diferença entre a escola primária do final do Império e dos primeiros decênios da República residia, basicamente, no acréscimo das disciplinas científicas, à luz dos princípios comtianos, e na substituição da história sagrada ou do Ensino Religioso pela instrução moral e cívica.

Tanto a Reforma promovida por Constant, quanto o tratamento dado ao ensino pela Constituição de 1891 agradaram sobremaneira os adeptos do Positivismo, que eram contrários à ingerência estatal na educação e a qualquer tentativa de obrigatoriedade da instrução. Defendiam que o ensino era tarefa inalienável da família, a qual devia gozar de liberdade para escolher o tipo de formação a ser dada aos seus filhos. Em síntese, o que os positivistas desejavam era a plena “liberdade de ensino” e a mais completa “liberdade espiritual”, expresso na seguinte máxima: “ensine quem quiser, onde quiser e como puder”. Tal ideologia é devidamente exemplificada pelo conteúdo de uma das Cartas de Miguel Lemos à Teixeira Mendes:

Não devemos perder de vista que a atual ingerência do Estado na educação é provisória e que devemos tratar de limitá-la cada vez mais. Nossa obrigação consiste em lutar por converter o público e fazer que nos aceite voluntariamente. É por isso que o atual projeto merece elogio pela completa liberdade de educação que estabelece. Que cada um ensine como possa, onde queira e o que queira (*apud* TAMBARA, 2011, p. 174).

Pelos dispositivos adotados, fica evidente que não foram os liberais e, sim, os positivistas que imprimiram as primeiras marcas à escola republicana, pelo menos em nível jurídico e na esfera do governo federal. Cabe registro, entretanto, que a despeito da laicização do ensino segundo vertente francesa, a baixa oferta educativa por parte do Estado agradava não só aos positivistas, mas aos católicos e protestantes, que gozavam de liberdade para fazer progredir suas escolas privadas e confessionais.

A Reforma de Constant, todavia, não produziu impactos práticos. Além da inexistência de uma infraestrutura institucional mínima à sua implementação, também não obteve apoio político nem dos próprios positivistas - que desejavam a supressão das verbas públicas destinados ao ensino e a anulação de todos os títulos acadêmicos - nem das oligarquias liberais, que não concordavam com a rigidez ideológica do comtismo. Não por acaso, o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos foi extinto em outubro de 1891, e a temática do ensino passou a ser responsabilidade do Ministério da Justiça e Negócios do Interior, situação que perdurou até a “Revolução” de 1930 (MORAES, 2000). Desse modo, negligenciou-se a educação popular da mesma forma que no período imperial, ou seja, não se criou uma estrutura estatal específica para estabelecer uma política educacional de alcance nacional.

Tal situação, minimamente, alterou-se com o protagonismo de alguns estados, como foi o caso de São Paulo. Gozando de melhor situação econômica, os setores oligárquicos paulistanos implantaram entre 1890-1895 uma reforma educacional com o intuito de atender às aspirações republicanas, coordenada inicialmente por Caetano de Campos e continuada por Gabriel Prestes e Cesário Mota Júnior.

Caetano de Campos era um livre pensador, fortemente influenciado pelos ideais liberais difundidos no Brasil por Rui Barbosa. De acordo com Reis Filho (1995, p. 59), o princípio pedagógico que orientava o seu pensamento era o da “educação pública, gratuita, universal, obrigatória e laica”. Sua inspiração era o modelo educativo norte-americano, sistema considerado por ele o que melhor atendia as demandas de um regime democrático. Daí decorre sua defesa pela educação popular:

A instrução do povo é, portanto, sua maior necessidade [do Estado]. Para o governo, educar o povo é um dever e um interesse: dever, porque a gerência dos dinheiros públicos acarreta a

obrigação de formar escolas; interesse, porque só é independente, quem tem o espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade (Caetano de Campos, *apud* REIS FILHO, 1995, p. 60).

Contraopondo-se à perspectiva positivista, o republicanismo paulista entendia a educação como o mais eficiente instrumento para a consolidação da República, sendo o Estado o responsável direto por sua promoção. Campos reconhecia que a tese da liberdade do ensino, que relegava a instrução do povo à iniciativa privada, tornava-a inacessível à maioria da população. Por isso, o Estado deveria se responsabilizar pelo ensino para modernizar a sociedade e regenerar a política. Daí decorre a defesa, por parte dos republicanos paulistas, de que o Estado deveria criar e manter escolas de todos os níveis.

Promulgada em julho de 1891, a Constituição paulista incorporou o postulado republicano definindo que a oferta do ensino primário era de competência exclusiva do Estado (Art. 20) e que seria “leigo o ensino público” (Art. 57). A laicidade do ensino, ao lado da obrigatoriedade e gratuidade constituía o cerne da política educativa paulista. Não por acaso, este estado foi o primeiro a suprimir a educação religiosa do programa de ensino nas escolas públicas. O teor do Decreto n. 34, de 25 de março de 1890 era o seguinte:

Considerando que a educação religiosa não póde continuar a fazer parte do programma de ensino nas escolas publicas, por ser isso contrario ao decreto de 7 de Janeiro do corrente anno que, separando a igreja do Estado, estabeleceu plena liberdade de crenças e de cultos, e prohibiu crear differenças entre os habitantes, do paiz, ou nos serviços sustentados á custa, do orçamento, por motivo de crenças ou opiniões philosophicas ou religiosas. Decreta:

Artigo unico. A educação religiosa deixa de fazer parte do programma de ensino nas escolas publicas do Estado; revogadas as disposições em contrario (SÃO PAULO, 1890) (*sic*).

O estado paulista, desse modo, mostrava-se disposto a aplicar o princípio constitucional da laicidade do ensino, excluindo definitivamente os conteúdos de cunho confessionais. Até porque, como ilustra Carvalho (2003, p. 23), a escola paulista foi o “emblema da

instauração da nova ordem, o sinal da diferença que se pretendia instituir entre o passado de trevas, obscurantismo e opressão, e um futuro luminoso em que o saber e a cidadania se entrelaçariam fazendo o Progresso”.

Na mesma direção, o novo Regulamento da Instrução Pública, editado pelo governo paulista em 1893, estabeleceu que o ensino primário fosse gratuito, leigo e obrigatório dos 7 aos 14 anos, atribuindo à escola a tarefa primordial de educação cívica, cujo objetivo era ampliar o quadro de informações e atitudes necessárias ao exercício da cidadania. Os republicanos paulistas acreditavam que o pleno domínio do conhecimento científico aliado a uma rigorosa educação moral formaria o homem perfeito e o cidadão completo (REIS FILHO, 1995). Nota-se aqui a incidência das teorias de Comte e Spencer na educação popular paulistana, que atribuíam à ciência a responsabilidade pela formação de novas mentalidades, em conformidade com o ideal de cidadania que o mundo moderno requeria. A ciência, como atesta o reformador Caetano de Campos, traria a redenção da República: “No século em que vivemos, todas as liberdades foram conquistadas pela ciência. Só esta desvenda a realidade das coisas, só esta separa o joio do trigo, só esta nobilita o homem, só esta combate, resiste e vence” (*apud* CARVALHO, 2003, p. 30).

Por isso, a escola paulista foi revestida de todo um imaginário litúrgico que projetava uma representação autorizada da República, instituindo a sua diferença com relação às instituições anteriores. Nesse intento, os Grupos Escolares, criados em 1893 e, posteriormente, difundidos para outros estados, tornaram-se, na expressão de Carvalho (2003), o “coração do Estado”, traduzindo a modernidade pedagógica por meio da adoção de classes seriadas, do uso do método intuitivo e da formulação de programas de ensino embasados na ciência e nos valores cívico-morais laicos. Alterações na organização física e administrativa e os novos mecanismos para supervisão e a administração escolar completavam o conjunto de elementos centrais deste sistema “modelar” de ensino.

Entretanto, a despeito dos intentos republicanos, o caráter enciclopédico de seus programas, somado à aplicação frequente de exames e testes avaliativos, fez com que a reforma paulista mantivesse o caráter altamente seletivo que demarcaram os sistemas anteriores. Esta foi a “ilusão liberal” a que se referiu Casemiro dos Reis Filho (1995), pois, inspirada em modelos importados, a reforma desconsiderou a realidade brasileira e impôs-se à sociedade por meio de dispositivos legislativos. Essa será uma das características dos primeiros tempos

republicanos: a falsa percepção de que com a decretação de textos jurídicos “ideais” se transformará automaticamente a realidade. Na prática, as “novas ideias” concentravam-se em restritos círculos de homens ilustrados e/ou de grupos políticos que almejavam adaptar à nação aos modelos teóricos em que embasavam seus postulados, utilizando para isso o recurso da força da lei.

Na reforma empreendida em São Paulo ficou explícita uma relação direta entre ensino e política, consubstanciada na afirmação de que “[...] a instrução pública bem dirigida é o mais forte e eficaz elemento do progresso e que cabia ao governo o rigoroso dever de promover o seu desenvolvimento” (REIS FILHO, 1981, p. 179). A reforma nas suas diferentes fases procurou colocar o ensino elementar ministrado em São Paulo no mesmo nível dos sistemas vigentes nos Estados Unidos e em algumas regiões da Europa.

A crença nos poderes da escolarização difundiu-se amplamente na opinião pública, principalmente, em decorrência da alternância dos jogos do poder que culminou com a ascensão dos paulistas ao comando da nação. Essa crença exagerada nas possibilidades da educação como provedora das transformações sociais requeridas pela sociedade brasileira caracterizará o ideário liberal dessa época. A partir de então, como bem definiu Freitas (2009, p. 168), “São Paulo, por intermédio de seus intelectuais e políticos, várias vezes apresentou-se como se fosse ‘a nação’”.

Esse ideário desembocará em diferentes iniciativas de ordem político-sociais, incluindo as campanhas para superação do analfabetismo e as frentes pela nacionalização do ensino. Nos enunciados dos membros deste movimento, o analfabetismo passou a constituir o grande “câncer” a impedir o avanço do “progresso”. Com isso, como explica Carvalho (2009, p. 35), produz-se um deslocamento do discurso educacional:

[...] um novo personagem irrompe, um brasileiro doente e improdutivo, peso morto a frear o Progresso, substitui a figura do Cidadão abstrato, alvo das luzes escolares. O novo cidadão não é mais invocado para officiar no augusto templo da Ciência. Basta-lhe agora o manejo cívico do alfabeto.

Se os instituidores da República, à luz dos postulados teóricos do republicanismo, não encontraram “povo” ao implantar o novo regime,

os nacionalistas encurtaram a ideia de cidadania, procurando transformar as massas analfabetas em rústicos leitores capazes de minimamente de acessar o “direito” ao voto. A partir disso, então, condensou-se a ideia de que votar e ser votado seria a expressão máxima da cidadania republicana.

Um dos principais representantes do movimento nacionalista em São Paulo foi Sampaio Dória, que contribuiu para imprimir o elemento nacional ao ideal da formação popular. Tomando como exemplo as nações mais “desenvolvidas”, Dória reconheceu que faltava ao Brasil o “espírito das democracias”. Para isso, era necessário instruir a população, ou melhor, transformar a multidão em povo:

Uma aglomeração de homens sem cultura não é povo, é poviléo, é multidão, onde os ideais, por mais formosos, só desmedram. São como os escombros de uma construção que se decompõe, pouco a pouco, por si mesma. Alinhai, porém, esses materiais na ereção de um monumento, a que a argamassa deu a estrutura e a inteireza de uma concepção arquitetônica. Ela desafiará os séculos. Assim, a multidão que se fundia no cunho de uma concepção patriótica será um povo. **A escola terá sido a grande forja.** Não escolas de fachadas, mas aquelas onde domine o **ideal de formar o espírito da mocidade**, o de transformar as vocações em **capacidades profissionais**, e o de lograr uma cultura geral necessária à **profissão abraçada**. Imaginai-as incontestáveis por todos os recantos do país. Seria o Brasil em marcha acelerada para o futuro e para a glória (DORIA, 1924, p. 25) (grifos nossos).

Para Dória, como se vê, a escola seria a grande “forja” que transmitiria a “cultura” mínima necessária para transformar o “poviléo” em povo trabalhador. Ao forjar um povo, por meio da instrução, o voto consciente se concretizaria e a cidadania republicana poderia encontrar sua marcha rumo ao futuro e à glória. Por isso, persistia ele:

Insistamos, senhores: enquanto o povo não estiver em alto nível mental, não possuir sólida cultura, não tiver o hábito das virtudes cívicas severas, o exercício da soberania, e mesmo a delegação deste exercício redundará, provavelmente, em desastre

contra si mesmo. **Daí a necessidade da educação pública, como dever supremo da República** (DÓRIA, 1924, p. 51) (grifo nosso).

Na argumentação de Dória, encontramos o enlace perfeito entre nacionalismo e instrução. Mas, não era qualquer tipo de ensino que daria conta dessa missão. A escola ideal era aquela que forneceria conhecimentos científicos necessários à elevação mental, ao mesmo tempo em que forjava as virtudes cívicas necessárias ao ideal de vida republicana. Os estudos científicos, cuja penetração iniciou na segunda metade do período imperial, reforçados no limiar da República pelas menções doutrinárias do comtismo, recebia do nacionalismo sua finalidade instrumental: formar virtudes cívicas. Contudo, se a primazia da ciência fez avançar o processo de laicização do ensino, o seu enlace com o civismo nacionalista abriria brechas para a reintrodução do Ensino Religioso no sistema escolar, já que a concepção de moral que movia tais movimentos não era laica.

As formulações nacionalistas de Bilac e Dória encontraram eco nas formas de pensar e agir de variados sujeitos e movimentos político-sociais que confluíram na aspiração de uma “regeneração política” por meio da instrução popular. Na opinião de Nagle (2006, p. 260), este “entusiasmo pela educação”, que se desenvolveu de “cima para baixo”, foi uma questão proposta desde os primeiros momentos por uma cúpula interessada em transformar a escola primária em “instrumento de atuação política”. O deslumbramento, diante dos avanços trazidos pela ciência e a tecnologia, deu origem ao “otimismo” em relação ao futuro, que impactou na esfera educacional por meio de um “entusiasmo” pela democratização da cultura e pela ampliação dos quadros escolares (NAGLE, 2009).

Tais transformações pressionavam o governo central a operacionalizar uma mudança dos dispositivos jurídicos da escolarização. Buscava-se ultrapassar a visão de um Estado minimalista, de feições liberal-positivistas, que demarcou a Constituição de 1891 para um Estado intervencionista e proativo no combate ao analfabetismo que afligia as massas populares. De fato, do início da República até o final da década de 1920, o governo federal limitou-se a manter os estabelecimentos “padrão” que serviam de modelo para as demais escolas secundárias do país. Tratava-se de uma herança do Império, que tornara o Colégio D. Pedro II o “espelho” para os demais. Na mesma linha, a maioria dos estados limitou-se em oferecer um ginásio-modelo em suas capitais, deixando o nível secundário nas mãos da iniciativa

privada.⁹¹ Desse modo, operacionalizava-se a seleção social e a preparação das elites do país, já que o ensino secundário era passagem obrigatória para o ensino superior, o qual era condição para alcançar as profissões liberais e as carreiras político-burocráticas mais prestigiadas.

Se a União mantinha-se conservadora no campo do ensino, os movimentos modernizantes no âmbito dos Estados buscaram democratizar a escola, enxergando-a como instrumento capaz de auxiliar no processo de “incorporação das classes dominadas ao projeto de desenvolvimento que desejavam imprimir ao Brasil” (PEIXOTO, 1983, p. 41). Assim, o problema da educação popular passou a ocupar lugar de destaque na cena política. A consolidação de uma rede de ensino primário seria o instrumento mais adequado ao combate tanto do analfabetismo, quanto à assimilação do estrangeiro, especificamente diante da penetração alemã no sul do país. Contudo, subjacente às duas bandeiras, encontrava-se o objetivo de promover a renovação política do país, sendo a expansão da escolarização o principal recurso para combater a aristocracia agrária.

Enquanto isso, não acontecia, nenhuma modificação concreta na base da política educacional da República foi efetivada. E, notadamente, quanto ao nosso objeto em estudo, apesar da Constituição anunciar que seria “leigo” o ensino, as escolas continuavam regidas segundo os princípios do catolicismo por um duplo motivo. De um lado, porque a Igreja mantinha o controle de uma ampla rede de escolas privadas de ensino secundário, pelas quais formava a elite política do país nos moldes estabelecidos pela doutrina da Igreja. De outro, por conta da persistência de uma cultura escolar que havia incorporado elementos religiosos católicos nos ritos, ritmos e tempos escolares, mesmo naqueles estabelecimentos em que tinha sido suprimido o Ensino Religioso.

Em uma nação tradicionalmente católica, a moral religiosa continuava norteando a ação e a rotina da grande maioria dos professores e estudantes, até porque, o avanço de uma moral laica dependia da formação de novas mentalidades dos profissionais do ensino, investimento que o Estado negligenciou durante toda a Primeira República.

⁹¹ Com base nas estatísticas de 1920, Nagle (2009), demonstrou que as 588 escolas particulares cuidavam de $\frac{3}{4}$ dos 52 mil estudantes matriculados nesta modalidade de ensino. Isso significava que, dos 6 milhões de jovens em idade escolar secundária, menos de um por cento a recebiam.

4.3 A Onda Reformadora e a Introdução do Escolanovismo no Brasil

Conforme visto, a construção da nacionalidade compreendida como sinônimo da modernização da estrutura social e política do país mobilizou um grande número de homens públicos determinados a colocar o Brasil no caminho do progresso, segundo o modelo de desenvolvimento adotado por europeus e norte-americanos. Desse modo, difundiu-se um ideal reformista, incentivado por perspectivas republicanas, que superestimou a função social do processo educacional, que passou a ser entendido como a “solução” para todos os problemas do país.

Foi no decorrer da década de 1920 que se desenvolveu com vigor um corpo doutrinário renovador dos padrões de cultura e ensino, que procurou substituir o arcabouço então vigente pelos princípios da Escola Nova, ou escolanovismo.⁹² Esse movimento constituiu o núcleo do “otimismo pedagógico” que caracterizou esse momento histórico, juntamente com uma segunda onda de pregação liberal. De acordo com Nagle (2009, p. 100), este “otimismo pedagógico” seria:

[...] a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). A partir de um determinado momento, as formulações se integram: da proclamação de que o Brasil, especialmente no decênio dos anos vinte, vive uma hora decisiva, que está a exigir outros padrões de relações e de convivências humanas, imediatamente decorre a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel

⁹² Nagle (2009) estabelece duas grandes fases de penetração da Escola Nova no brasileiro: a primeira vai dos fins do período imperial até o final de 1920. Nela se encontra uma modesta infiltração de procedimentos, ideias e princípios, alguns incorporados na Reforma Leôncio de Carvalho e no Parecer de Rui Barbosa sobre a reforma de ensino primário, por exemplo. A segunda fase compreende a década de 1920, quando as tendências da Escola Nova são utilizadas para sustentar uma dimensão cívico-nacionalizadora e modernizadora da escolarização.

insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica.

Esse otimismo pedagógico superou a mera preocupação quantitativa de expansão do sistema de ensino para combater o analfabetismo que tanto demarcou os apelos nacionalistas da década anterior. A nova mentalidade voltava-se agora à questão da qualidade do processo educacional, dedicando-se aos problemas internos ao campo do ensino, tais como, a preparação dos professores, a reformulação dos currículos e métodos de ensino.

De acordo com Moraes (2000), o movimento escolanovista, inspirado nas ideias liberais de Dewey, Decroly, Claparède, entre outros, incorporou uma série de princípios pedagógicos que se distanciavam da transmissão autoritária e repetitiva de conhecimentos. Caracterizava-se, ainda, pela centralidade da criança no processo educacional e pela ênfase ao caráter psicológico, biológico e sociológico da educação.

A vertente escolanovista foi difundida, sobretudo, por uma rede de intelectuais que se dedicaram a pensar a República e que, a despeito de suas diferenças interpretativas, convergiram na crença de que a escolarização era a solução dos problemas que afligiam a nação. Daí decorre o caráter “redentor” atribuído ao papel da educação no saneamento das mazelas sociais. Imagens de populações doentes, indolentes, improdutivas, viciadas, degradadas, empobrecidas e analfabetas ilustravam o entendimento de que o país carecia ser moldado e reforçavam o caráter civilizador da escola.

A “decadência civilizacional” era nitidamente sentida pela presença de mendigos, retirantes e imigrantes que, atraídos aos grandes centros urbanos, transitavam a esmo pelas vias públicas. Crianças abandonadas, criminalidade, problemas com transporte, saúde e habitação, expunham a olho nu as contradições dos processos de modernização em curso. A precariedade em que viviam as camadas mais pobres da população era considerada a causa principal do retardamento do progresso no Brasil. Esses “males” deveriam ser combatidos pela expansão da escolarização, sendo a escola o local adequado para forjar mentalidades e atitudes mais adequadas à cultura urbano-industrial. Na opinião de Carvalho (2003, p. 13),

[...] tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em *povo*, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação. Nele se forjava projeto político autoritário: educar era

obra de moldagem de um povo, matéria informe e plasmável, conforme os anseio da Ordem e Progresso de um grupo que se auto-investia como elite com autoridade para promovê-los (grifo no original).

Entre a elite ilustrada, era corrente a opinião de que o lamentável estado das coisas era resultado de um sistema político-educacional que manteve o povo alheio aos influxos da modernização. Urgia moldar as massas, organizar um povo e colocar a nação nos trilhos do desenvolvimento capitalista. A defesa da regeneração social, por meio da expansão da oferta educacional, credo que caracterizou o “otimismo pedagógico” dos intelectuais-educadores, acabou sendo difundido e incorporado junto à opinião pública, passando a receber especial atenção da imprensa jornalística.

Inúmeros textos de opinião foram publicados devido à necessidade de oferecer instrução a toda gente. O artigo veiculado no *Jornal de Joinville*, em 1923, portanto, em território catarinense, cujo extrato transcreve-se, a seguir, bem ilustra as percepções correntes à época:

A cada criança que damos instrução ganhamos um homem. De cada cem ladrões, oitenta nunca foram à escola, não sabem ler, e assinam com uma cruz abaixo do escrito. A ignorância engendra o crime, a ignorância é a sombra onde começa o abismo, em que se arrasta a razão, em que a honradez perece. [...] Devemos cultivar as inteligências; o germe tem direito a ser fruto, e quem não pensa não vive [...] (CASTELLAR, 1923, p. 2).

O analfabetismo, sinônimo de ignorância e da desordem social, precisava ser eliminado. Campanhas via imprensa foram feitas para difundir a modelagem da sociedade, pois a “gentalha”, além de ignorante, era incômoda justamente por não compartilhar dos códigos comportamentais que regiam o cotidiano das cidades. Moralizar os costumes era necessidade do programa modernizador, acionado pelas campanhas cívicas e nacionalistas:

Regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava

da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional. Regenerar o brasileiro era dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações. (CARVALHO, 2003, p. 14).

É nesse cenário que o ensino recebe a função de forjar as massas degeneradas e fazê-las povo trabalhador, impregnando-as dos valores cívico-morais que a elite ilustrada desejava. A escola assume, então, ao longo dos anos 1920, o signo da instauração da nova ordem, “arma” para efetuar o progresso:

A escola foi, em consequência, reafirmada como arma de que dependia a superação dos entraves que estariam impedindo a marcha do Progresso, na nova ordem que se estruturava. Passa, no entanto, a ser considerada ‘arma perigosa’, exigindo a redefinição de seu estatuto como instrumento de dominação (CARVALHO, 2003, p. 11).

Arma perigosa se fosse mera instrução. Havia de ser uma educação integral, capaz de ajustar sentimentos, gestos, corpos e mentalidades ao novo ambiente em que se queria instituir: uma sociedade de cordiais cidadãos e bons trabalhadores para a nascente indústria brasileira. Por isso, os métodos da “nova” pedagogia eram importantes para atingir os fins preteridos. Testes, turmas homogêneas, conteúdos científicos, atendimento individualizado passaram a serem perspectivas valorizadas, pois concretizavam a racionalização preterida pelo trabalho industrial. Os adeptos da Escola Nova intentaram remodelar as instituições escolares, propondo alterações em relação ao papel do professor, à natureza do programa escolar, à noção de aprendizagem, aos métodos e às técnicas de ensinar-aprender. A inclusão do trabalho livre, da atividade lúdica, dos trabalhos manuais, a atenção individual sem descuidar dos processos de socialização e a defesa de uma escola mista, obrigatória, gratuita e laica foram algumas das principais características desta nova concepção educativa (Cf. NAGLE, 2009; XAVIER, 1999).

O escolanovismo foi primeiramente incorporado com maior ou menor intensidade nas reformas de ensino realizadas por diversos estados da federação em suas escolas primárias e normais, dirigidas por distintos intelectuais. Em São Paulo, Sampaio Dória foi quem introduziu

preliminarmente alguns princípios doutrinários da Escola Nova em sua reforma de 1920, embora ainda tenha prevalecido o intento meramente quantitativo de combate ao analfabetismo.⁹³ Esta reforma, com efeito,

[...] deve ser considerada como o principal resultado do ideário que se estruturou no decorrer do segundo decênio do século XX; ideário de republicação da República, de sua democratização, de elevação intelectual e moral de amplas camadas da população, de formação da consciência cívico-patriótica (NAGLE, 2009, p. 209).

O prestígio da reforma paulista levou o governo do Ceará a solicitar um intelectual qualificado para realizar idênticas mudanças em seu estado. Desse pedido, resultou a incumbência de Lourenço Filho reorganizar a instrução pública naquele estado, realizada entre 1922 e 1923. Ele inseriu inovações metodológicas e administrativas: aumentou o número de matrículas, distribuiu livros e materiais didáticos, adotou o concurso público para o ingresso no magistério, introduziu a estatística escolar e instituiu a Diretoria da Instrução Pública (Cf. CUNHA, 1981).

Na Bahia, foi Anísio Teixeira o responsável por efetivar a reforma em 1925, a qual se destacou pela introdução sistemática de um conjunto de elementos renovadores do ideário da Escola Nova. Anísio era discípulo de Dewey, e um dos grandes divulgadores de suas teorias no Brasil. Contudo, foi na reforma mineira que o escolanovismo penetrou com mais vigor. Coordenada por Francisco Campos e Mário Casasanta,⁹⁴ aparelharam-se os princípios políticos do republicanismo com os princípios pedagógicos da Escola Nova, provocando a substituição de um “modelo político” por um “modelo pedagógico”.⁹⁵

⁹³ Cf. Lei 1.750/1920, regulamentada pelo Decreto 3.356/1921. Esta reforma ficou demarcada pela escolha feita ao dilema do momento: dar uma escola de 4 anos para alguns, ou generalizar o ensino elementar de 2 anos para todos. Os reformadores optaram pela segunda afirmativa, recendo posteriormente pesadas críticas.

⁹⁴ Reformas do Ensino Primário (Decreto 73970-A/1927), das Escolas Normais (Decreto 8.162/1928) e do Ensino Normal (Decreto 8.225/1928).

⁹⁵ Estudos que se detiveram a analisar a efetividade da Reforma Mineira, tais como o de Carvalho (2012) indicam que os princípios escolanovistas aludidos no texto jurídico não encontraram as condições para se firmar no currículo e no

Daí decorre a justificação do “técnico” sobre o “político” na discussão e solução dos problemas educacionais (NAGLE, 2009).

Contudo, se a reforma mineira marcou o início de um novo ciclo, o ponto culminante será a reestruturação da instrução pública do Distrito Federal, organizada em 1928 por Fernando de Azevedo, então diretor geral de Instrução Pública.⁹⁶ Ele promoveu inovações tanto do ponto de vista administrativo quanto nos aspectos pedagógicos. Na verdade, com a reforma na capital do país, Azevedo ambicionava criar um modelo as outras reformulações dos sistemas estaduais. No mesmo período, destacou-se, ainda, a reorganização educativa do estado de Pernambuco, realizada por Carneiro Leão.⁹⁷

Apesar da expressividade do movimento reformista no âmbito dos estados, a única iniciativa do Governo Federal deu-se em 1925, com a Reforma João Luiz Alves, que ficou caracterizada pela disposição da União participar da luta contra o analfabetismo, pela generalização do ensino seriado na escola secundária e pela reorganização do ensino superior (Cf. CUNHA, 1981).

Para congregar a elite intelectual, que se autodefinia como constituída por “profissionais”, foi constituída, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE). Tal organização pretendia ser o órgão legítimo desses sujeitos, que apesar de assumirem diversas posições ideológicas, coligavam-se em defesa da causa educacional. O que os aglutinava, fundamentalmente, era “o projeto político de uma *grande reforma de costumes*, que ajustasse os homens [...] as novas condições e valores de vida [...]” (CARVALHO, 2003, p. 45).

A ABE representou a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização, em âmbito nacional. Em torno dela, reuniram-se as figuras mais expressivas entre os educadores, políticos, intelectuais e jornalistas e, sua ação, desdobrou-se em cursos, palestras e semanas de educação. Mas foram as Conferências Nacionais de Educação (CNE) que alcançaram maior repercussão. Nos encontros, a campanha cívica e a remodelação dos sistemas de ensino foram alvo dos principais debates com vistas à formulação de uma política nacional de educação. Desse modo, a ABE

trabalho docente das escolas de Minas Gerais, as quais mantiveram suas características tradicionais.

⁹⁶ Operacionalizada pelos Decretos 3.281/1928 e 2.940/1928.

⁹⁷ Ato 1.239/1928 e Ato 238/1929.

foi um dos principais resultados do “entusiasmo” vigente naquele momento histórico, tornando-se, em seguida, seu principal propagador.

No interior da ABE, abrigava-se também um expressivo contingente de militantes católicos que, alinhados a outros intelectuais, ajudaram a imprimir um caráter moralizante à causa educacional. O impacto da fundação do Centro Dom Vital, no qual militava Jackson Figueiredo, já se fazia sentir nesse momento. A defesa de uma educação integral constituía a principal bandeira dos pensadores católicos. Tomemos como exemplo a tese defendida por Roberto de Almeida Cunha, da Faculdade de Medicina da Universidade de Belo Horizonte, na primeira CNE, realizada em Curitiba, em 1927. Sob o emblemático título *Unidade nacional pela cultura moral: a Educação Religiosa como melhor meio para nacionalizar a infância*, o autor alegava que, se ausência absoluta da educação da primeira infância era um “crime nefando e horresco”, não menos ilícito era a oferta de uma “educação incompleta e claudicante” (1997, p. 408)⁹⁸. Em sua opinião, uma educação integral não poderia prescindir do sentimento religioso: “A indagação das coisas sobrenaturais não pode ser sopitada no espírito curioso da criança” (CUNHA, 1997, p. 407). Inversamente, o laicismo do ensino primário conduzia os estudantes para o “dispersivo e desnacionalizante indiferentismo religioso”. Para o referido intelectual, todas as grandes nações forjaram-se graças à unidade trazida por uma crença religiosa, assim como toda cisão espiritual acarretou uma divisão político-administrativa.

O dilema, então, estava posto: como unificar o Brasil se o “governo exige que não se toque ao menos no assunto religião? Haverá educação moral sem religião?” (CUNHA, 1997, p. 408). Em sua argumentação, sendo o povo brasileiro “profunda e ardentemente católico”, caberia ao Estado ofertar o Ensino Religioso se desejasse cumprir com seu papel de educador, pois urgia “unificar a educação religiosa para alcançar a consolidação da unidade da Pátria!” (1997, p. 409).

A associação do catolicismo com o civismo patriótico indica, de um lado, o progresso da Igreja na catolicização da República, fazendo incidir sua doutrina nas mentalidades das elites voltadas às causas nacionais e, de outro, a perpetuação de uma moral-cívica atrelada aos pressupostos religiosos – bem distante, portanto, dos postulados que apregoavam uma moral laica de viés francês. Apesar dos influxos do

⁹⁸ Tese n. 69 disponível na obra organizada por Costa, Shena e Schmidt (1997).

Liberalismo e da ciência moderna sobre a política, a economia e a educação, a moral que movia a sociedade não havia se desprendido dos determinantes religiosos, como pretendiam os positivistas desde o princípio da República. Prova disso é que teses como a de Roberto de Almeida Cunha não causaram dissensões entre os congressistas da primeira CNE. O próprio Lourenço Filho, que viria a ser um dos principais expoentes do grupo dos “Pioneiros da Educação Nova”, em entrevista ao Jornal *O Estado de São Paulo*, assim respondera ao ser questionado se houve teses alheias aos objetivos do evento:

Totalmente alheias, não; mas algumas apareceram dispersivas. Felizmente, foi logo firmado o princípio de que os trabalhos apresentados que tratassem de matéria puramente científica não seriam discutidos. A conferência não fora organizada para isso, mas tão-somente para iniciar a fixação de certos pontos capitais de uma política nacional em matéria de educação, o que se conseguiu.⁹⁹

Os pontos capitais a que se refere Lourenço Filho¹⁰⁰ incluíam uma ampla diversidade de teses, que perpassavam desde a educação higiênica, moral e sexual, os conteúdos e métodos de ensino até a organização do ensino primário, secundário e superior. Entretanto, das 112 teses comunicadas na primeira CNE, nenhuma se deteve a explorar a questão do “ensino leigo”. Isso nos permite inferir que, naquele momento, no qual o foco da atenção era a construção de um projeto de reconstrução educacional à nação, não se ousava prescindir da contribuição de educação moral cívico-patriótica ancorada nos pressupostos cristão-católicos. Isso indica que a moral laica de vertente francesa-positivista, que havia prevalecido no campo educacional até

⁹⁹ Matéria publicada em 30 de dezembro de 1927, sob o título Educação Nacional, e republicada nos anexos da obra organizada por Costa, Shena e Schmidt (1997).

¹⁰⁰ A propósito, o trabalho de Praxades (1999) detalha a relação de proximidade e a colaboração entre Lourenço Filho, um reconhecido educador escolanovista, e Hélder Câmara, sacerdote e educador católico, no limiar dos anos 1930. O autor demonstra uma atitude conciliadora de Lourenço Filho com relação aos interesses católicos.

década anterior, paulatinamente foi sendo substituída por um conteúdo nacionalista que integrava e valorizava a “alma” católica da nação.

No seio da ABE, esta situação será alterada somente após a eclosão da “Revolução” de 1930, quando Getúlio Vargas, estando à frente do Governo Provisório, decidiu fundar o Ministério da Educação e Saúde Pública. A sua instituição representava a criação de um espaço de poder de grande importância à definição doutrinária e controle técnico do aparelho escolar. Com isso, o consenso em torno da causa educacional transformara-se em disputa pela implantação de programas concorrentes. Nessa contenda, como veremos em seguida, dois grupos instituem-se como rivais: os “católicos” e os “pioneiros”.

Portanto, se a década de 1910 ficou marcada pela emergência do combate ao “câncer” do analfabetismo, objetivando, em última instância, a ampliação do número de eleitores a partir de um viés nacionalista, a década de 1920 ficou caracterizada por um espírito reformador da educação com base nos princípios da Escola Nova, com vistas à efetivação de uma educação integral que correspondesse ao ideal civilizatório que os novos tempos estavam a exigir. Assim, as propostas “modernizadoras” incorporaram novos métodos, técnicas e modelos que visavam ajustar a escola ao “molde” de uma sociedade urbano-industrial.

4.4 A Igreja e a luta para apagar o “laicismo pedagógico”

Somos, nós os católicos, a maior parte da nação. Estamos cansados de viver de favores. Queremos o nosso lugar ao sol, na democracia brasileira (Carlos de Laet, 1925).¹⁰¹

Como vimos, nos capítulos anteriores, a hierarquia da Igreja Católica progressivamente foi assumindo uma posição ultramontana desde a segunda metade do século XIX, quando ainda se encontrava unida com o Estado imperial pelo regime regalista. A aliança entre o poder temporal e espiritual foi regida por um longo período de mútua colaboração, mas nas décadas finais do Império, sucederam-se relações conflituosas, cuja célebre “questão religiosa” constitui o caso mais ilustrativo.

¹⁰¹ Publicado no *Jornal do Brasil*, 1925 (apud, BRASIL, 1981, p. 106).

Com a implantação da República, a Igreja ficou de fora das estruturas do poder e sentiu-se traída pelo Governo Provisório diante do caráter laicizante impresso ao Estado e às suas instituições. Embora comemorasse a maior liberdade de atuação dada pelo novo regime, o Episcopado posicionou-se criticamente contra aquilo que considerava excessivo no processo de separação Igreja-Estado. Por isso, desde logo, as principais lideranças católicas almejavam o reconhecimento oficial da Igreja por parte do Estado, com o intuito de retomar sua presença em setores que lhe eram caros, como a saúde e a educação. Para isso, realizou uma profunda reestruturação institucional, alinhou-se às diretrizes da Santa Sé e expandiu consideravelmente o número de dioceses e paróquias.

Os desafios que se impuseram à Igreja no Brasil eram semelhantes aos de vários países europeus, desencadeados por inúmeras transformações decorrentes do avanço do capitalismo, racionalismo, liberalismo, cientificismo e do protestantismo, que sacudiram as tradicionais estruturas sociais, político, econômicas e religiosas. Os novos valores do mundo moderno instalaram uma verdadeira crise no seio da Igreja Católica, que via no antropocentrismo e nos princípios materialistas e liberais uma grande ameaça dos desígnios de Deus.

Conforme a interpretação dada por Weber (2002), a principal característica da sociedade moderna é a sua tendência à racionalização, ou seja, à elaboração de um pensamento sistemático sobre o mundo no qual a realidade é representada por conceitos cada vez mais precisos e abstratos. O último estágio de racionalização é a total autonomização das esferas sociais de qualquer base religiosa. Contudo, o ápice desse processo não se limita apenas em liberar a economia, a política, a educação, a moral, entre outros, da incidência das determinações religiosas, mas se efetiva quando o próprio humano incorpora condutas mais racionalizadas e sistematizadas, alterando o nível das estruturas da personalidade.

Desse modo, a racionalização moderna é, em si, um processo laicizador por excelência, pois acarreta uma crescente “dessacralização” por conta da fragmentação da visão unitária da realidade construída pelos sistemas metafísico-religiosos. Por isso, foi com o avançar da modernidade europeia-ocidental que se operou a separação das várias instâncias sociais da influência das religiões, embora em meio a relações conflituosas com o universo religioso, que sempre resistiu ao “desencantamento” do mundo.

Em um contexto em que tudo parecia desmoronar, desde a economia até a moral, a Igreja acreditava ser a única instituição

organizada e estável, capaz de garantir, pela tradição de sua doutrina, a “ordem” em meio à crise generalizada. A saída era reimpregnar a sociedade do humanismo cristão-católico. Por esse objetivo, trabalharam sucessivos papas, como Pio IX, Leão XIII e Pio XI. O processo de romanização ultramontana foi a principal estratégia empregada, que buscou dar uma unidade doutrinária à Igreja em todo o Ocidente, fortalecendo o poder de Roma no contra-ataque às ameaças que rondavam os católicos “mundo a fora”.¹⁰²

No caso brasileiro, como bem interpretou Cury (1988), a saída da “crise” vivenciada pela Igreja na virada do século consistiu em apagar a “apostasia do Estado” e o “laicismo pedagógico”. Vale lembrar que o novo regime havia sido instalado com base em princípios racionalistas, positivistas e maçônicos, que haviam desconsiderado a tradição religiosa da nação. Por isso, para o Episcopado era necessário “atacar o mal pela raiz”: formar uma elite intelectual que ao mesmo tempo defendesse a doutrina católica e exercesse influência político-social sobre toda a nação. Ademais, era preciso reeducar o homem para sua interioridade, para desenvolver as atitudes morais necessárias à manutenção da ordem e da estabilidade. Assim, o Episcopado opunha-se à tendência individualista, materialista e pragmatista do Liberalismo, que infligia uma moral laica e secular. A finalidade de tal “cruzada militante”, voltada, entretanto, às elites, era a de “re Cristianizar a nação através dos ensinamentos da Igreja e assegurar o reconhecimento do poder eclesástico” (1988, p. 16). A hierarquia utilizava o “modelo de cima para baixo” como alavanca de poder, desprezando as massas populares de acordo com protótipo de que o “pastor” sabe o que é melhor para suas “ovelhas”.

A hierarquia católica interpretou que os princípios racionalistas e positivistas da República ignoraram a “alma religiosa” da população ao retirar o nome de Deus da Constituição e ao proclamar o ensino leigo nas escolas. Mais do que isso, haviam quebrado a ordem das coisas e atentado contra a “essência” do próprio humano e contra o magistério

¹⁰² No Brasil, a romanização consistiu em fazer o clero atuar em perfeita harmonia com o papa. Isso incluía o reforço da autoridade dos bispos sobre as atividades dos sacerdotes e dos leigos, por meio de visitas pastorais às paróquias. O objetivo era estabelecer um corpo eclesástico obediente e coeso, e um “rebanho” que frequentasse regularmente os sacramentos e respeitasse à autoridade da Igreja. Consistentes análises sobre o processo de romanização brasileira foram realizadas por Oliveira (1985) e Mesquida e Klenk (2006).

divino da Igreja. O pensamento do Padre Leonel Franca, um dos destacados intelectuais católicos dos anos 1920-30, denota bem esta compreensão:

É no campo da cultura religiosa que a Igreja exerce diretamente a sua ação civilizadora. Disse-lhe Cristo: ensinai a todos os povos. Ensinai-lhes, não a álgebra ou a astronomia, a química ou eletrotécnica, mas o **resumo substancial destas verdades eternas**, sem as quais o homem cessa de ser homem para baixar ao nível de um bruto aperfeiçoado. Ensinai-lhes a **origem divina de sua existência, a sublimidade sobrenatural dos seus destinos, as grandezas dos mistérios cristãos**. [...] Eis o que é essencial ao homem. (FRANCA, 1958, p. 348) (grifos nossos).

A crise que assolava os tempos modernos era, portanto, intelectual e moral, justamente porque o Estado queria privar a Igreja de exercer sua ação civilizadora, dada à separação entre os poderes temporal e espiritual e o laicismo escolar que excluía o ensino das “verdades eternas”. Do ponto de vista católico, a educação jamais poderia separar o corpo da alma, o físico/intelectual do espiritual, já que a dimensão religiosa seria inerente à essência humana.

Na compreensão de Cury (1988), a concepção de educação integral católica assumia o duplo papel de preparar o humano para a vida terrena e a vida espiritual, satisfazendo suas necessidades neste e noutro mundo. Assim, do ponto de vista católico, a oferta do Ensino Religioso em todas as escolas era uma questão fundamental: “a luta pela sua implantação é a luta para a regeneração da nacionalidade brasileira” (p. 148).

Por consequência, a superação da crise dos novos tempos requeria a volta às bases da alma nacional e, mesmo que o Estado não assumisse uma religião oficial, a Igreja detinha o direito de ser reconhecida como “religião nacional”. Na visão de Jonathas Serrano, jurista e intelectual católico, isso constituía uma das incoerências mais lamentáveis: “Não há nenhuma civilização fundada sobre o ateísmo. [...] Somos um paiz catholico, pela formação histórica, pela inclinação natural do povo, pela necessidade até de salvaguardar a unidade nacional” (1920, p. 139) (*sic*).

Essa contradição parecia ser mais aguda no campo do ensino, haja vista que no Brasil, na expressão de Cury (1988), o “ensino nasceu

do manto protetor da Igreja” pela obra dos Jesuítas. Assim, nada parecia mais justo, na ótica da Igreja, do que a reintrodução do Ensino Religioso nas escolas públicas, não somente pelas contribuições realizadas no passado, mas também, em respeito à religiosidade do povo brasileiro. E, em meio à crise estrutural dos novos tempos, seria um meio de difusão dos valores morais e religiosos necessários à restauração da ordem social.

A questão educacional constituiu um dos temas de maior relevância no processo de recatolização da sociedade brasileira. Prova disso é o teor da *Pastoral Coletiva dos Senhores Arcebispos e Bispos das Províncias Eclesiásticas* de 1915,¹⁰³ que, ao sistematizar o resultado da Conferência Episcopal realizada na cidade de Nova Friburgo, naquele ano, apresentava, dentro de um vastíssimo leque de orientações, várias estratégias específicas a serem concretizadas no campo da instrução. Uma delas priorizava a difusão da doutrina católica às novas gerações, solicitando aos párocos que exigissem, junto aos municípios, que nenhuma matéria ou disciplina contrária à Igreja e à moral fizesse parte da formação e educação da juventude (n. 112). Por outro lado, exortava os clérigos a recordar os pais que, ao enviarem seus filhos a “colégios anticatólicos” ou “sem religião”, estavam cometendo “pecado grave” (n. 55). Para os prelados, era inaceitável que as crianças crescessem sem qualquer referência aos valores espirituais e aos bons costumes (n.114 e 116), em escolas cujos programas embasavam-se apenas ao “ensino das ciências naturais e puramente humanas”.

Diante do ensino leigo, os bispos ordenaram os párocos a envidarem todos os esforços para fundarem em suas paróquias escolas primárias católicas, “nas quais a mocidade nascente encontre o pasto espiritual da doutrina cristã e de outros conhecimentos úteis para a vida prática” (PASTORAL, 1915, p. 29, n.118).¹⁰⁴

Outra estratégia integrante da *Pastoral Coletiva* consistiu na determinação dos párocos estimularem e animarem a formação de “bons

¹⁰³ Esta Pastoral Coletiva foi um documento normatizador das práticas católicas, tornando-se referência doutrinária da romanização do episcopado brasileiro até o Concílio Vaticano II.

¹⁰⁴ Dallabrida (2009) indica que a determinação de criação das escolas paroquiais se inspirou nas práticas dos imigrantes europeus do sul do Brasil, os quais, por sua própria iniciativa, ainda antes da Proclamação da República, fundaram escolas comunitárias que, muitas vezes, utilizavam as próprias igrejas e capelas como prédio escolar.

professores católicos” (n. 128), com competência equivalente aos egressos das escolas leigas, a fim de que pudessem ser admitidos para lecionar nos liceus e ginásios do Estado (n. 129) Era, portanto, outra importante ação que visava garantir a influência da Igreja no ensino leigo, assegurando a formação das consciências segundo a doutrina católica.

Por fim, o documento advertia os párocos que, caso não pudessem de modo algum fazer com que os ensinamentos cristãos fossem ensinados nas escolas leigas, “[...] delas arredem os alunos pelos meios que puderem ser empregado; porque não há bem algum que se possa comparar com a fé e os bons costumes” (PASTORAL, 1915, p. 34, n. 136).

Seguindo o mesmo “tom” recatolicizador, no ano seguinte, foi Sebastião Leme, então bispo de Olinda e Recife, que publicou uma *Carta Pastoral* que se tornaria um marco referente para a ação da Igreja em toda a década de 1920. Visando alterar as bases agnósticas e laicistas do regime republicano, Dom Leme partiu da constatação de que por índole, educação e patriotismo, o povo era “prosélito” do catolicismo:

Olhemos, sequer de relance, para os vinte Estados da Confederação. Desde o nome das cidades e das aldeias como dos mais remotos povoados do sertão, [...] tudo proclama as crenças religiosas do povo brasileiro. [...] A quem observar com ânimo desprevenido, logo, manifesto se faz que o brasileiro é profundamente católico. [...] Pouquíssimos, muito poucos, são os que não fazem batizar os filhos. Reduzido o número dos que não aceitam os últimos sacramentos da Igreja. [...] É que o povo brasileiro com toda sinceridade professa a religião católica. É esta para nós uma coisa nacional; faz parte do nosso organismo social: - **somos um país essencialmente católico** (LEME, 1916, p. 2; 3 e 4) (grifo no original).

No entanto, apesar do Brasil ser uma nação em que seus habitantes, do berço ao enterro, estavam sob a influência direta da Igreja, os católicos não eram uma “maioria eficiente” justamente por não exercerem o seu poder sobre a sociedade política e civil:

Na verdade, os católicos, somos a maioria do Brasil e, no entanto, **católicos não são os princípios e os órgãos da nossa vida política.**

Não é católica a lei que nos rege. Da nossa fé prescindem os depositários da autoridade. **Leigas são as nossas escolas; leigo, o ensino.** Na força armada da República, não se cuida da Religião. Enfim, na engrenagem do Brasil oficial não vemos uma só manifestação de vida católica (LEME, 1916, p. 5) (grifo nosso).

Reconhecendo que tal estado de coisas era decorrente da falta da presença militante dos católicos, Dom Leme convocava seus súditos a restaurarem a força política e religiosa da Igreja, em todas as esferas sociais, notadamente sobre o campo educativo, já que a ignorância religiosa era considerada a “causa última dos nossos males”. Mas, qual seria o “remédio” para sanar o “mal” da ignorância religiosa? Para o prelado, a instrução religiosa seria a grande salvação:

Conhecer Jesus Cristo e sua doutrina é a grande obra da instrução religiosa, obra que a todas sobreleva, porque contém o remédio supremo para os grandes males dos nossos dias, males que nascem todos da ignorância da religião (LEME, 1916, p. 61).

O remédio deveria ser dado às novas gerações por três meios educativos: o lar, a escola e o catecismo, pois de boa educação religiosa dependia o futuro da sociedade e da pátria. No lar, a instrução religiosa devia ser oferecida desde o colo materno, pois bem educar os filhos constituía tarefa fundamental de pais conscienciosos, os primeiros responsáveis pela modelação do caráter segundo as virtudes cristãs e os bons costumes.

A escola, por sua vez, não poderia deixar de fora o ensinamento mais importante da vida: a religião. Desse ponto de vista, Leme questionava o ensino leigo: “Ora, se é sem religião alguma, é antirreligioso. Se é antirreligioso, como neutro?” (1916, p. 92). Em sua visão, era impossível uma educação neutra, sem educar a religiosidade, porque é parte constituinte do humano. Ademais, o ensino leigo estaria em flagrante contradição com os sentimentos do povo: “Não pode o Estado impor uma ciência *sua*, uma Física *sua*, uma Matemática *sua*. Como vem impor uma crença *sua* e somente sua, porque o povo a detesta: o *laicismo*, isto é, a negação absoluta de toda a religião?” (LEME, 1916, p. 94, grifos no original).

O prelado não admitia que, embora separado da Igreja, o Estado tivesse direito de proibir o Ensino Religioso nas escolas. Para ele, isso apenas poderia ter sido obra dos “senhores positivistas”, que tentaram vetar tudo aquilo que ultrapassava o mundo sensível, sob o manto do agnosticismo. E, fazendo-se defensores da verdadeira liberdade espiritual, foi tirado da “maioria” aquilo que a mais “livre das repúblicas” não nega aos cidadãos católicos, que nos Estados Unidos eram “minoría”: o Ensino Religioso facultativo.

Leme denunciava que os adeptos do comtismo esforçavam-se para não demonstrar que no Brasil haviam configurado uma nova religião: “[...] não formam religião? E erguem templos! E ostentam culto! E afirmam dogmas! E tem ministros!” (LEME, 1916, p. 39-40). Em sua visão, foram os positivistas que impuseram um golpe ousado e conseguiram estabelecer o divórcio entre o “coração da pátria” e seu organismo político.

Considerando que a escola “é o campo de batalha em que se decide o caráter cristão da sociedade” (1916, p. 98), Dom Leme investiu suas energias na formação da intelectualidade católica e na arregimentação de leigos que militassem em favor da Igreja. As ações do prelado ganharam grande notoriedade por ocasião de sua transferência de Olinda para o Rio de Janeiro. Na capital do país, o religioso exercerá sua liderança na conformação de uma seleta elite intelectual, saída das camadas médias urbanas, estreitamente vinculadas ao Centro Dom Vital e à revista *A Ordem*.

O movimento de recristianização da sociedade constituiu a estratégia fundamental capitaneada por Cardeal Leme para recuperar a influência da doutrina católica na educação do povo. Isso explica sua luta contra o ensino leigo e as pressões pela reintrodução do Ensino Religioso nas escolas oficiais.

4.5 O que é “Ensino Leigo”? Em busca de argumentos jurídicos

A escola [...] é um desses terrenos de onde se não pôde excluir a religião, porque é nella que se fôrma a alma da juventude, problema de estrita competência da Igreja. [...] **A escola será por Deus ou contra Deus; indiferente, nunca.** A escola leiga é um myto, em que ninguém mais acredita (BEZERRA, 1925, p. 1, grifo nosso). (sic).

No conjunto de ações capitaneadas pela hierarquia da Igreja Católica no Brasil, tanto para recatolicizar uma sociedade cada vez mais afetada por outros influxos sociais e culturais tidos como contrários, quanto para promover o reconhecimento da “alma católica” da nação, a questão da reintrodução do Ensino Religioso e o questionamento quanto ao entendimento dado ao “ensino leigo” integravam a lista das prioridades. Em relação a este último ponto, muito contribuíram para dar legitimidade à militância católica os discursos proferidos por Rui Barbosa em sua Plataforma Eleitoral de 1910.

Vale lembrar que foi Barbosa o autor do Decreto que instituiu a separação Igreja-Estado, bem como o proponente da emenda sobre o ensino leigo da primeira Constituição republicana. Atento aos questionamentos suscitados e às reações dos clérigos brasileiros sobre a questão, ele decidiu posicionar-se para aclarar a situação:

[...] Sob a minha influência, ou com a minha sanção, não é que se autorizaria a expressão anticatólica ou atéia, que certas manifestações de incredulidade, entre nós, têm querido imprimir à solução brasileira do problema religioso. Se esta solução não amordaça o ateísmo, nem por isto lhe confere o privilégio de tingir de sua côr a imparcialidade cristã das nossas instituições (BARBOSA, 1967, p. 60) (*sic*).

Percebe-se que Barbosa opunha-se à compreensão positivista, taxada pelos católicos de ateísta, que procurava nortear a interpretação jurídica do dispositivo legal segundo uma hermenêutica francesa. E, frente ao conflito interpretativo, retoma o sentido que o teria movido quando membro do Governo Provisório:

O princípio das Igrejas livres no Estado Livre tem duas hermenêuticas distintas e opostas: a francesa e a americana. Esta, sinceramente liberal, não se assusta com a expansão do catolicismo, a mais numerosa, hoje, de todas as confissões nos Estados Unidos [...]. Aquela, obsessa do eterno fantasma do clericalismo, gira de reação em reação, inquieta, agressiva, proscriptora. Com uma, sob as formas da liberdade republicana, assiste o século vinte ao tremendo acesso de regalismo, que banuiu do país, em França, todas as congregações religiosas. Sob a outra se reúne,

na América do Norte, [...] as coletividades religiosas [que] se desenvolvem tranquilas, prósperas, frutificativas, sem a mais ligeira nuvem em seu horizonte [...]. **Foi esta a liberdade religiosa que nós escrevemos na Constituição Brasileira. Esta exclui do programa escolar o ensino da religião. Mas não consente que o ensino escolar, os livros escolares, professem a irreligião e incredulidade, nem obsta, quando exigido pelos pais, ao ensino religioso pelos ministros da religião, fora das horas escolares, no próprio edifício da escola.** [...] É assim que se pratica nos Estados Unidos essa neutralidade entre as religiões, que nunca se encarou ali como profissão nacional do agnosticismo ou materialismo do Estado, senão somente como a expressão da sua incompetência e do seu respeito entre as várias denominações religiosas. **A Constituição brasileira bebeu ali, não em França.** Não em França, mas ali é que lhe havemos de ir buscar as lições [...] (BARBOSA, 1967, p. 60-62). (*sic*).

Constata-se que Barbosa retoma a “solução” que ele mesmo cunhou em seu Parecer de 1882, quando abordou e defendeu o ensino leigo. Sua clara opção pela vertente estadunidense fez-se novamente sentir ao comparar o tratamento dado às questões religiosas pelos norte-americanos e pelos franceses. Não foi à toa que Dom Macedo Costa, na carta em que descrevia a consulta feita por Rui Barbosa, em dezembro de 1889, bradou: “Liberdade! Liberdade como nos Estados Unidos!”.

Nota-se, portanto, que a celeuma histórica em torno da laicização do Estado e, por consequência, do ensino, talvez seja decorrente da tentativa de inflexão interpretativa do texto jurídico embasada por posições ideológicas de viés francês. O que permite indagar: sem a conversão interpretativa positivista do princípio da laicidade, no limiar da República, teria a Igreja Católica reagido da mesma forma? Tudo indica que não, pois, como se percebe nas formulações de Rui Barbosa, o ensino leigo previa a exclusão do Ensino Religioso dos programas de ensino, mas sem a pretensão de substituí-lo por posições de conotação irreligiosa ou ateias. Ademais, conforme a explicação de Rui, a oferta do Ensino Religioso poderia ser realizada nos prédios escolares, fora dos horários normais das aulas, desde que ministrado por líderes do respectivo culto.

A concepção de ensino leigo de Barbosa, em suma, não tendia para o favorecimento do agnosticismo, do ateísmo ou da irreligião, conforme protestavam os católicos desta época; antes buscava assegurar a liberdade de consciência e crença no programa geral das aulas, reconhecendo a diversidade religiosa a ponto de permitir a oferta do ensino confessional aos interessados de diferentes credos no próprio espaço escolar.

Ciente destas possibilidades, a hierarquia católica procurou reverter os dispositivos jurídicos que deram margem às interpretações laicizantes do ensino, que na prática buscavam expurgar da esfera escolar tudo o que estivesse atrelado às noções religiosas, metafísicas ou espirituais. Sem perder tempo, a cúpula católica tratou de “flexibilizar” o dispositivo constitucional que instituíra o ensino leigo por meio da reintrodução do Ensino Religioso facultativo nas escolas oficiais de vários estados. E temos constatação pautada na investigação de Cury (1993), que Ceará, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Sergipe, Pernambuco e Santa Catarina seguiram ofertando a disciplina, dentro ou fora do horário comum das aulas, desde o início da República.

Por outro lado, a hierarquia eclesiástica trabalhava para consolidar uma interpretação jurídica distinta e combativa à hermenêutica francesa, com o intuito de subsidiar uma reforma da Constituição no que tange ao ensino leigo. Para isso, contou com o apoio de relevantes juristas que se dedicaram a estudar a questão. Pedro Lessa (1859-1921), que fora ministro do Supremo Tribunal Federal, membro da Academia Brasileira de Letras e membro-fundador da Liga de Defesa Nacional, fora um dos primeiros a se manifestar sobre o assunto. Ele procurou interpretar o parágrafo 6º (ensino leigo) combinando-o com o parágrafo 3º (liberdade de culto) do artigo 72 da Constituição, estabelecendo a seguinte conclusão:

Si o Estado, pela própria natureza de suas funcções, não pode impor princípios philosophicos ou crenças religiosas, de acordo com a moderna concepção da liberdade de consciência, sua attitude, em face dos diversos systemas philosophicos ou religiosos, dever ser, não de indiferença ou desconhecimento desses mesmos systemas (maneira errônea de comprehender o laicismo, assim confundido com uma neutralidade impraticável e illusoria), mas, sim, de reconhecimento da existência de todos elles como manifestações da própria liberdade de

consciência que lhe cumpre respeitar e salvaguardar (LESSA, *apud* LIMA, 1914, p. 31).

O teor interpretativo colocou em questão a interpretação francesa de laicidade, na qual as noções religiosas eram tratadas com indiferença e até com desdém, principalmente, diante da perspectiva positivista, que relegava a religião à etapa pré-científica do desenvolvimento da humanidade.

Mário de Lima (1886-1936), que além de destacado jurista foi poeta e secretário do presidente mineiro Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, em sua obra *Escola leiga e liberdade de consciência*, de 1914, assumiu uma postura interpretativa semelhante a de Pedro Lessa e Rui Barbosa:

Estado leigo não quer dizer Estado atheu. [...] O Estado leigo deve, ao contrário do Estado atheu, reconhecer a existência de todos os credos, deixando-lhes aberto o campo da escola, em vez de fechá-lo hostilmente como acontece com a neutralidade (LIMA, 1914, p. 41; 42). (*sic*).

O autor, na prática, apregoava o princípio de que a escola leiga não devia ser irreligiosa; ao contrário, em um clima de liberdade, estaria aberta à contribuição de todos os credos em vez de privá-los ao âmbito particular. Para legitimar sua posição, analisou e teceu severas críticas ao modelo adotado nas escolas do sistema francês:

A neutralidade escolar em França é uma mentira oficial, é a machina de deschristianização montada pelo governo para servir á causa do anti-clericalismo vermelho, do maçonismo anti-catholico e do livre pensamento intolerante. [...] pregam-se, nas escolas publicas, ideias contrarias ao sentimento religioso dos alumnos, a moral christã é substituída pela *moral leiga*, conjunto de princípios moraes *impostos* pelo Estado que assim falseia o principio do *laicismo* [...] (LIMA, 1914, p. 35; 36, grifo no original). (*sic*)

Interpretação semelhante, de crítica ao “laicismo” francês, havia se difundido entre o clero e laicato católico, fato que motivava os quadros religiosos a defenderem sua fé contra um regime escolar que, pela primeira vez, encontrava-se não somente livre do controle direto da

Igreja, mas formava mentalidades alheias e até contrárias à doutrina católica.

Por isso, miravam o sistema norte-americano, em que, segundo Lima (1914), a concepção de “neutralidade” nunca foi entendida como “profissão nacional do agnosticismo” ou do “materialismo do Estado”, senão como expressão de respeito às várias denominações religiosas. À luz desse entendimento, na mesma obra, o autor procura atribuir outro conceito ao termo “leigo”:

Leigo não quer dizer contrário a todo e qualquer sentimento religioso; traduz, ao revez, *sympatia* igual, tolerância completa em face de todas as religiões, dentro, é claro, dos limites da ordem moral publica. [...] Estado leigo é o que não tem religião oficial e não *impõe*, portanto, determinado ensino religioso em suas escolas (LIMA, 1914, p. 131, grifo no original).

Desse ponto de vista, leigo corresponde a uma atitude de diálogo e não de oposição às religiões, sem que por isso o Estado tenha que adotar uma confissão específica como “sua”. Por esse motivo, a escola leiga não devia oferecer Ensino Religioso em seu programa oficial, o que não inviabilizaria, contudo, a sua oferta fora das atividades regulares, de matrícula facultativa, destinado apenas aos que o solicitassem.

O professor Jonathas Serrano (1885-1944), formado em Direito e membro do Centro Dom Vital, também contribuiu no debate interpretativo sobre o ensino leigo. Na obra *Filosofia do Direito*, de 1920, ele pondera que as leis não devem ser feitas idealmente para traduzir princípios e sistemas abstratos; antes precisam acomodar-se às condições reais da sociedade a que se destinam. Partindo dessa reflexão, conclui que “em um país onde domina uma religião, aceita e professada por todos, o poder social não tem direito de pretender que esta religião seja proscrita das escolas” e que “A atmosfera da escola deve ser religiosa, porque o espírito religioso é indispensável à prática das instituições democráticas” (SERRANO, 1920, p. 170; 171). Em sua opinião, era praticamente impossível a neutralidade escolar em matéria religiosa, dado o risco de favorecer a propagação do ateísmo.¹⁰⁵

¹⁰⁵ Jonathas Serrano também fora participante do movimento de renovação educacional durante as primeiras décadas do século XX, tornando-se um grande

Francisco de Paula Lacerda de Almeida (1850-1943), jurista, também membro do Centro Dom Vital e professor da Universidade do Rio de Janeiro, foi outro que se manifestou sobre a laicização do ensino público. Em sua obra *A Igreja e o Estado: suas relações no direito brasileiro*, de 1924, o autor realiza uma exposição de vários temas caros à Igreja (casamento, cemitérios, ensino, irmandades, confrarias, patrimônio, entre outros), tomando por base a legislação e a jurisprudência nacional. Referente à questão educacional, procurou questionar o entendimento dos mais “fervorosos constitucionalistas” de que ensino leigo era sinônimo de ensino ateu. Sua tese principal foi a de que a escola primária deveria continuar sendo religiosa, mas não confessional. Com isso, queria dizer que,

[...] embora nella [escola] se não ensine a doutrina catholica, ou a de qualquer seita dissidente, deve o ambiente escolar inculcar na creança a existência de Deus, principio e fundamento de toda moral, pois a educação moral é inseparável da instrução e deve ser com esta ministrada na escola (ALMEIDA, 1924, p. 156). (*sic*)

Nota-se aqui a rejeição da proposta positivista de difusão de uma “moral laica”, destituída de noções religiosas. A Igreja até consentia abrir mão do ensino da doutrina católica propriamente dita, mas não concordava com o “ensino ateu” decorrente de uma moral laicizada.

Fundamentando-se na *Moralphilosophie* de Viktor Cathrein (1845-1931), jesuíta suíço-alemão e filósofo do Direito, Lacerda de Almeida expõe uma distinção entre “instrução” e “educação”. Constata que os poderes públicos buscam apenas oferecer uma instrução escolar, deixando a educação a cargo da família. Mas, “tão pouco é possível separar a educação da instrução como no homem a cabeça do resto do corpo” (ALMEIDA, 1924, p. 158) (*sic*). Em sua opinião, a instrução é “parte essencial” da educação, responsável por ministrar ao aluno os conhecimentos e aptidões indispensáveis ao desempenho de sua

artífice na assimilação dos princípios liberais da Escola Nova pela doutrina educacional cristã. Preocupou-se, sobretudo, com a formação de professores, aos quais dedicou o seu livro *A escola nova*. O trabalho de Regina Maria Zanatta (2005) analisa como Jonathas Serrano, sem abandonar seus princípios de católico-conservador, assumiu e lutou por processos educacionais progressistas.

profissão. Mas, o papel da educação é mais amplo: formar o estudante na moral religiosa que é o “objecto principal da vida”. Por isso indagava: “De que valem os programas de difusão da instrução pública, de guerra ao analfabetismo, se a instrução nada é sem educação, e a educação nada é sem religião”? Assim, estava lavrada a “condenação da escola leiga, que não educa, mas só ensina e, muitas vezes, perverte” (1924, p. 158).

Ao constatar que “instruir por instruir” é tarefa ociosa e prejudicial, pois o que importa é educar, o autor critica os legisladores republicanos que, em vez de garantirem o ensino primário gratuito, como havia feito a Constituição da Monarquia, ou ainda, a liberdade de ensinar e a obrigação da oferta do elementar, limitaram-se em tornar “leigo o ensino”. Para ele, isso só poderia ter sido obra dos positivistas:

Contra o dogma da existência de Deus, porém a pretexto da inculcada ‘liberdade espiritual’ e vem batendo a seita religiosophilosophica de A. Comte desde os começos do século passado, e encontrou infelizmente ocasião asada de impôr-se oficialmente em nossa terra, quando o movimento de 15 de Novembro de 1889 deitou por terra as velhas instituições. Desse movimento foi alma Benjamin Constante Botelho de Magalhães, positivista conhecido, o qual, de commum accordo com livres pensadores e adeptos de outras seitas philosophicas ou sem noção alguma dessas cousas, fizeram a Constituição de 24 de fevereiro de 1891 tomar a feição de lei fundamental de um povo de incréos (ALMEIDA, 1924, p. 160-161) (*sic*).

A reação da Igreja, portanto, centrava-se em questionar a interpretação constitucional do princípio da laicidade à luz dos pressupostos positivistas, no qual o ensino era destituído de qualquer elemento de cunho religioso. Os discursos de Rui Barbosa e dos demais juristas eram bastante esclarecedores neste ponto, mas não o suficiente para fazer reverter o entendimento dos partidários do positivismo. Para este grupo, a presença do Ensino Religioso equivalia à permanência do elemento eclesial na escola, o que representava uma verdadeira afronta à separação Estado-Igreja.

No intento de superar os “entraves” e transformar a escola primária em uma instituição verdadeiramente “educativa”, alterando a

sua função meramente “instrutiva”, a Igreja intensifica os esforços para incluir o Ensino Religioso facultativo nas escolas públicas. Daí decorre o movimento desencadeado pelo laicato e clero católico pela revisão da Constituição de 1891, visando por fim aos desentendimentos sobre o conceito, natureza e abrangência do postulado do “ensino leigo”. A Revisão Constitucional de 1924-26 foi considerada o momento oportuno para concretizar tal mudança.

A ideia de uma revisão constitucional vinha sendo veiculada no campo político e jurídico desde o início do século XX. Em 1904, Lauro Sodré havia fundado o Partido Revisionista, defendendo uma profunda revisão da Carta, inclusive da forma republicana e federativa de governo. Posteriormente, Rui Barbosa e o Partido Civilista¹⁰⁶ defenderam como um dos pontos importantes de sua plataforma uma ampla reforma constitucional. Afinal, desde a virada do século, era perceptível a distância entre a Constituição de 1891 e a realidade política e social do país – contraste já experimentado durante décadas no regime imperial, onde vigorava uma “constituição de papel”. Mas, apesar dos frequentes debates, somente em 1924 o Congresso Nacional apresentou o primeiro projeto de reforma, de autoria do próprio governo federal sob a presidência de Artur Bernardes, que buscava meios para resistir às ameaças provenientes dos setores oligárquicos, movimentos operários e militares (Cf. JUNQUEIRA, 2015).

Contando com o apoio de sua “bancada”, a hierarquia católica apresentou, por meio do deputado Plínio Marques, duas ementas ao projeto revisionista que ficaram conhecidas como as “emendas religiosas”. A primeira (nº 9) visava justamente alterar o artigo que instituía o ensino leigo, substituindo a redação original pela seguinte: “Conquanto leigo, o ensino obrigatório, ministrado nas escolas oficiais, não exclui das mesmas o ensino religioso facultativo” (CURY, 1993, p. 26). A segunda (nº 10) acrescentava ao parágrafo 7 do artigo 72 uma menção que referendava o catolicismo como religião do povo brasileiro: “*Conquanto reconheça que a Igreja Católica é a religião do povo brasileiro, em sua quasi totalidade, nenhum culto ou Igreja gosará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados*” (idem, p. 26).

¹⁰⁶ A Campanha Civilista consistiu em uma plataforma de renovação e mudanças de hábitos políticos, que, segundo a avaliação de Bonavides e Andrade (2003), não acenava para transformações sociais profundas.

O debate político foi acalorado. A favor da aprovação, além de Plínio Marques, mais 81 deputados, entre os quais Francisco Campos¹⁰⁷, argumentavam que “representavam a aspiração da maioria”, mas também, a “legítima vontade da alma nacional”. Os contrários aludiam que atentavam contra a liberdade espiritual e que, se aprovadas, asseguravam a oficialização do romanismo e do ultramontanismo. Segundo Cury (1993), dos 149 presentes na Assembleia, 89 manifestaram-se a favor às duas emendas e 60 votaram contra. Contudo, como era exigido dois terços ou mais dos votos, a emenda número 9 não foi aprovada, justamente porque parecia estar vinculada a de número 10, a qual praticamente reassociava a Igreja ao Estado. Por essa razão, muitos deputados favoráveis à primeira, deixaram de votar por causa da segunda.

Percebendo as dificuldades em torno da aprovação das “emendas religiosas”, representantes do laicato, por meio da imprensa católica, tentaram clarear a situação, para demonstrar as verdadeiras intenções da Igreja. O pronunciamento do polemista Andrade Bezerra, no jornal *A Cruz*, é bem ilustrativo:

As chamadas emendas catholicas não visam á união da Igreja com o Estado, cousa de que nem se falou e que ninguém pretendeu, mas unicamente tornar facultativo o ensino da religião nas escolas officiaes, reconhecendo-se o facto de ser o catholicismo a religião da maioria dos brasileiros. Quer dizer: o Estado não reconhecera privilegio algum á Igreja Catholica, continuando a não ter ligação directa com credo algum religioso. Apenas, a modificação projectada traria a seguinte innovação: o **Estado permaneceria leigo, mas deixaria de ser ateu.** [...] **Permitiria o ensino**

¹⁰⁷ Em uma carta enviada a Amaro Lanari, em março de 1931, Campos faz um pequeno histórico de sua atuação pregressa a favor da Igreja, lembrando que “antes de proposto o projeto de reforma constitucional [...] levantei a questão das relações entre a Igreja e o Estado no Brasil, defendendo o ponto de vista de que a Constituição deveria reconhecer a religião católica como a da maioria dos brasileiros e, portanto, tirar a ideologia política brasileira desse reconhecimento os corolários implícitos. O meu ponto de vista transformou-se nas chamadas emendas religiosas, das quais fui o autor espiritual e que apoiei na Câmara dos Deputados”. (CEPDOC/FGV, Arquivo Gustavo Capanema, apud MORAES, 2000, p. 275).

religioso em suas escolas, mas sem o impôr como disciplina obrigatória e até sem exclusão de qualquer outra religião, deixando esse ensino à ação particular ou oficial da Igreja (BEZERRA, 1925, p. 1) (grifos nossos).

Apesar dos argumentos apresentados, as “emendas religiosas” não foram aprovadas. No entanto, uma articulação de bastidores garantiu um aditamento ao parágrafo 7º do artigo 72, que passou a vigorar nos seguintes termos: “Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União, ou o dos Estados. *A representação diplomática do Brasil junto à Santa Sé não implica violação deste princípio*” (os grifos correspondem à parte aditada).

A aparente derrota da Igreja, por conta da rejeição de suas emendas, gerou manifestações de descontentamento e amargura por parte dos militantes e dos meios de propaganda católica, tal como o editorial da Revista Ave Maria, de 1925:

O triste espetáculo que se desenrolou na Câmara Federal, com a queda das emendas religiosas, propostas pelo ilustre deputado Plínio Marques foi uma grande lição para o povo brasileiro, católico em sua imensa, esmagadora maioria. Os deputados que votaram contra essas oportuníssimas emendas, ludibriaram os eleitores católicos que os elegeram, e ao mesmo tempo cometeram um nefando crime: o de fazer com que continue banido das escolas públicas, o nome de Deus; o de proibir que se ensine aos nossos filhos, a doutrina salvadora de Jesus Cristo, a única que pode fazer a felicidade do homem. Continuarão, nessas escolas, os professores materialistas a inocular na alma dos nossos filhos o veneno corrosivo da descrença, arrancando-lhes do coração os sentimentos de virtude que lhes foi ministrado no lar cristão (*apud* GONÇALVES, 2009, p. 162).

O Ensino Religioso facultativo não foi inserido naquela oportunidade, mas os católicos não desistiram do intento. Ao contrário, intensificaram a mobilização junto ao campo político nos estados, reorganizando suas estratégias a fim de alterarem as bases agnósticas

do regime republicano. Essa articulação quase obteve êxito na Bahia. Isso porque o projeto original da Reforma de Anísio Teixeira, de n. 169/1924, propunha o Ensino Religioso facultativo nas escolas públicas. Mas o dispositivo encontrou vigorosa oposição capitaneada por Vital Henrique Baptista Soares, que não via como acomodar essa faculdade com o regime constitucional, então vigente e com o espírito laico-republicano. Assim, a proposta foi excluída da Lei 1.846/1925, que assegurou em seu artigo 6º que “Todo o ensino ministrado pelo Estado é leigo” (Cf. ABREU, 1960).

Outra tentativa fracassada se deu no Distrito Federal. Originalmente, o Decreto 3.281/1928, que instituiu a reforma do ensino feita por Fernando de Azevedo, reintroduzia o Ensino Religioso nas escolas. Contudo, os vetos parciais do prefeito Antônio Prado Júnior (Parecer 48/1928), aprovados pelo da Comissão de Constituição do Senado, barraram, entre outros pontos, este dispositivo (DISTRITO FEDERAL, 1929).

Foi, no entanto, em Minas Gerais, que a mobilização da Ação Católica encontrou o “terreno” propício para a reintrodução do Ensino Religioso facultativo, no seio do qual se gestou a “solução” que foi replicada à legislação da esfera federal. Ao comentar o desenrolar de tais ações no estado mineiro, assim definiu a pesquisadora Anísia de Paulo Figueiredo (2007, p. 84):

O movimento em favor da segurança do ER nas escolas públicas do Brasil encontrou, então, em Minas Gerais, um terreno fértil para o lançamento de sementes que, ao germinarem, foram cultivadas e transformadas em árvores frutíferas, onde as novas sementes, por sua vez multiplicadas, chegaram às regiões mais distantes do país.

4.6 Minas Gerais e a Reintrodução do Ensino Religioso

Nas primeiras décadas da República, Minas Gerais, dada à sua heterogeneidade geográfica (predominância de áreas montanhosas e inexistência de uma saída ao mar) e à diversidade no setor produtivo (café, mineração, agricultura, pastoreio, entre outros), ocupava um lugar secundário na econômica brasileira em relação a São Paulo. Mas, apesar disso, a posição de Minas no cenário nacional foi de relevância, principalmente, em razão da política do “café com leite”, pela qual

garantiu o direito de revezar com os paulistas o comando político do país.

De acordo com Moraes (2000), foi graças à força política que Minas Gerais defender seus interesses em nível nacional. Essa fortaleza advinha da coesão interna de sua bancada, que era a maior na Câmara Federal, e do rígido controle interno do Partido Republicano Mineiro (PRM). Os coronéis locais, ligados entre si por laços de parentesco e amizades, eram os principais integrantes do Partido, que comandavam de forma absoluta as atividades políticas estaduais. Essa agremiação de políticos-coronéis, associada ao fato do estado ser o mais populoso do país, possuindo, conseqüentemente, o maior número de eleitores e de cadeiras no Congresso Nacional, dava a Minas um “extraordinário poder de influência no cenário político brasileiro” (MORAES, 2000, p. 97).

De acordo com Pereira (2010), culturalmente a sociedade mineira tendia a adotar hábitos menos cosmopolitas. A mentalidade reinante valorizava as raízes das pequenas cidades, das velhas famílias, católicas por excelência, onde o centro da vida social basicamente girava em torno da Igreja ou da capela. Nesse aspecto, a diocese de Mariana, primeiro bispado mineiro e de maior tradição no Estado, era reconhecida, no contexto nacional como o centro difusor da Reforma Católica Ultramontana, graças à obra de Dom Antonio Ferreira Viçoso (1844-1875).

Não por acaso, em nome das raízes católicas do povo mineiro, a Constituição estadual de 1891 foi promulgada “Em nome de Deus Todo-Poderoso”. Os legisladores também ignoraram o dispositivo do “ensino leigo”, estabelecendo apenas que “O ensino primário será gratuito e o particular exercido livremente” (MINAS GERAIS, 1891, §6º, Art. 3º).

O filósofo e jurista mineiro Mario de Lima, já citado anteriormente, em sua obra *O bom combate*, de 1929, esclarece que a preocupação com o “laicismo escolar” não ocorrera em nenhum governo de Minas antes de 1906. Inclusive, o autor noticia que o primeiro governador, Cesário Alvim, expediu um aviso declarando que era permitido o Ensino Religioso nas escolas públicas primárias mineiras, embora os professores não fossem obrigados a ministrá-lo.

Foi somente 15 anos depois que o ensino confessional foi suprimido das escolas oficiais, por conta do Decreto nº 1.947/1906, publicado pelo governo de João Pinheiro da Silva, que era empresário

industrial e, nas palavras de Moraes (2000, p. 99), um dos “mais expressivos representantes do grupo republicano-positivista em Minas”.¹⁰⁸ Tal supressão gerou uma forte reação da Igreja, que logo se articulou para reconquistar o benefício perdido. Para isso, conformou um grupo de intelectuais, juristas e legisladores em torno da Ação Social Católica mineira.

As principais ações desenvolvidas em prol da reintrodução do Ensino Religioso foram descritas detalhadamente na obra de Mario de Lima (1929), entre as quais se destacam: a promoção de retiros no Seminário de Diamantina e na Academia de Comercio de Juiz de Fora em 1908; o primeiro Congresso das Associações Católicas da Arquidiocese de Mariana, em 1910; o segundo Congresso Católico Mineiro, celebrado em Belo Horizonte, em 1911, onde a questão central debatida foi o Ensino Religioso na escola primária; o terceiro Congresso Católico Mineiro, em 1914, que contou com mais de 400 associações religiosas e cerca de 6.600 participantes, no qual foi publicada uma Circular do Episcopado Mineiro e lançado o livro *Escola laica e liberdade de consciência* de Mario de Lima; o quarto Congresso Católico Mineiro realizado em 1918, que ficou marcado pela discussão da minuta de projeto de lei elaborada pelo cônego Xavier Rolim, e pela fundação da *Agremiação Católica Pró Ensino Religioso*.

Após quase duas décadas de mobilização, o governo mineiro Artur Bernardes, ao reorganizar o ensino primário pelo Decreto n. 800, de 27 de setembro de 1920, atendeu, em parte, os pedidos dos católicos, permitindo a oferta do “ensino da religião” fora do horário escolar e de forma facultativa:

Art. 21. No edificio das escolas públicas ou particulares subvencionadas, poderá ser ministrado **fóra das horas** dos trabalhos escolares, pelo professor ou por outrem, o **ensino da religião** da maioria dos habitantes da localidade.

Parapho unico. Este ensino será **facultativo**, sem cunho official e não será ministrado aos

¹⁰⁸ Além disso, segundo a autora (2000), João Pinheiro racionalizou a estrutura de ensino primário, introduziu o ensino técnico, criou novos grupos escolares, instaurou a figura do diretor escolar e criou a primeira escola normal da capital mineira.

alumnos cujos paes ou responsaveis a elle se oppuzeram (grifos nossos).

Esse texto legal representou o primeiro passo na conquista da reintrodução do Ensino Religioso na escola republicana. Tal dispositivo retomou a fórmula da facultatividade, já cunhada no final do período imperial, quando havia sido propalada a regulamentação do caráter disciplinar do Ensino Religioso. No primeiro momento, o governo mineiro, cedendo às pressões do clero e do laicato católico, acabou autorizando o Estado a “emprestar” o edifício escolar para que a religião predominante da comunidade fosse ministrada naquele local.

O passo decisivo para a consecução dos objetivos da militância católica começou a ser desencadeado a partir de 1926, quando o então Governador Antônio Carlos Ribeiro de Andrada nomeou Francisco Campos¹⁰⁹ como seu Secretário do Interior, e Mário Casasanta, como Inspetor-Geral da Instrução Pública. O novo governo surpreendeu a todos com um programa liberal e inovador, aproximando-se das aspirações dos setores urbano-industriais.¹¹⁰

Como indica Moraes (2000), a proposta do novo governo era voltada à modernização social, por meio da regeneração política, marcada pela instituição do voto secreto e do voto feminino, da justiça eleitoral, da reforma do ensino primário e normal, da criação da Universidade de Minas Gerais e da reaproximação com a Igreja.

Assim, Francisco Campos e Mario Casasanta coordenaram a ampla reforma do ensino nos anos de 1927/28, buscando concretizar uma política educacional segundo os princípios e bases do escolanovismo.¹¹¹ Tratava-se de imprimir em Minas o mesmo estilo reformador corrente entre os educadores brasileiros dos anos 1920, no

¹⁰⁹ Naquele momento, Francisco Campos destacava-se com um brilhante deputado federal, representando a nova geração da oligarquia rural mineira e da ala progressista do PRM.

¹¹⁰ É de Antônio Carlos a frase: “Façamos a revolução antes que o povo a faça” (PEIXOTO, 1981, p. 71), demonstrando, mais uma vez, o estilo conservador dos grupos reformistas, que instalavam as reformas “pelo alto”, desprezando as necessidades reais da população, que continuava alijada das estruturas de poder.

¹¹¹ Peixoto (1981) revela que Campos foi o autor da reforma e que coube a Casasanta implementá-la. Segundo relato apresentado pela autora, Campos passou alguns dias ‘trancado’ em seu gabinete e quando saiu tinha em mãos o texto completo do Regulamento de Ensino Primário.

intuito de adaptar o sistema escolar às exigências da nova sociedade moderna-industrial.

No entanto, particularmente, a Reforma de Campos acentuava as possibilidades disciplinares da educação no controle do processo de socialização das novas gerações. Desse modo, buscava-se lograr dois objetivos fundamentais: “[...] atender às expectativas e incorporar as reivindicações de setores urbanos emergenciais e dos opositores da velha estrutura de poder oligárquica e, simultaneamente, definir a atuação do Estado quanto à oferta e controle da educação” (MORAES, 2000, p. 194).

Contudo, a despeito da franca inspiração liberal, o que justificava a adoção dos métodos e princípios da Escola Nova, Francisco Campos, enquanto representante da oligarquia mineira desejosa em se manter no poder, já deixava transparecer nesta época o perfil ideológico de inclinação antiliberal. Desde cedo, ele percebera que a educação era um meio estratégico para consecução de um duplo objetivo: atender, de um lado, às reivindicações da classe média emergente e satisfazer as exigências de uma sociedade que aspirava passar de um modelo agrário-comercial exportador para um modelo nacional-desenvolvimentista; e de outro, garantir ao Estado e, logicamente, aos seus comandantes, um “importante meio de controle e persuasão social” (PEIXOTO, 1981, p. 83). Esse projeto político determinou o compromisso do governo mineiro de expandir a escola primária por todo o estado, assegurando a autoridade estatal na promoção da alfabetização em grande escala. Não por acaso, entre 1926 e 1930, foram criadas 3.809 escolas primárias, provocando um acréscimo de 87% das matrículas no estado (Cf. PEIXOTO, 1981).

O novo regulamento do ensino foi oficializado pelo Decreto nº 7.970-A, de 15 de outubro de 1927, anunciando explicitamente que o ensino seria “obrigatório e leigo” (Art. 2º), e que os edifícios escolares não seriam usados para fins “estranhos ao ensino” (Art. 153). Contudo, nas disposições gerais do documento, percebe-se o esforço de atender às reivindicações da Igreja Católica mineira, reescrevendo praticamente o mesmo texto do Decreto nº 800, de 1920:

Art. 580. Nos edifícios das escolas publicas, ou particulares subvencionadas, poderá ser ministrado, **fóra das horas dos trabalhos escolares**, pelo **ministro do culto** que a isto se propuzer, **o ensino da religião catholica**.

Parapho unico. **Esse ensino será facultativo**, sem cunho official e não será ministrado aos alumnos cujos paes ou responsaveis a elle se oppuzerem (MINAS GERAIS, 1927). (*sic*) (grifos nossos).

A permissão da oferta do Ensino Religioso católico nas escolas mineiras, embora fora do horário normal das aulas, significou uma nova concessão do Estado às reivindicações preteridas pela Igreja? Representou uma contradição em uma Reforma que dizia se pautar em princípios escolanovistas? Seria uma estratégia política para agradar “liberais” e “católicos”?

Tanto Simon Schwartzman (1986) quanto Maria Célia Marcondes de Moraes (2000), destacam que, apesar de Campos não ser um homem fervorosamente católico, ele sempre buscou estabelecer um “pacto” de colaboração com a Igreja, para ter respaldo ao seu projeto político que transcendia os limites de Minas rumo à esfera nacional. E a despeito das suas afinidades com os católicos, Campos, segundo Moraes (2000, p. 276), “jamais admitiu a possibilidade de um Estado que não fosse laico”. Resta-nos entender, então, que concepção de “laico” movia Francisco Campos, para verificar até que ponto a reintrodução do Ensino Religioso fazia parte de uma estratégia para colocar a Igreja a serviço de seu projeto político, ou se tal fato decorria de uma interpretação jurídica próxima da compreensão de Rui Barbosa, Pedro Lessa, Mário de Lima, entre outros.

Uma possível resposta a estas indagações encontra-se no discurso proferido por Campos em julho de 1936, intitulado *Os valores espirituaes*, que foi transcrito em sua obra *Educação e cultura*, de 1940. Logo no início do pronunciamento, esclarece as intenções que o moveram a permitir a oferta do Ensino Religioso:

Tratava-se de quebrar uma tradição, de romper um preconceito, de vencer uma dessas fraquezas humanas [...] que a doutrina liberal, rotulada de imparcialidade e isenção, mas, efetivamente, inspirada no espirito de facção e de partido, havia postulado, pela voz de oráculos, como um dogma do espírito e um ‘a priori’ da política (CAMPOS, 1940, p. 150). (*sic*).

Nota-se, nesse fragmento, uma aproximação com o argumento de juristas, alguns dos quais citados anteriormente, que questionavam uma

interpretação “laicista” do regime republicano brasileiro, segundo um viés positivista-francês. Tal questionamento fica explícito na seguinte afirmação:

[...] sob a bandeira da doutrina liberal e em nome da liberdade de cathedra, era permitido o ensino das mais extravagantes e destemperadas teorias e as escolas se franqueavam a todas as superstições científicas e a todas as cosmogonias, theodicéas e teologias racionalistas, sob o rotulo fraudulento de sciencia, fechavam-se á religião as portas das escolas como si se tratasse de uma expressão espúria da natureza humana (CAMPOS, 1940, p. 150). (*sic*)

Percebe-se, explicitamente, uma forte crítica ao racionalismo científico positivista, que procurava menosprezar e excluir das instituições estatais, bem como da vida pública, tudo o que remetia às noções religiosas.

Assim, banida das escolas a religião, dellas se apoderavam livremente as meias religiões, as falsas igrejas, as seitas e os fanatismos em que, sob o nome de teorias, de doutrinas, de filosofias, cada qual mais estricta na sua orthodoxia quanto mais frágil nos seus fundamentos, foi tão fértil o século XIX. A liberdade de pensamento era, assim, apenas a liberdade para os livre-pensadores, isto é, não para aquelles que pensam livremente, mas que pensam de acordo com uma das orthodoxias consagradas pelo conceito anti-religioso (CAMPOS, 1940, p. 150-151). (*sic*).

O discurso representa uma aguda crítica às tendências positivistas, racionalistas e evolucionistas que tentaram imprimir, no início da República, tanto na estrutura estatal, quanto na própria sociedade, um sentimento de repúdio ao religioso. Campos contesta o dogmatismo que fazia da ciência uma “nova religião”, cujo exemplo mais ilustrativo era a fundação da Igreja Positivista do Brasil. Movido, aparentemente, por um sentimento de justiça, assim justificou o ato que revertia a exclusão da religião das escolas:

O que é facto, porém, é que o ensino religioso, para conquistar a liberdade, teria que violar um systema politico, que, na conformidade das praxes agnósticas, os liberaes consideravam como uma das categorias eternas do espirito humano. A liberdade do ensino religioso só poderia ser, portanto, um acto revolucionário (CAMPOS, 1940, p. 151-152). (*sic*)

Certamente o “ato revolucionário” a que se refere corresponde ao Decreto de 1931, que permitiu a oferta facultativa do Ensino Religioso em âmbito nacional, o qual será abordado na sequência deste trabalho. Contudo, podemos concluir que o ato de “libertação” da escola dos pressupostos agnósticos implantados pelo regime republicano, encontrou na “solução” mineira um exemplo a ser seguido. Nota-se que Campos, nessa questão, assume uma postura antiliberal, questionando e derrubando as barreiras agnósticas que impediam o reconhecimento da importância dos valores religiosos como parte integrante dos processos educativos. Neste sentido, aproxima-se do conceito de “ensino leigo” defendido por Rui Barbosa, que tomou por base o modelo norte-americano. Tal entendimento, por consequência, colocou-o no grupo dos “amigos” da Igreja Católica, por partilharem posições similares.

O ato de Francisco Campos, que permitiu o ensino facultativo da religião nas escolas públicas mineiras, foi interpretado pela historiografia brasileira, como uma “grande vitória da causa católica”, mas, para o jurista católico Mário de Lima, foi o “triumfo completo da boa doutrina republicana”, relativamente à “verdadeira compreensão do ensino leigo” (1929, p. 29). Este foi o “bom combate”, que deu origem ao título da obra deste autor:

Foram necessários dois decennios de luta incessantes para conseguir-se o brilhante resultado que tanto alegrou a consciência catholica mineira, repercutindo entusiastamente por todo o paiz. [...] a providencia do governo mineiro veiu consagrar officialmente a hermeneutica constitucional de Ruy Barbosa, de Pedro Lessa e de outros grandes mestres do direito, em virtude da qual **só o ensino religioso obrigatório da religião** poderia **ferir o preceito da liberdade espiritual**, estatuído como corollario da separação entre a Egreja e o Estado (LIMA, 1929, p. 30). (grifo nosso) (*sic*)

Ou seja, apesar da não aprovação das “emendas religiosas” na revisão Constitucional de 1925-26, a “conquista” obtida em Minas Gerais fortaleceu e vivificou a militância da Igreja em prol da introdução do Ensino Religioso facultativo em toda a nação. Deste modo, leigos e clérigos católicos apenas aguardavam o desfecho dos acontecimentos políticos para conseguirem o intento de alterar as bases “laicistas” da Constituição da República. Com a “Revolução” de 1930 e o protagonismo de Francisco Campos neste movimento, havia chegado a “grande hora”. No entanto, os quatro anos que se seguiram entre a Revolução e a aprovação da nova Carta Magna foram marcados por intensa disputa pelo controle dos rumos do campo educacional.

4.7 Disputas e Embates em torno da Regulamentação do Ensino Leigo

Com a “Revolução” de 1930, deu-se início a uma nova fase política no Brasil, caracterizada pela centralização das funções de gestão, regulação e administração do Estado. Contudo, apesar da retórica empregada, a “revolução” não provocou rupturas claras com o regime anterior nem conseguiu romper com as estruturas oligárquicas da Primeira República. Essa ambivalência entre uma “república que não foi” e uma “revolução sem mudanças” demarcaram esta fase da história política brasileira, na qual o antigo e o novo se rearranjam em vista dos interesses dos detentores do poder.

O povo, outra vez, ficou à margem de um processo político caracterizado mais por permanências do que rupturas, por conchavos entre as novas e velhas elites, conforme bem descreu Marco Aurélio Nogueira (1988, p. 96):

Na realidade material, na política e nas mentes, o Brasil mudava. No entanto, em certa medida, continuava o mesmo: a democracia não avançava, as massas permaneciam à margem das decisões e os seculares problemas nacionais - miséria, concentração da propriedade agrária, dependência externa, estatolatria, profunda desigualdade regional e social - restavam intocados ou eram dramaticamente agravados.

Getúlio Vargas, ao instaurar o Governo Provisório, que perdurou até a aprovação da Constituição de 1934, procurou efetivar algumas inovações para contentar o “movimento revolucionário”. Em 1932,

promulgou o novo Código Eleitoral, no intuito de enfraquecer a “política dos governadores”. Outro fato novo foi a criação, em 1931, do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), órgão que nasceu com a incumbência de organizar, pela primeira vez, uma política nacional de educação.

Na concepção de Vargas, o Estado era um aparelho dotado de um poder que “tudo envolve e controla” com vistas a assegurar o progresso da sociedade. Modernizando-se conservadoramente e “pelo alto”, o Brasil ingressaria em fase propriamente capitalista-industrial, embora com uma frágil sociedade civil e “sem democracia”, destituído de um pensamento liberal-democrático consistente e sem um movimento operário organizado e autônomo (NOGUEIRA, 1988). Daí decorre o autoritarismo intervencionista de Vargas no campo social e econômico, por meio da regulamentação das relações de trabalho, da fiscalização das indústrias e do comércio, da ordenação da produção, circulação e do consumo e, especificamente, da disciplinarização no campo educacional.

A instituição do MESP já estava prevista na Plataforma da Aliança Liberal. O próprio Vargas (1938, vol. I, p. 41) afirmou textualmente que esta nova repartição deveria exercer uma “atividade coordenadora”, que “sistematize e aperfeiçoe os serviços federais, estaduais e municipais existentes”, com o fim de “melhorar as condições dos habitantes do país, sob o tríplice aspecto moral, intelectual e econômico”.

Os debates, que marcaram os anos 1920, entendiam a educação como um “problema nacional” e, portanto, prepararam o terreno para uma intervenção centralizadora do governo federal. Por isso, Vargas não tinha dúvida de que “Sanear a Terra, polir a inteligência e temperar o caráter do cidadão, adaptando-o às necessidades do seu *habitat* é o primeiro dever do Estado” (1938, vol. III, p. 187). Ele estava convencido de que o progresso da nação dependia da “educação do povo”, no sentido mais amplo do termo: “física e moral, eugênica e cívica, industrial e agrícola” (VARGAS, 1938, vol. III, p.124).

A concepção educativa de Vargas aliava “instrução”, considerada necessária para desenvolvimento das habilidades para o trabalho, com “educação”, imprescindível para formar um “produtor inteligente de riqueza, com hábitos de higiene e de trabalho, consciente do seu valor moral” (1938, vol. III, p. 126). Assim, o problema da educação foi considerado estratégico para o Governo Provisório, que aproveitava o processo de reorganização da vida política para encarar o lastimável quadro em que se encontrava o ensino no país.

Coube a Francisco Campos a coordenação inicial desta notória tarefa. Ele era um homem de confiança de Vargas, pois, ainda como Secretário do Interior de Antônio Carlos, acertou a participação de Minas no “movimento revolucionário” e, por isso, acabou sendo um dos principais colaboradores do novo Governo. Campos não tardou a implementar as primeiras reformas, embora restritas ao nível secundário, superior e profissional, conforme a tradição imperial e republicana de relegar o ensino elementar ao âmbito regional e municipal.¹¹²

A formação da nacionalidade e do patriotismo tornou-se lema de uma autêntica cruzada educativa do Governo Provisório, fato que atraía os educadores profissionais que haviam militado no campo do ensino na década de 1920, notadamente aqueles influenciados pela vertente nacionalista:

Educado o povo, o sertanejo rude, feito cidadão consciente, valorizado o homem pela cultura e pelo trabalho inteligentemente produtivo, o Brasil, terra maravilhosa por sua beleza natural, transformar-se-á na grande Pátria que os nossos maiores idealizaram e as gerações futuras abençoarão (VARGAS, 1938, vol. II, p. 124).

O projeto de nacionalidade, que almejava mais que mera instrução dada pelo ensino do alfabeto, tratava-se de um “programa de reconstrução nacional”, ancorado em uma política nacional de educação inexistente até então. Como a Aliança Liberal não tinha elaborado previamente um plano para execução na área educacional, os educadores reunidos em torno da Associação Brasileira de Educação (ABE) sentiram que havia chegado o momento de oferecer a “solução” aos problemas nacionais. Tal presunção se confirmou com a presença de Getúlio Vargas e Francisco Campos na abertura da IV Conferência Nacional de Educação (CNE), realizada no Rio de Janeiro, entre os dias 12 a 20 de dezembro de 1931.¹¹³ As intenções do Governo foram manifestadas já no primeiro parágrafo do discurso inaugural de Francisco Campos (1940, p. 133):

¹¹² O Decreto n. 19.851/1931 estabeleceu o estatuto das universidades brasileiras e o Decreto n. 19.890/1931 foi reorganizou o ensino secundário.

¹¹³ O próprio Campos, na condição de Ministro, convocou pessoalmente, as delegações estaduais, ressaltando em carta convocatória a importância daquela conferência (Cf. XAVIER, 2002).

Tenho a honra e o prazer de vos dirigir a saudação e os votos do Governo Provisório, cujo eminente chefe nos dá nesta solemnidade a honra da sua presença e o testemunho do seu apreço e do seu interesse pela vossa **esclarecida e indispensável colaboração**. Mais uma vez reafirmaes os vossos altos propósitos de desinteressada cooperação e auxilio, assim como de fé viva e exemplar nos benefícios que hão de decorrer para o Brasil dos esforços que vindes repetindo, com crescente proveito e augmentada repercussão, no sentido de impressionar a sensibilidade e a inteligência brasileira em **favor de um dos seus maiores problemas, da questão fundamental e primaria da nossa existência livre**, daquela de que dependem, a um só tempo, as **formas espirituaes e políticas da nossa vida collectiva**, assim como as nossas possibilidades no domínio da **efficiencia industrial e dos valores econômicos** (CAMPOS, 1940a, p. 133). (*sic*) (grifos nossos).

O Governo contava com o auxílio e a colaboração dos educadores reunidos na IV CNE para formulação de um projeto educacional capaz de superar um dos maiores “problemas” da nação. Mas o Governo não buscava qualquer projeto: este deveria conciliar as necessidades “espirituais e políticas” às do desenvolvimento “industrial e econômico” do país. Campos, no referido discurso, deixa claro que tipo de programa educativo estava inclinado a receber:

Andam, por ahi, com o rotulo de educação, muitos productos syntheticos de laboratório, aos quaes se atribuem virtudes e propriedades magicas, capazes de operar rápidas transmutações de character ou súbitas iluminações de intelligencia, formulas, receitas, directorios e conceitos de educação, nos quaes este lento, complexo e diffuso processo de reformação e de **crecimento da personalidade humana**, se encontra schematizado, reduzido, simplificado e, portanto, desfigurado ou desnaturado na sua significação, tomada em relação ao conjunto dos demais **processos e valores da vida humana** (CAMPOS, 1940a, p. 134-135). (*sic*) (grifos nossos)

Nota-se uma crítica direta às propostas “aligeirantes” de alfabetização, tal como a reforma implantada por Sampaio Dória em São Paulo, e indireta a outras que, por privilegiarem as técnicas e métodos de ensino, haviam descuidado dos “valores” que movem a vida humana. Por isso, Campos defendeu uma “sã filosofia da educação” da qual seriam decorrentes os métodos, processos e instrumentos a serem empregados, sem a qual, a “ciência sem consciência” se tornaria um “monstruoso mecanismo de poder e de opressão” (CAMPOS, 1940a, p. 136). Campos, em suma, preocupava-se com o perigo de que, no processo geral de industrialização que caracterizava o mundo moderno, a educação fosse igualmente industrializada, fazendo desaparecer o “valor em relação ao qual os demais são apreciados, julgados e medidos” (1940a, p. 137). Mas quais valores seriam esses?

Campos, em outro discurso, proferido em 1936, deixa claro que se tratava dos “valores espirituais” ou dos “valores eternos” que as transformações técnico-industriais ameaçavam submergir. Sem a recuperação de tais valores, que eram reunidos por três laços, “a religião, a família e a pátria”, não haveria entre os homens “vínculos de amizade, de amor e de fraternidade espiritual” (CAMPOS, 1940a, p. 154).¹¹⁴

Faz-se necessário acrescentar que Francisco Campos, conhecedor profundo das ciências do Direito, foi o proponente da maior parte do arcabouço jurídico que suportou a atuação de Vargas e de seu grupo durante o Governo Provisório e, posteriormente, na ditadura do Estado Novo. E, em todas as suas idealizações, a educação foi estrategicamente utilizada como ferramenta de formação do povo brasileiro, mediante alianças diversas que Getúlio orquestrou enquanto se manteve no poder.

Em 1940, na obra *O Estado Nacional*, onde Campos procurou justificar a estrutura e o conteúdo ideológico do Estado Novo, encontra-se, novamente, seu entendimento sobre o assunto educacional. Ele argumenta que a educação não encontra um “fim em si mesma”, nem se limita a fornecer conceitos e noções, porque está a serviço de certos “valores” e “fins sociais”, cabendo-lhe, por meio da educação física, do

¹¹⁴ Nas palavras de Campos (1940, p. 154): “Ha tres laços que reúnem os homens – a religião, a família e a pátria. [...] Ha uma indissolúvel solidariedade entre aqueles tres vínculos eternos. [...] A religião que outra cousa é senão a sagrada família e a única sanção da família? E a pátria, senão, uma afinidade de famílias, reunidas pelos laços de sangue e do espirito, e que laços mais fortes de espirito do que os de crença comum?” (*sic*).

ensino cívico e dos trabalhos manuais, “promover a disciplina moral e o adestramento da juventude”, de acordo com os verdadeiros interesses nacionais (1940b, p. 65); pois o ensino é, assim, um “instrumento em ação para garantir a continuidade da Pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam” (1940b, p. 65).

Desse modo, a despeito de sua filiação ao movimento escolanovista, demonstrada por sua reforma de ensino em Minas Gerais, Campos portava uma visão peculiar de ciência, que, como veremos, destoava do grupo que autodenominaria de “Pioneiros da Educação Nova”, cujo postulado principal residia na supremacia dos conhecimentos e métodos científicos. Para Campos, a “ciência é uma vista tomada da realidade”, uma vista “parcial”, como todas as que podem ser tomadas de outras posições sobre a mesma realidade.

A realidade não se esgota nas suas fórmulas, e a sciencia não é todo o espírito humano, nem a verdade é o único valor pelo qual se podem medir as cousas. Porque a sciencia póde traçar a curva de um phenomeno, não se segue que possa traçar a do destino; [...] porque ella descobre a significação de um processo da vida não se deduz que ella possa pôr em equação a totalidade da vida, com seus valores, o seu sentido e a sua direção (CAMPOS, 1940, p. 173). (*sic*).

O autor relativiza o papel do campo científico, entendendo-o como uma perspectiva ao lado de outras que são contributivas à caminhada humana. A religião, a filosofia, a poesia, a arte, eram considerados como domínios legítimos responsáveis por explicitar partes da realidade que a ciência não conseguia reduzir às suas medidas e abstrações. E, justamente, um dos elementos que escapavam à ciência eram os valores que entre os humanos promovem os vínculos de amizade, amor e fraternidade espiritual, os quais não podem ser saciados pelas filosofias liberais e pelo pensamento científico.

A concepção de Francisco Campos sobre a importância dos valores espirituais sobre o papel da educação e da ciência era mais alinhada ao projeto de nacionalidade defendido pela Igreja Católica, que chegou em 1930 fortalecida em suas bases, após décadas de mobilização, capitaneada, sobretudo, por líderes como o Cardeal Leme e por um ativo laicato formado por intelectuais, políticos, juristas e diplomatas - dentre eles Jackson de Figueiredo e Amoroso Lima - que,

reunidos em torno do Centro Dom Vital e da Revista *A Ordem*, estavam engajados no ideal de recristianização da sociedade.

Esta aproximação ideológica com o catolicismo não era exclusiva de Francisco Campos. O próprio Vargas, ao saudar o Cardeal Pacelli, em outubro de 1934, reconhece o benemérito da Igreja no Brasil e a tradição cristã do povo brasileiro. Ele considerava a Igreja a “maior força moral do mundo contemporâneo”, da qual o Brasil sempre estaria a esperar o “concurso inestimável para a construção de seu porvir”. O chefe do Governo Provisório tinha clareza de que,

É sobre a sólida formação cristã das consciências, é sobre a conservação e defesa dos mais altos valores espirituais de um povo que repousam as garantias seguras da sua estrutura social e as esperanças mais fundadas da grandeza, estabilidade e desenvolvimento das suas instituições (VARGAS, 1938, vol. III, p. 306).

Assim como Campos, Vargas reconhecia a importância dos valores espirituais e, por conseguinte, do necessário apoio da Igreja Católica na consecução de seu projeto político. Por isso, ambos trataram logo de estreitar ainda mais relações com a Igreja. Inspirado na “solução mineira”, Campos regulamentou o Ensino Religioso facultativo nos cursos primário, secundário e normal de toda a nação, através do Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, o qual se constitui um marco referente no panorama histórico do processo de laicização do ensino brasileiro. A exposição de motivos de Campos, que justificou a proposição do Decreto é bem ilustrativa:

O fim essencial da escola é não só instruir, mas educar, não só habilitar técnicos senão também formar homens que na vida doméstica, profissional e cívica sejam cumpridores fiéis de todos os seus deveres.

Não é possível impor preceitos à consciência e subministrar à vontade motivos eficazes de ação fora de uma concepção ético-religiosa da vida; formar o homem é orientá-lo para atingir a perfeição de sua natureza e realizar a plenitude de seus destinos, e qualquer atitude em face das questões de natureza e dos destinos humanos envolve, implicitamente, uma solução do problema religioso; a **neutralidade educativa é**

um erro pedagógico é uma impossibilidade prática, e educação neutra, isto é, sem convicções profundas, é uma educação nula.

Ao Estado cumpre respeitar o direito natural dos pais de dirigir a educação dos filhos, não impondo uma crença aos que a ela se não querem submeter, mas também não constringendo a um **ensino agnóstico** os filhos das famílias religiosas cuja **liberdade de consciência o Estado não pode violar** [...] (*apud* CURY, 1988, p. 108). (grifos nossos)

Extraí-se dessa justificativa uma síntese dos princípios político-educativos de Francisco Campos: a distinção entre instruir e educar, sendo a última considerada de maior relevância para o Estado; a impossibilidade de uma educação completa ou integral que prescindia dos valores espirituais; a garantia do princípio da liberdade religiosa, na qual o Estado não poderia impor uma visão neutra ou irreligiosa, a fim de assegurar o direito natural das famílias quanto à educação dos filhos; a oferta do Ensino Religioso facultativo como “solução” a compatibilizar o “problema religioso” frente à laicidade estatal, assegurando, de um lado, o acesso ao conhecimento religioso para os que o desejassem, garantindo, de outro, a não opressão das consciências dos sem religião pela fórmula da facultatividade da matrícula.

Nesse sentido, contando com a aprovação de Getúlio Vargas,¹¹⁵ e com o apoio do Cardeal Leme e do Padre Leonel Franca - este último encarregado pelo primeiro para tratar do assunto junto ao MESP -, o

¹¹⁵ Em uma carta pessoa dirigida a Getúlio Vargas, sobre a proposta de introdução do Ensino Religioso facultativo nas escolas, assim Francisco Campos justificava o ato: “Permito-me acentuar a grande importância que terá para o governo um ato da natureza do que proponho a V. Ex. Neste instante de tamanhas dificuldades, em que é absolutamente indispensável recorrer ao concurso de todas as forças materiais e morais, o decreto, se aprovado por V. Ex., determinará a mobilização de toda a Igreja Católica ao lado do governo, empunhando as forças católicas de modo manifesto e declarado, toda a valiosa e incomparável influência no sentido de apoiar o governo, pondo ao serviço deste um movimento de opinião de caráter absolutamente nacional. [...] a Igreja Católica saberá agradecer a V. Ex. esse ato, que não representa para ninguém limitação à liberdade, antes uma importante garantia à liberdade de consciência e de crenças religiosas. (CPDOC/FGV, Arquivo Getúlio Vargas, *apud* MORAES, 2000, p. 233).

Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, assegurou a oferta da “instrução religiosa” nos cursos primário, secundário e normal nos estabelecimentos oficiais de toda a nação, nos seguintes termos:

Art. 1º Fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião.

Art. 2º Da assistência às aulas de religião haverá dispensa para os alunos cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requererem.

Art. 3º Para que o ensino religioso seja ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino é necessário que um grupo de, pelo menos, vinte alunos se proponha a recebê-lo.

Art. 4º A organização dos programas do ensino religioso e a escolha dos livros de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas.

Art. 5º A inspeção e vigilância do ensino religioso pertencem ao Estado, no que respeita a disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores.

Art. 6º Os professores de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado.

Art. 7º Os horários escolares deverão ser organizados de modo que permitam os alunos o cumprimento exato de seus deveres religiosos.

Art. 8º A instrução religiosa deverá ser ministrada de maneira a não prejudicar o horário das aulas das demais matérias do curso.

Art. 9º Não é permitido aos professores de outras disciplinas impugnar os ensinamentos religiosos ou, de qualquer outro modo, ofender os direitos de consciência dos alunos que lhes são confiados.

Art. 10. Qualquer dúvida que possa surgir a respeito da interpretação deste decreto deverá ser resolvida de comum acordo entre as autoridades civis e religiosas, a fim de dar à consciência da família todas as garantias de autenticidade e segurança do ensino religioso ministrado nas escolas oficiais.

Art. 11. O Governo poderá, por simples aviso do Ministério da Educação e Saúde Pública,

suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução quando assim o exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar. (BRASIL, 1931, p. 1).

O ato de oficialização do Ensino Religioso como disciplina escolar sedimenta a fórmula da facultatividade, cunhada ao final do período imperial. A dispensa das aulas a todos que a requeressem garantia o cumprimento do dispositivo constitucional do “ensino leigo”, segundo uma interpretação de perspectiva norte-americana. A formação das turmas, a organização do currículo e a adoção dos materiais a serem utilizados eram de responsabilidade das respectivas autoridades religiosas, assegurando a neutralidade do Estado no tratamento aos temas religiosos. As autoridades religiosas dispunham de autonomia para construir, de acordo com suas finalidades, os programas de ensino, cabendo-lhes, conforme o estabelecido, apenas comunicar aos dirigentes escolares.

Em relação aos docentes, foram nomeados segundo critérios religiosos, ou seja, indicados por párocos e bispos e mesmo por pastores, já que se abriu a possibilidade da oferta da matéria sob a perspectiva protestante. Orientou-se, ainda, para que os horários escolares fossem organizados de modo a permitir aos alunos o “cumprimento exato de seus deveres religiosos”, sem, no entanto, “prejudicar o horário” das outras disciplinas.¹¹⁶ Para garantir a funcionalidade do estabelecido, o Artigo 10 assinalava que qualquer dúvida interpretativa seria “resolvida de comum acordo entre as autoridades civis e religiosas”.

Contudo, ficou consagrada no último artigo uma perspicaz ambiguidade que não agradou ao grupo católico, já que o Governo Provisório poderia suspender o Decreto mediante um simples ato do Ministro da Educação. Assim, apesar do explícito apoio recebido, a hierarquia da Igreja continuou sua mobilização a fim de consolidar seus propósitos na nova Constituição, instrumento mais seguro e duradouro.¹¹⁷

¹¹⁶ Somente um estudo, caso a caso, poderá informar como tal disposição foi aplicada em cada unidade escolar.

¹¹⁷ Leonel Franca (1931, p. 97), assim manifestou-se sobre o Decreto: [...] digamo-lo com tôda a lisura da nossa sinceridade - não inferiu coerentemente todas as conseqüências das premissas estabelecidas na exposição de motivos. Aqui e ali se lhe podem notar senões; entre a magnitude da reforma introduzida

Não por acaso, em 1931, a ABE encontrava-se dirigida por intelectuais católicos, que se preparavam para fornecer ao Governo Provisório as bases da política educacional à nação à luz de seu ideário. Quando tudo parecia convergir para a consecução dos objetivos tanto dos líderes do Estado quanto dos intelectuais da Igreja, posicionou-se um novo grupo de educadores profissionais que, com base em outro aporte ideológico, também desejavam imprimir seu legado no projeto de “reconstrução nacional”, participando igualmente das estruturas do poder. Tal grupo já havia manifestado a sua contrariedade por ocasião do Decreto que reintroduziu o Ensino Religioso nos estabelecimentos oficiais. Com efeito, forneceu “matéria para debates longos e acirrados”, aprofundando a linha de “demarcação” entre os reformadores, que defendiam a laicidade do ensino, e os educadores católicos, que lutavam para manter suas conquistas (Cf. AZEVEDO, 1996).

Sob esse pano de fundo, foi preparada a IV Conferência Nacional de Educação (CNE), para tratar do problema da educação popular. Embora, como dissemos, a abertura dos trabalhos contou com a presença de Getúlio Vargas e Francisco Campos, a Conferência não tinha por objetivo geral definir uma política de educação para o Governo, nem seu programa havia sido organizado nesta direção.

No entanto, percebendo o alinhamento ideológico que ameaçava se instaurar na IV CNE, o novo grupo, cujo porta-voz foi Nóbrega da Cunha, colocou em dúvida a capacidade dos participantes atenderem a expectativa do Governo Provisório. Como o evento fora organizado com outro propósito, defendeu que a discussão ocorresse somente na próxima Conferência. Ao ver atendido o seu pedido, Nóbrega obteve do presidente do ABE, Fernando Magalhães, a incumbência de redigir um *Manifesto* que servisse de base para os futuros trabalhos.

Contudo, a atuação de Nóbrega não passou de uma manobra que, no entender do Xavier (1999, p. 21), visou garantir aos profissionais afinados com a “renovação educacional” o monopólio da interlocução com o Governo, deslocando para aquele grupo em separado, a “incumbência de dar resposta à solicitação de que havia sido dirigida a todos os educadores reunidos na IV Conferência Nacional de Educação”.

e a ausência indispensável de maior estabilidade jurídica observa-se uma desproporção incontestável. São defeitos que ressaltam à vista e mostram que a obra, de primeiro jato, não foi levada à sua perfeição definitiva”.

Posteriormente, Nóbrega transferiu a incumbência da elaboração do *Manifesto* para Fernando de Azevedo que, sendo seu único redator, procurou imprimir a “orientação mais nítida e firme” e sistematizar em um “corpo de doutrinas os conceitos fundamentais” para a reconstrução educacional no Brasil (AZEVEDO, 1958, p. 83). Contando com a adesão de 26 signatários¹¹⁸, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, lançado em 1932, representou o posicionamento oficial de parte dos filiados da ABE, traduzindo ao público as intenções particulares deste grupo, contrapondo-se a concepções dos demais, especialmente dos intelectuais católicos. A luta, que se desencadeou em torno das ideias de educação, que segundo Fernando de Azevedo (1996), em parte, era decorrente de “divergências reais” e, em parte, de “incompreensões recíprocas”, perdurou por mais seis anos, somente apaziguada pela instituição do Estado Novo, em 1937.

4.8 A Laicidade dos *Pioneiros*: um momento de inflexão?

O *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, dirigido ao “povo” e ao “governo”, sistematizou a plataforma pedagógica de um grupo de intelectuais que desejava influir nos rumos da “reconstrução educacional do Brasil”. Segundo Azevedo (1958), um dos mais destacados intelectuais do grupo, o documento forneceu a “bandeira e a ‘carta da escola’ que nos faltava”, cujo *slogan* principal era o ideário da “escola pública, obrigatória, gratuita e leiga”, apresentando aos filiados as “normas básicas e os princípios cardeais” para avançarem com segurança os seus trabalhos (1958, p. 83).

Com isso, o *Manifesto* projetou, em nível nacional, a proposta de um grupo que reivindicava para si a vanguarda na condução do processo de modernização do país. No entender de Libânia Xavier (1999), tal movimento constituiu uma “estratégia de poder” na “guerra por posições no aparelho do Estado”, que incluía o “controle da educação escolar”.

O teor do *Manifesto* reafirmava a primazia da educação no rol de problemas nacionais, ratificando a necessidade de reconstrução do ensino brasileiro, a fim de adaptá-lo às novas demandas culturais e às forças econômicas que moviam a engrenagem da modernização

¹¹⁸ Xavier (1999) destaca que os próprios “pioneiros” eram intelectuais com diferentes posições teóricas que selaram uma aliança em torno dos princípios gerais que melhor imprimiriam os rumos da modernização da educação e da sociedade brasileira.

capitalista. Mas, antes de tudo, tratou-se de um instrumento que buscava a legitimação de um projeto educacional para a nação, revestido de um “arsenal simbólico” que produziu um “imaginário coletivo” sobre aquela e as futuras gerações.¹¹⁹

Fazia parte desse imaginário, de explícita inspiração francesa, a defesa de um sistema de escolarização nacional assumido e mantido pelo Estado, oferecido universalmente de forma **gratuita** a toda a população em idade escolar. Se até então as camadas populares encontravam-se excluídas do acesso ao saber, a gratuidade garantiria o caráter democratizante à escola. Desse modo, a diferenciação entre os indivíduos não se daria mais por razões econômicas, mas pelas competências e aptidões vitais.¹²⁰

Por conseguinte, o Estado deveria estabelecer uma escola **única** para garantir que todas as crianças de 7 a 15 anos recebessem uma educação comum, igual para todos. A escola unificada não admitiria a separação entre os sexos, tratando meninos e meninas em mesmo pé de igualdade. Além de gratuita e comum, a escola deveria ser **obrigatória**, sendo o Estado o primeiro responsável pelo aumento progressivo da oferta educacional. E, para evitar obstáculos a um ou outro indivíduo, a escola também deveria ser **laica**, acolhendo a heterogeneidade de sua clientela e respeitando a liberdade de consciência dos estudantes.

Ao defender tais princípios, a proposta dos pioneiros chocou-se com a dos intelectuais católicos, que acabaram por abandonar a ABE, passando a se aglutinarem na Associação de Professores Católicos do Distrito Federal¹²¹ e no Centro Dom Vital. Assim, os pioneiros garantiram a condução dos trabalhos na V CNE, realizada em Niterói, em 1933 e, à luz do seu *Manifesto*, imprimiram as diretrizes para

¹¹⁹ Xavier (2004, p. 24) compreende que Manifesto foi criado como um “monumento” de uma causa educacional que, como tal, “parece ter sido aceito” (XAVIER, 2004, p. 24).

¹²⁰ “Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. Certamente, o novo conceito de educação repele as elites formadas artificialmente ‘por diferenciação econômica’ ou sob o critério da independência econômica, que não é nem pode ser hoje elemento necessário para fazer parte delas” (MANIFESTO, 2010, p. 58).

¹²¹ Fundada por iniciativa de Everardo Backheuser, um dos quatro fundadores da ABE.

atuação do grupo juntamente com os trabalhos de elaboração da nova Constituição.¹²²

Não constitui objetivo aqui, analisar a totalidade das propostas defendidas tanto pelos pioneiros quanto pelos católicos, mas elucidar o entendimento de “laicidade” empregado por um e por outro, já que o confronto ocorrido durante a elaboração da segunda constituição republicana foi determinante para o processo de laicização do ensino brasileiro.

De início, concordamos com a consideração de Xavier (2004, p. 31), de que a laicidade constituía um elemento fundamental do projeto dos renovadores, “[...] na medida em que colocava em prática os princípios democráticos de liberdade de pensamento e de credo, além de neutralizar o predomínio que as instituições católicas de ensino, já exerciam de longa data”. Contudo, em todo o *Manifesto*, o termo laicidade é empregado apenas três vezes, e não é devidamente explicitado quanto à sua natureza conceitual, mas somente conquanto à sua função social, nos seguintes termos:

A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, a pressão perturbadora da escola, quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas (MANIFESTO, 2010, p. 45).

Em vista disso, é importante considerar que diante da diversidade de fontes nas quais se ancorou o *Manifesto*, não é possível precisar, *a priori*, a natureza do conceito de laicidade utilizada pelos pioneiros. Ou seja, apesar de proclamá-la, o *Manifesto* não evidencia explicitamente qual noção de laicidade estava sendo mobilizada e projetada à escola. Essa questão torna-se ainda mais complexa dada à escassa produção

¹²² Azevedo (1996) descreve que a V CNE teve como único objetivo apreciar sugestões para uma política escolar para o anteprojeto da Constituição. No encontro foi aprovado um plano da educação nacional, destinado à reconstrução do sistema de educação e cultura do país. Fernando de Azevedo foi quem presidiu os trabalhos, sendo Lourenço Filho e Anísio Teixeira os relatores.

epistêmica acerca da laicidade na década de 1930, inclusive por parte do grupo dos pioneiros.¹²³

Todavia, diante do empenho dos renovadores em autonomizar o estabelecimento escolar das disputas e influxos religiosos e em defender a integridade dos estudantes frente às pressões da “propaganda” religiosa, inferimos que o “laico” presente do *Manifesto* vincula-se à vertente francesa e não à norte-americana. Para sustentar tal hipótese, é necessário inventariar os princípios e concepções que movia o grupo, para então, depreender o sentido do “laico” em uso no *Manifesto*.

Para os pioneiros, a principal causa da inadequação da escola aos novos tempos era a ausência de finalidades e métodos de “natureza científica” à docência e à administração dos serviços escolares. Acreditavam em que havia um “desajuste” entre a mentalidade do homem preso ao “passado” e o ritmo acelerado do “progresso” científico-tecnológico. Considerando como principal tarefa educativa a preparação do “homem novo” para um “mundo novo”, a escola precisaria rever seus fins e meios à luz das novas circunstâncias.

No processo de remodelação dos sistemas educativos, fazia-se necessária uma reforma baseada no “espírito moderno”, que determinasse novos fins (aspecto filosófico e social) e aplicasse novos métodos (aspecto científico-técnico). De acordo com o Manifesto, a filosofia a inspirar a educação deveria ser “científica”, isso é, “uma filosofia que busca as verdades, com o espírito e os métodos da ciência” (MANIFESTO, 2010, p. 15).

Nesse sentido, todo o sistema educacional dever-se-ia ancorar na ciência, única capaz de alargar e fortificar tanto o “espírito do trabalho em comum, de colaboração e solidariedade social”, como o “domínio sobre a vida e sobre a natureza”, através do desenvolvimento do “espírito experimental e da disciplina científica” (MANIFESTO, 2010, p. 27). A aplicação rigorosa do método científico aumentaria a eficiência do homem, potencializando o uso dos recursos naturais e sua prosperidade material.

A modernização da sociedade dependia de uma mudança de mentalidades decorrente da introdução de parâmetros da “racionalidade

¹²³ Nesse sentido, concordamos com a interpretação de Nagle (2009, p. 265) de que no Brasil, “tanto o movimento liberal como o movimento escolanovista careciam de certa firmeza ideológica e programática, bem como apresentam uma percepção obscura das implicações mais importantes das formulações abertamente proclamadas”.

científica” na condução das práticas educacionais, tais como os novos aportes das ciências biológicas, psicológicas e sociológicas. A Biologia auxiliaria na adaptação do sistema escolar às tendências naturais da criança; a Psicologia despertaria o interesse e a atenção da estudante, adequando os procedimentos à natureza e espírito infantil; enquanto a Sociologia ajustaria os indivíduos às demandas da sociedade, com vista a sua completa harmonização.

A ação conjunta imprimiria a base científica da nova organização escolar, no intento de propiciar o pleno desenvolvimento do indivíduo e seu ajuste sistemático aos imperativos da sociedade urbano-industrial. Com o aumento da carga científica no processo educacional, os pioneiros esperavam maior homogeneidade e racionalidade das condutas dos indivíduos, adaptando-as às finalidades políticas do Estado e às exigências da classe empresarial.

A ciência adotada pelos pioneiros era de base europeia, caracterizada pela busca de explicações objetivas da realidade e calcada em uma visão imanente da vida e do universo. Por isso, mostravam-se inclinados a não aceitarem qualquer elemento transcendente ou metafísico. Jamil Cury (1988), em seu trabalho sobre a configuração ideológica dos católicos e liberais, no limiar dos anos 1930, conclui que os pioneiros queriam educar o homem “apenas para o presente desta vida” (p. 132), não fazendo alusão a nenhum princípio “anterior à matéria”. Pareciam adotar um “agnosticismo enquanto cosmovisão”, expresso num “pragmatismo funcionalista” (p. 133), que os deixava despreocupados com a relação à espiritualidade e à imortalidade da alma. Em suma, estavam focados nos aspectos terrenos da existência, assumindo uma visão “cientificista” que transformava a ciência no pressuposto básico para reger a moral, a sociedade, o Estado e a educação.

Em razão disso, ao defenderem a autonomia da escola e sua liberdade perante os “interesses transitórios”, o *Manifesto* denuncia o “[...] desastre irreparável que resulta, para a educação pública, de influências e *intervenções estranhas* que conseguiram sujeitá-la a seus ideais secundários e interesses subalternos” (2010, p. 47, grifo nosso). Seria a Igreja uma instituição “estranha” às finalidades educacionais na ótica dos pioneiros? Não há dúvida de que sim. Inclusive, o próprio Ensino Religioso é interpretado como a institucionalização de princípios clericais e, por conseguinte, fonte de uma disputa religiosa que levaria à divisão social – por isso, deve ser repelida pelo Estado (Cf. CURY, 1988).

Vale recordar, ainda, que a ciência moderna erigiu-se em contraposição aos princípios ético-religiosos, de acordo com a tendência de racionalização e autonomização das esferas sociais dos domínios religiosos. Por isso, segundo Cury (1988), a teoria científica rejeitava pressupostos morais “estranhos”, pois somente os conhecimentos positivos eram considerados válidos na explicitação dos acontecimentos do mundo. Com isso, a moral tradicional, baseada em noções religiosas, era considerada antiquada aos tempos modernos, devendo ser substituída por outra, laica, fundamentada na ciência experimental e nas ciências sociais.

A defesa de uma “moral laica” emergiu, então, como corolário do processo de racionalização, conforme o sentido dado por Weber (2002), com vistas à autonomização das esferas sociais de qualquer base religiosa. A defesa da racionalidade científica, na condução das práticas educacionais (e não as premissas religiosas), a oferta da instrução popular como responsabilidade exclusiva do Estado (e não da Igreja) e, de certa forma, de laicidade como princípio da política educacional (e não o ensino confessional) foram alguns postulados que fizeram do *Manifesto* um dos referentes históricos do processo de laicização do ensino no Brasil.

Portanto, no *Manifesto*, a ciência foi considerada agente do progresso por conta de sua contribuição para com a racionalização do sistema educacional. A ideia era forjar novas mentalidades, tornando-as propensas a adotarem a razão e o saber científico como referentes de vida em detrimento ao apego místico-transcendental que ainda caracterizava a “alma” brasileira. A argumentação de Fernando de Azevedo (1958, p. 43) ilustra esta questão:

Apesar da limitação de ambas [ciência e a máquina], estará aí a salvação do homem, na adaptação de sua vida às descobertas e invenções mecânicas, que ‘governam as forças naturais e determinam a marcha dos acontecimentos’ (J. Dewey), e ao ritmo da verdade progressiva que o **fará passar do místico ao positivo, pela educação científica do espírito.** (grifos do autor e nossos, respectivamente).

A teoria educacional dos pioneiros, embora sem perder de vista a diversidade de opiniões de seus membros, propõe um modelo de organização da escola que privilegia a fixação racional de metas e meios para execução do trabalho docente. Por isso, como ratifica Cunha

(1995), planejamento, organização, execução, controle e verificação são palavras-chaves frequentemente empregadas. À ênfase ao caráter biopsíquico e socializador da escola demonstra a tendência ao controle do indivíduo para melhor adaptá-lo às demandas sociais.

Nesse processo, contudo, o desenvolvimento intelectual era útil até certo ponto, pois deveria ser complementado pelos “valores permanentes” necessários à devida integração do indivíduo na sociedade urbano-industrial:

O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a **consciência social** que nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através da comunidade, e o **espírito de justiça**, de **renúncia** e de **disciplina**, não são, aliás, grandes ‘**valores permanentes**’ que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor a vida humana? (MANIFESTO, 2010, p. 42) (grifos nossos).

O trabalho, a solidariedade, a cooperação, a consciência social, o espírito de justiça, renúncia e disciplina são valores pertencentes a uma “moral laica”, autonomizada da esfera religiosa. Esses postulados atestam uma aproximação com a concepção adotada no sistema de ensino francês e postulada por vários intelectuais daquele país. Jean Jaurès (1932), por exemplo, afirmava que a moral laica era aquela “independente de toda a crença religiosa” e fundada sobre a “ideia do dever”. Tal moral não seria somente uma doutrina filosófica, mas uma realidade histórica, um fato social, porque a Revolução Francesa, ao afirmar direitos e deveres do homem, retirou o humano da salvaguarda de todos os credos. A moral laica, então, era a que possibilitaria a todos os homens elevarem-se a uma “concepção religiosa da vida pela ciência, a razão e a liberdade” (JAURÈS, 1932, p. 66). Por isso, o espírito laico e racional deveria guiar a direção do ensino público.

De modo similar, Félix Pécaut (1932) refere-se à moral laica como a “moral da razão”, que afeta antes de tudo o “interior”, a “saúde da alma”. Assim, o seu ensino corresponderia à apresentação de verdades “reguladoras e inspiradoras”, que despertariam a responsabilidade pessoal e a solidariedade para com todos. Também pretende determinar uma atividade prática, militante, reformadora, que exige sacrifício e abnegação.

No entanto, foi Émile Durkheim (2008) quem dedicou especial atenção ao ensino da moral laica na escola primária. Ele concebia a moral laica como aquela que abdica de todo e qualquer princípio religioso, apoiando-se exclusivamente sobre as ideias, sentimentos e práticas que se justificam pela razão. Mas, para laicizar a moral, seria necessário “depurá-la” de tudo aquilo que a vinculava a uma religião, buscando equivalentes racionais às noções religiosas. Isso somente seria possível com o avanço do conhecimento científico, que progressivamente ampliaria o alcance da racionalização. Daí a necessidade de um ensino pautado exclusivamente na razão.

De tudo isso se depreende que foi a “moral laica” que as correntes positivistas tentaram implantar no limiar da República, bem como a que os renovadores tomaram como referência no início dos anos 1930. A moral que embasa o *Manifesto*, por exemplo, eliminava os valores teológicos e os substituíva por um argumento racional e científico. Assumindo tal perspectiva, os pioneiros retomavam, em tese, o processo de “depuração” que almejava expurgar do ensino toda e qualquer referência à religião. Daí decorre o entendimento por parte dos setores religiosos de que “ensino leigo” era equivalente a ensino “ateu”, “irreligioso” ou “anticlerical”.

Isso permite explicar por que a questão da reintrodução do Ensino Religioso nas escolas públicas foi um tema tão controverso durante todo o período republicano. Para o catolicismo, tratava-se de conter o avanço da racionalização e fragmentação do mundo, mas para os liberais, consistia em um postulado antiquado, porque “salvação da humanidade já não dependia de Deus e, sim, da capacidade de cada homem em se adaptar às novas descobertas tecnológicas” (XAVIER, 2004, p. 32). Diante disso, é importante perguntar se a proposição de uma moral laica, tomada emprestada do contexto francês, que teve suas estruturas sociais sacudidas por uma fortíssima revolução, era compatível ao contexto brasileiro, cuja maioria da população, até então, encontrava-se do berço ao enterro, sujeita à proteção e aos serviços da religião.

Em todo caso, a contenda entre católicos e pioneiros, que aflorou principalmente com a publicação do Decreto que reintroduziu o Ensino Religioso e com a veiculação do *Manifesto* de 1932, foi uma disputa acerca da definição dos fins ideológicos da educação, e não sobre seus métodos, fato que explica a adesão de muitos intelectuais católicos ao escolanovismo. De um lado, encontrava-se a religião majoritária, lutando para conservar a sua secular influência na formação da “alma” brasileira; de outro, um grupo de intelectuais que, embasados em princípios liberais e científicos, defendiam a modernização dos

processos e serviços educativos, justamente para autonomizar o ensino da “saia” da Igreja e inseri-lo no “colo” do Estado.

Essa “passagem” era condição essencial para que o grupo, que se autodefinia como “técnico”, lançasse as bases de uma “nova” educação para construir uma “nova” sociedade. Por isso, o frequente emprego do adjetivo “novo”, visando firmar seus anseios de modernização social:

Propor uma *nova educação para uma nova civilização* funciona como *slogan* que, além e condensar o programa de reforma da sociedade pela reforma da escola, era dispositivo utilizado para fortalecer o movimento educacional, demarcando o campo de ação da ‘*campanha de renovação educacional*’ (CARVALHO, 2003, p. 96, grifos no original).

Nessa campanha de renovação, a centralidade dada à ciência e à técnica representava um poderoso trunfo que visava garantir o papel político-social do educador profissional, no intuito de legitimá-lo frente à opinião pública e ao governo. Nesse jogo de forças, em prol do controle dos rumos educacionais da nação, tanto católicos quanto pioneiros almejavam alçar o poder para pôr em prática seu projeto de nacionalidade.

Assim, os renovadores mobilizaram o princípio da laicidade segundo uma hermenêutica francesa, pois se tratava de uma estratégia poderosa para desautorizar as pretensões católicas de domínio pedagógico. Para os católicos, a depuração do “moderno” adaptando-o ao “tradicional” era considerado o meio mais eficaz para conservar e ampliar a influência da Igreja no campo educacional. Neste “cabo de guerra”, a defesa da laicidade escolar, de um lado, e do Ensino Religioso, de outro, eram ingredientes marcadores da diferença entre dois projetos em disputa.

4.9 A luta dos Católicos contrários ao “Laicismo”

O posicionamento público dos intelectuais renovadores e a consequente veiculação do *Manifesto*, que continha entre seus principais pressupostos à defesa da laicidade, segundo a hermenêutica francesa, gerou uma forte reação dos educadores católicos, bem como de setores eclesiásticos, que desde o limiar da República se esforçavam para apagar os pressupostos “laicistas” do regime.

A defesa de um projeto nacional de modernização do ensino acuou os católicos, pois, como diz Cury (1988), modernizar significava alterar as estruturas sociais onde a Igreja exercia grande poder. A bandeira da laicidade, evocada pelos pioneiros, era uma grande ameaça, porque pretendia neutralizar novamente na esfera constitucional, a histórica influência do catolicismo sobre campo da educação escolar. Isso não só representava uma grande violência contra a fé majoritária da nação, mas também, colocava em xeque as árduas conquistas obtidas pela militância católica, tal como o Decreto de 1931 que reintroduzira o Ensino Religioso facultativo nas escolas.

A reação católica, em seu primeiro momento, centrou-se em combater as teses dos pioneiros, por meio de uma crítica aberta ao *Manifesto*, efetuadas pelos intelectuais vinculados ao Centro Dom Vital e à Revista *A Ordem*. A maioria dos artigos e livros publicados no período condenou diretamente as ideias renovadoras, atacando, algumas vezes, seus próprios autores.

Tristão de Athayde (Alceu Amoroso Lima), um dos mais combativos intelectuais católicos daquele momento, assim denominou os campos interessados nos problemas nacionais da educação:

De um lado, temos os **retrogrados**, os apegados ao feiticismo das formulas arcaicas, os **maniacos da laicidade integral do ensino**, que defendem a todo o transe o espirito que presidiu aos quarenta annos de pedagogia republicana, com seu pragmatismo, o seu technicismo arido, a sua obsessão mimetista, o seu desdem pela realidade, o seu desrespeito pela sociedade em que viveu [...].

Do outro lado, os insatisfeitos com a experiencia de quatro décadas passadas, os **realistas**, os **prudentes**, os **defensores** do Brasil brasileiro, os **catholicos** que aspiram a uma educação integral, os **nacionalistas** de todos os matizes e mesmo os **liberaes**, que comprehenderam o que há de **abusivo e tyranico na laicidade obrigatoria do ensino publico** que oprime a consciencia religiosa de catholicos ou protestantes, judeus ou meros espiritualistas, para satisfazer apenas ao sectarismo de alguns anti-clericaes e atheus ou á massa amorfa dos indifferentes. (ATHAYDE, 1932a, p. 403).

Percebe-se que a oposição entre os grupos era posta discursivamente de maneira abismal, tendo como centro da discórdia o perigo da continuidade dos quarenta anos de uma educação pública “sem moral e sem Deus”. Com efeito, os primeiros anos da década de 1930 ficaram caracterizados pela eclosão dos debates em torno da interpretação a ser dada ao princípio da laicidade da escola pública, se mais radical, a partir da histórica experiência francesa, ou mais permissiva e dialogante, desde uma perspectiva norte-americana. Em suma, nas palavras de Tristão de Athayde, tratava-se de uma luta entre “pragmatizar” ou “espiritualizar” a escola.

Na cosmovisão católica, espiritualizar a educação era um procedimento indispensável à “cura” dos males sociais, que estavam comprometendo toda a nacionalidade, haja vista o clima de descrença e agnosticismo que caracterizava a intelectualidade nacional. Para a Igreja, a educação moral e religiosa consistia em um esforço político e patriótico, necessário para “purificar” os costumes e formar homens cientes de seus deveres para com a sociedade.

No auge dos embates, a reação católica foi nutrida por um elemento exterior de grande impacto: a encíclica *Divini Illius Magistri*, que tratava da educação cristã da juventude, exarada por Pio XI, em 1929. Nesta, o pontífice afirmava não existir uma educação adequada fora das bases cristãs. Afirmou que no concurso da obra educacional, havia três sociedades de natureza distintas que deviam atuar em conjunto: duas de ordem natural (a família e a sociedade civil) e a uma de ordem sobrenatural (a Igreja). E, sendo a Igreja a única sociedade perfeita, o ensino não poderia ser subtraído das normas da lei divina, da qual a “Igreja é guarda, interprete e mestra infalível”.

Enquanto sociedade primeira, a família era incumbida pelo Criador da missão de educar a sua prole, direito inalienável e inviolável por parte todo e qualquer poder terreno. Por isso, o papa criticou a contradição daqueles que sustentavam ser a prole pertencente primeiro ao Estado e depois à família. Ao contrário, “o poder dos pais é de tal natureza que não pode ser nem suprimido nem absorvido pelo Estado” (PIO XI, 1929, p. 6).

Por conseguinte, cabia ao aparelho estatal exercer a função da autoridade civil, que reside em “proteger e promover”, e de modo nenhum “absorver” a família e o indivíduo. Desse modo, em relação à educação, constituía “dever do Estado proteger com as suas leis o direito anterior da família sobre a educação cristã da prole” (PIO XI, 1929, p. 11) e, por consequência, respeitar o direito sobrenatural da Igreja à educação cristã. Por conseguinte, era injusto e ilícito todo o “monopólio

educativo” que obrigasse as famílias a frequentarem as escolas do Estado, contrariando suas legítimas preferências pela escola cristã.

De modo semelhante, o papa condenou como errôneo e pernicioso o método da “coeducação”, que promovia a “confusão” entre a legítima convivência humana com a “promiscuidade”, haja vista que o “Criador ordenou e dispôs a convivência perfeita dos dois sexos somente na unidade do matrimônio e gradualmente distinta na família e na sociedade” (PIO XI, 1929, p. 17).

Por fim, levando em conta que a escola surgiu primeiramente por iniciativa da família e da Igreja, e somente mais tarde por obra do Estado, Pio XI considerou que a instituição, por sua natureza subsidiária e complementar, deve “harmonizar-se” positivamente com as outras duas sociedades, na mais “perfeita unidade moral possível”, a ponto de poder constituir um “santuário” à educação cristã. Daí resulta a condenação papal tanto da escola neutra ou laica que, ao excluir a religião, tornava-se “irreligiosa”, quanto das “escolas acatólicas, neutras ou mistas”, ou seja, “aquelas que são abertas indiferentemente para católicos e não católicos, sem distinção” (PIO XI, 1929, p. 20).

Ora, como se depreende, o programa reformador veiculado pelo *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* choca-se frontalmente com os postulados e condenações da encíclica de Pio XI. Por isso, no contexto de embates, a carta pontifícia constituía a bússola orientadora dos intelectuais católicos, a qual, aliás, já havia sido amplamente difundida pela Revista *Schola*, publicação oficial da ABE, nos anos de 1930-31.

Imbuídos das orientações de Roma, os intelectuais católicos entenderam o *Manifesto* como mais uma afronta à identidade católica do povo brasileiro, acusando os pioneiros de desnacionalizadores e descristianizadores da escola. Enquanto estes últimos depositavam na ciência a esperança do progresso da humanidade, os católicos insistiam que a religião era o remédio para sanar os males da civilização moderna. E, diante da ausência de uma moral espiritualizada, denunciavam a “idolatria da ciência”, tomada pelos pioneiros como “fundamento da vida, como valor absoluto colocado no lugar de Deus” (XAVIER, 2004, p. 31). Na ótica dos intelectuais religiosos, a educação jamais poderia menosprezar a religião, sob a pena de opressão das consciências e dos valores mais profundos da existência.

Com isso, Tristão de Athayde , e outros tantos intelectuais reunidos pelo Centro Dom Vital, não cessavam o combate ao projeto dos pioneiros da educação nova. Em outro artigo veiculado pela revista *A Ordem*, dava “graças a Deus” pelo fim da “ambiguidade” ao ver as intencionalidades do grupo renovador, “francamente confessadas”,

revelando em “alto e bom tom” o materialismo filosófico e o absolutismo pedagógico que movia aquele grupo (ATHAYDE, 1932b, p. 317). O materialismo seria decorrente da finalidade biológica da educação somado ao “sociologismo evolucionista” de Durkheim, cujo fim imediato seria o “absolutismo do Estado pedagogo”:

[...] segundo a concepção desses reformadores do nosso ensino, cabe [ao Estado] o direito ‘absoluto’ de moldar a inteligência e o caracter de cada cidadão segundo a finalidade ‘biológica’ da educação. Os homens serão apenas uma matéria plástica sem personalidade e sem direitos, nas mãos do Estado Omnipotente! (ATHAYDE, 1932b, p. 318). (*sic*)

O “absolutismo pedagógico” a que se refere o autor é uma reação à proposta dos pioneiros pela universalização da escola pública, única, obrigatória, laica e gratuita, a ser oferecida, gerenciada e sustentada exclusivamente pelo Estado. Proposição criticada por Athayde, pois, decorrente de uma “pedagogia burguesa”, cuja “marcha do naturalismo pedagógico” apenas poderia gerar um “comunismo integral”, típico das sociedades socialistas. A compreensão de que o monopólio educativo do Estado levaria fatalmente a uma “pedagogia comunista”, aprisionando totalmente a uma concepção cristã ou liberal de educação, foi outro *slogan* acusatório amplamente utilizado. Por conta disso, o *Manifesto* seria:

[...] **anti-christão**, porque nega a supremacia da finalidade espiritual; é **anti-nacional**, pois, embora referindo-se ao ‘cuidado da unidade nacional’, não levam em conta, em seu racionalismo arido, nenhuma particularidade do temperamento e da tradição brasileira; e é **anti-liberal**, pois se baseia no absolutismo pedagógico do Estado e na negação de toda a liberdade de ensino (ATHAYDE, 1932, p. 320, grifos nossos). (*sic*).

A acusação feita aos pioneiros de difusores do “comunismo” foi uma hábil estratégia de que os católicos souberam aproveitar muito bem, principalmente, em um momento histórico de reais “ameaças comunistas”, devido à profusão ideológica dos imigrantes socialistas e anarquistas. A Igreja, como lembra Cury (1988), entre o avanço do

capitalismo liberal e o comunismo, preferiu o primeiro, embora procurasse limitar seus excessos, por meio de alianças com setores conservadores.¹²⁴

A luta contra o absolutismo estatal visava resguardar o direito dos pais exercerem sua missão educadora, requerendo como corolário a ampla liberdade de ensino para que a família assegurasse a seus filhos uma instrução harmonizada com as crenças do lar. Cabia ao Estado resguardar os direitos dos familiares garantindo os meios favoráveis à consecução para tal finalidade. Por isso, os católicos reivindicavam, desde o início do regime republicano, uma laicidade norte-americana, que era mais dialogante com os setores religiosos e que permitia à escola oferecer a instrução religiosa aos interessados.

A laicidade francesa, que estava subjacente ao *Manifesto*, era considerada “anticatólica”, pois, nas palavras de Athayde (1932, p. 320), vetava à Igreja de exercer “qualquer interferência pública na educação”, armando o Estado a defender-se de todas as “intervenções estranhas” e “interesses subalternos”, mantendo o menosprezo à histórica contribuição dos católicos no campo do ensino. Tratava-se de um verdadeiro “crime contra a nacionalidade”, pois na lógica da intelectualidade católica, se o “Estado deve refletir a nação, se a nação é religiosa, e se a religião da nação é católica, então a sociedade política que não refletir a sociedade ‘nacional’, será ilegal e injusta” (CURY, 1988, p. 179). Nota-se que a tese da “catolicidade” é considerada como inerente à nacionalidade brasileira, reivindicada por Dom Leme em sua *Pastoral* de 1916, continuava a ser um argumento útil nos anos 1930.

Com base nesses pressupostos, a militância católica empreendeu um grande levante contra a “má pedagogia” dos pioneiros. Multiplicaram-se os boletins, revistas, cursos e congressos e publicações, no intuito de normatizar a apropriação do escolanovismo por parte dos professores. De acordo com Cury (1988), a “prescrição e proscricção de livros”, a “modelização de práticas de leitura”, a “catolicização do discurso e da *práxis*” foram estratégias que buscaram “catolicizar a escola”, cooptando a colaboração dos professores.

No propósito de reunir todas as forças que se opunham aos “erros morais” dos pioneiros, com a finalidade de “espiritualizar a educação”,

¹²⁴ Orientada pela encíclica *Rerum Novarum* de Leão XIII (1891), a Igreja brasileira atuou no período pós-guerra combatendo as ideias anarquistas e comunistas, desmobilizando, subordinando e tutelando as classes trabalhadoras pela ação das Associações Operárias Católicas.

Athayde convocou todos os militantes católicos a coibir e impedir os “males da *nova pedagogia leiga*”, reunindo-se com a Associação dos Professores Católicos. Tal organização tinha por objetivo intervir na elaboração da lei nacional de ensino na futura Assembleia Constituinte. Foi assim que o autor justificou a necessidade desta mobilização:

Só mesmo uma acção pertinaz e corajosa, que reúna a competencia technica indispensável a uma base philosophica sadia, pode livrar o Brasil do **descalabro que será o ensino puramente ‘technico’, sem nenhuma base moral e religiosa**. Só a espiritualização do ensino, pela união dos novos methodos pedagógicos dos ideaes moraes do christianismo, pode impedir que o prurido de reformas, que ultimamente tem distinguido os nossos pedagogos não venha a degenerar num verdadeiro desastre para a nacionalidade brasileira e para a felicidade das novas gerações. (ATHAYDE, 1932b, p. 405-406, grifos nossos).

Foram nesses termos que lideranças católicas como Tristão de Athayde arremeteram intelectuais e políticos para atuarem no intento de “espiritualizar a escolar”. Nessa cruzada contra a “má pedagogia”, a reintrodução do Ensino Religioso na Constituição constituía o item principal da pauta. Não tanto por seu “valor em si” como asseverou o educador Van Acker, outro intelectual católico do período, ao reconhecer que “nem nos salvará uma horinha de ensino religioso, se o resto do sistema educacional for socialista ou comunista bem intencionado: seria um balde de água doce no mar” (*apud* CARVALHO, 2003, p. 106). Contudo, a “horinha de ensino religioso” era valiosa por seu “fim”, pois a sua reintrodução na Constituição representaria a retirada das bases “laicistas” do regime republicano.

Do mesmo modo que a laicidade constituía um trunfo poderoso para o projeto dos pioneiros da educação nova, o Ensino Religioso travava-se como um abrigo de caminhos à implantação de um programa de nacionalidade assentado sobre outras bases. Ensino leigo e Ensino Religioso, no contexto dos anos trinta, passaram a ser “meios” para um “fim último”, ou seja, consolidar as bases ideológicas que permitisse a ambos comandar um programa de dominação sociocultural sobre a nação.

Determinado a concretizar seus objetivos, o grupo católico tratou de organizar sua militância sobre o campo da política. Para influir nos trabalhos da Assembleia Constituinte, fundou em 1932 a Liga Eleitoral Católica (LEC), que passou a instruir os eleitores a votarem em candidatos favoráveis à consagração das propostas de interesse da Igreja na nova Constituição. O trabalho deu-se na mobilização do eleitorado católico para a eleição dos candidatos alinhados a um Programa que continha uma lista de dez pontos capitais à Igreja, dentre os quais figurava o Ensino Religioso:

1º - Promulgação da Constituição em nome de Deus.

2º - Defesa da indissolubilidade do laço matrimonial, com a assistência às famílias numerosas e reconhecimento de efeitos civis ao casamento religioso.

3º - **Incorporação legal do ensino religioso, facultativo nos programas das escolas públicas primárias, secundárias e normais da União, dos Estados e dos Municípios.**

4º - Regulamentação da assistência religiosa facultativa às classes armadas, prisões, hospitais, etc.

5º - Liberdade de sindicalização, de modo que os sindicatos Católicos, legalmente organizados tenham as mesmas garantias dos sindicatos neutros.

6º - Reconhecimento do serviço eclesiástico, de assistência espiritual às forças armadas e às populações civis, com equivalente ao serviço militar.

7º - Decretação de legislação do trabalho inspirada nos preceitos de justiça social e nos princípios da ordem cristã.

8º - Defesa dos direitos e deveres da propriedade individual.

9º - Decretação de lei de garantia da ordem social contra quaisquer atividades subversivas, respeitadas as exigências das legítimas liberdades políticas e civis.

10º - Combate a toda e qualquer legislação que contrarie, expressa ou implicitamente os princípios fundamentais da doutrina católica (CURY, 1988, p. 127, grifos nossos).

Como veremos, tal lista pública dos “desejos” católicos será quase que integralmente atendida pela Assembleia Nacional Constituinte de 1933-34, apesar dos embates e conflitos que marcaram o desenrolar dos trabalhos. Os dez itens supracitados firmavam posição contra o “monopólio estatal” e a laicidade do ensino - tópicos da pauta do grupo renovador - e contra as ameaças “subversivas” e coletivizantes do comunismo. Nota-se, ainda, que a partir de então, buscou-se a incorporação “legal” do Ensino Religioso, desaparecendo a disposição “fora do horário normal” presente na legislação mineira e no Decreto do Governo Provisório de 1931.

4.10 A Constituição de 1934: fim da laicidade do ensino?

Em maio de 1932, antes ainda da eclosão da Revolução Constitucionalista Paulistana, Vargas publicou um decreto estabelecendo o prazo de um ano para a realização das eleições dos futuros membros da Assembleia Constituinte. No mesmo ato, instituiu uma Comissão para elaborar o anteprojeto da nova Constituição (Cf. BRASIL, 1932b). Seus integrantes eram notáveis juristas e políticos alinhados ao movimento “revolucionário” de 1930, embora de diversas correntes de “opinião e de classe”. A diversidade de tendências resultou na proposição de um anteprojeto marcado pela “composição” e “equilíbrio” entre forças opostas e concorrentes (Cf. PORTO, 2004).

A obra de José Afonso de Mendonça Azevedo,¹²⁵ que reúne as atas das 51 sessões da Comissão do Itamaraty, como ficou conhecida, apresenta detalhes de como a questão da laicidade do ensino foi encarada naquele momento, principalmente, em face da organização de um capítulo especial sobre a Educação. Sob a análise, depreende-se que foi de consenso geral que nenhum culto ou igreja poderia gozar de subvenção oficial, ou estabelecer laços de dependência com o Estado. Também defendiam a inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença, incluindo a garantia do livre exercício dos cultos, desde que não ofendessem a “ordem” pública. Consentiam, também, sobre a liberdade de associação religiosa ou filosófica, com seu respectivo direito de institucionalização jurídica.

Foi, no entanto, na discussão sobre os serviços religiosos junto às forças militares que se deram as primeiras dissensões, revelando as

¹²⁵ Obra originalmente lançada em 1933. Utilizaremos aqui a versão fac-similar editada pelo Senado Federal em 2004.

motivações de cada membro da Comissão. Agenor de Roure, jornalista e político carioca, acreditava que um dos males da humanidade era justamente o “esquecimento da doutrina cristã” decorrente da “falta de educação religiosa” na formação do “espírito religioso dos moços” (AZEVEDO, 2004, p. 688). Por isso, mostrava-se partidário ao Ensino Religioso facultativo nas escolas para que os “costumes se modifiquem”.

Compartilhava também com essa opinião o autor do capítulo sobre a Educação, Oswaldo Aranha, parceiro político de Vargas e, então, ministro da fazenda do Governo Provisório. Foi ele quem deu redação aos dispositivos que asseguravam o ensino livre, a instrução tanto em estabelecimentos públicos como particulares e que instituiu o “plano uniforme de organização nacional do ensino”, com vistas a sua “nacionalização”. Também propôs que o ensino público seria de responsabilidade da União, estados e municípios, reservando a primeira à responsabilidade pela fixação das diretrizes normativas da organização escolar. Indicou ainda que o ensino primário passaria a ser gratuito e obrigatório nas localidades onde existissem escolas públicas, já que o país não dispunha de uma rede escolar que atendesse à demanda existente, nem de recursos suficientes para fundar e manter escolas em número necessário. Todos estes pontos foram aprovados pelos demais membros, sem significativas oposições.

Aranha, ainda, foi autor da proposta que instituiu a liberdade de cátedra que contou com a colaboração de Góes Monteiro, então general militar da brigada paulista, que propôs a inclusão de uma inusitada ideia: o estudo das “diferentes religiões e filosofias para ampliar o cabedal de cultura do aluno” (AZEVEDO, 2004, p. 697). Aqui se encontra a origem de uma nova perspectiva que considera os temas religiosos e filosóficos enquanto parte da cultura humana a ser socializada pela escola, ideal ausente dos debates de então. A proposta foi aceita, mas com alteração no conteúdo, ficando apenas estabelecido ao professor não “ferir os sentimentos dos que pensam de modo diverso” (2004, p. 697).

Na sequência, a Comissão aprovou outra proposta de Oswaldo Aranha que incluía o “ensino cívico, a educação física e o trabalho manual” como matérias obrigatórias nas escolas primárias, secundárias, profissionais ou normais. Percebe-se, aqui, a incorporação da ideologia nacionalista favorável ao desenvolvimento industrial, dada à ênfase ao ensino dos valores cívicos e das habilidades profissionais.

Atrelada à questão cívica estava à instrução religiosa, a qual suscitou os maiores debates. Aranha defendia que a “religião” era

matéria de ensino nas escolas públicas, primárias e secundárias, profissionais e normais, “sendo livre a sua oferta às escolas privadas e subordinadas à confissão religiosa nos estabelecimentos oficiais” (AZEVEDO, 2004, p. 698). A proposição foi imediatamente contestada, porque dava a entender que o Ensino Religioso seria componente obrigatório nas escolas públicas. Vários integrantes sugeriram o emprego do termo “facultativo”.

Por outra parte, João Mangabeira, político e jurista de inclinação liberal, defendia que fosse mantida a fórmula do “ensino leigo” da Constituição de 1891. Para ele, “à sombra do ensino leigo”, a religião católica tinha se desenvolvido e aumentado seu número de prosélitos, sendo desnecessária tal disposição no aparato escolar. Temístocles Cavalcanti, especialista em Direito público, propôs que o Ensino Religioso fosse ministrado “fora das horas do curso normal”, contando que não “perturbe o funcionamento das escolas” (AZEVEDO, 2004, p. 699).

Oswaldo Aranha, determinado a aprovar a matéria em sua redação original, defendia que o “aprendizado das religiões é necessário”, pois o aluno poderia querer “conhecer o cristianismo e amanhã outra religião”, usufruindo da sua liberdade dada pela Constituição. Afrânio de Melo Franco, político mineiro e, então, dirigente do Ministério das Relações Internacionais, contestou a devida afirmação: “o objetivo do ensino da religião é criar prosélitos e não é esse o fito de quem ministra um curso de história das religiões” (AZEVEDO, 2004, 2004, p. 699). O debate acirrou-se, mas Aranha não abria mão de sua proposta inicial. Cavalcanti alertou que ao menos haveria de ser facultativo para não semear o “espírito da indisciplina e da luta religiosa” (2004, p. 700).

Góes Monteiro, procurando resolver a celeuma, relembrando que a “maioria” da população brasileira era “cristã e católica”, postulou que o Estado não devia “proibir” nem “obrigar”, mas “permitir” o Ensino Religioso nas escolas, somente para aqueles que quiserem recebê-lo. Acolhendo parte dos argumentos, Oswaldo Aranha cedeu e proferiu nova redação ao dispositivo, nos seguintes termos: “A religião é matéria facultativa de ensino nas escolas públicas, primárias, secundárias, profissionais ou normais, subordinado à confissão religiosa dos alunos”; em sua visão, se a nova regra fosse aprovada pela Constituinte, estaria consolidada “a mais radical e benéfica transformação que se poderia obter no ensino brasileiro” (AZEVEDO, 2004, p. 701).

O resgate das formulações originais e a análise dos debates, em torno da questão, são aspectos valiosos à consecução dos objetivos deste

trabalho, justamente, porque constituem o marco inicial do movimento de retirada constitucional do “ensino leigo”. Já apontamos, anteriormente, a inclinação do Governo Provisório, notadamente de Francisco Campos e Getúlio Vargas e a mobilização das estruturas católicas em favor dessa causa. Por isso, não é acidental a frase de Oswaldo Aranha, porta-voz de ambos os setores, de que a supressão do ensino leigo e a introdução do Ensino Religioso facultativo nas escolas oficiais representavam a mais “radical e benéfica transformação” da educação brasileira. Tal entendimento assemelha-se muito ao discurso “revolucionário” proferido por Francisco Campos após a publicação do Decreto de 1931.

Contudo, a “vitória” somente seria completa se o anteprojeto fosse aprovado pela Assembleia Constituinte que foi instalada pelo chefe do Governo Provisório em oito de novembro de 1933. Os constituintes receberam o projeto da Comissão do Itamaraty sobre a qual deveriam propor emendas e substitutivos. Representando os vários estados e as mais diversas correntes de opinião, cada um lutou para adequar a Constituição aos interesses dos grupos que representavam. Havia republicanos, anticlericais, católicos liberais, representantes de outros credos, maçons, comunistas e representantes de classes profissionais (CURY, 1988). Portanto, tanto renovadores quanto católicos montaram seus pelotões para a batalha constitucional. Os primeiros, ocupantes de cargos importantes na burocracia estatal, contavam com proeminentes defensores de suas propostas. Os católicos, por sua vez, estavam resguardados pelo grande número de parlamentares arregimentados pela LEC.

Os trabalhos que procuravam definir, pela primeira vez, um capítulo especial à Educação foram acirrados e controversos. E, no desenrolar de mais de cem sessões, ao anteprojeto de Constituição foram acrescentados um alto número de emendas e substitutivos, que acabaram imprimindo novos sentidos a vários aspectos, no intento de satisfazer os apelos de todos.

De acordo com Cury (1988), os temas acerca do papel do Estado, na fixação do plano nacional de educação, da questão da gratuidade e obrigatoriedade do ensino, da “colaboração recíproca” entre Igreja e Estado, da livre iniciativa às escolas particulares e da questão do Ensino Religioso foram os que suscitaram maiores debates. Enquanto os porta-vozes do grupo dos pioneiros defendiam uma laicidade de perspectiva francesa, os membros da LEC concordavam em manter a separação Igreja-Estado, mas reivindicavam a “colaboração recíproca” entre dois poderes em prol do interesse coletivo, como ocorria nos Estados Unidos.

No decorrer da Constituinte, houve inúmeras intervenções favoráveis ao ensino laico, bem como ao Ensino Religioso. Os argumentos a favor das “emendas religiosas” foram sintetizados por Cury (1988), em sua notável pesquisa sobre os embates entre católicos e liberais, entre as quais se destacam: a “religião impede a animalização do homem”; o laicismo é “planta exótica” no Brasil e não tem raízes nacionais; o Ensino Religioso é parte integrante da educação de países mais adiantados; a minoria acatólica não pode impor sua “irreligiosidade” à maioria católica; a instrução religiosa é um preventivo contra o comunismo; a escola não é a “antítese da família nem da Nação” (CURY, 1988, p. 116-117). Além disso, o grupo católico opôs-se a qualquer tentativa de “monopólio estatal da educação”, o que os impediria de manter suas escolas privadas.

Os argumentos contrários à aprovação das “emendas religiosas”, igualmente sumarizadas por Cury (1988), postulavam que: a instrução religiosa era tarefa do “lar e do templo”; a oferta do ensino confessional feria o princípio de igualdade perante a lei; a religião majoritária não pode impor sua religiosidade às minorias não crentes ou de outras crenças; o Ensino Religioso, mesmo facultativo, na prática será obrigatório; a escola não é lugar para formar prosélitos. Além disso, os pioneiros defendiam o *slogan* da educação pública, obrigatória, laica e gratuita como parte do novo papel do Estado nos regimes democráticos.

Fernando de Azevedo (1996, p. 659), ao comentar o andamento dos trabalhos neste período, confirma que a questão do Ensino Religioso “desencadeou ou tornou mais áspera a luta que, se não teve por fim, teve certamente, como uma das suas consequências criar a incompatibilidade quase irredutível entre a ideia religiosa e a ideia renovadora da educação”. Cientes do antagonismo, talvez para não colocar “tudo a perder”, a Emenda nº 1.845, que sintetizava a posição dos renovadores na fase final da Constituinte, se quer fez menção ao caráter laico do ensino público.

Com isso, foi aprovada a reintrodução do Ensino Religioso nas escolas públicas, de frequência facultativa, oferecida de acordo com os princípios religiosos da família do aluno, conforme a formulação inicial dada por Oswaldo Aranha:

Art. 153. O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas

publicas primarias, secundarias, profissionaes e normaes. (BRASIL, 1934).

Esse dispositivo consolidou a perspectiva confessional do Ensino Religioso como disciplina nos horários escolares, mas, para assegurar o direito à liberdade de consciência dos não católicos, retoma-se, outra vez, a fórmula da facultatividade. Com a inserção “inaugural” na Carta Magna, doravante, o adjetivo “leigo” desaparecerá de todos os textos constitucionais republicanos do século XX.

Ademais, a Constituição de 1934, ao constar em seu preâmbulo que “Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático [...]” (BRASIL, 1934), demonstrou que o princípio de neutralidade que imprimira os trabalhos de 1891 havia sido suprimido.

No entanto, para Cury (1988), católicos e renovadores saíram satisfeitos com o resultado dos trabalhos, pois, o Estado, comandado habilmente por Vargas, permitiu o conflito e, no papel de mediador, arbitrou para incorporar na Carta Magna aquilo que lhe era mais conveniente. Dada à paridade das forças, a política conciliatória não permitiu a vitória completa a nenhuma das partes, embora ambos tenham comemorado a “sua” vitória.

Os militantes católicos estavam felizes, porque praticamente consolidaram todos os pontos fundamentais do programa da LEC. A invocação de Deus no preâmbulo da Constituição; a extensão dos direitos civis para os eclesiásticos (art. 108); a concessão de personalidade jurídica às associações religiosas (art. 113, nº 5); a autorização para prestar assistência espiritual às forças militares, hospitais e penitenciárias, sem ônus para os cofres públicos (art. 113, nº 6); a liberdade de culto religioso nos cemitérios seculares (Art. 113, nº 7); o casamento religioso reconhecido pela lei civil (Art. 146); a proteção especial da família, por parte do Estado (art. 144) e, claro, a reintrodução do Ensino Religioso nos estabelecimentos oficiais de ensino (art. 153), foram as principais conquistas que coroaram a militância católica ao longo de quatro décadas. Com efeito, na década de trinta, a Igreja Católica consolida-se como uma instituição “poderosa” ao ponto de colaborar novamente com o Estado, ocupando uma “cadeira” junto à “mesa” do poder político, ao lado das antigas oligarquias rurais e da nova burguesia urbano-industrial.

Por outra parte, os pioneiros saíram satisfeitos por terem assegurados vários pontos de sua plataforma renovadora na Carta de

1934: a incumbência da União expedir as diretrizes da educação nacional (art. 5º) e de fixar o plano nacional de educação (art. 150); a determinação dos Estados organizarem seus sistemas educativos (art. 151); a criação dos conselhos nacional e estaduais de educação (art. 152); a determinação de percentuais mínimos da receita estatal para a manutenção e desenvolvimento da educação (art. 156), a adoção de princípios racionais para organização da educação, na forma de estudos, inquéritos e demonstrações (art. 150, “e”) e, principalmente, incorporação do direito à educação, por meio de um ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, incluindo a liberdade de ensino em todos os graus (art. 150, § único), dentre outros, foram conquistas significativas. Contudo, a exclusão da laicidade do ensino fora a derrota mais amarga.

Com isso, findava-se o primeiro ciclo histórico do processo de laicização da escola brasileira. Iniciado nas últimas décadas de vigência do Império, por meio do avanço das disciplinas científicas nos programas de ensino, e consolidada na Constituição da República de 1891, pelo dispositivo que tornou leigo o ensino. Mas, devido aos embates entre correntes interpretativas distintas e às pressões da hierarquia católica pela retomada do Ensino Religioso, assim permaneceu por curto período, voltando a ser confessional na Constituição de 1934.

Contudo, apesar dos intensos debates e anseios por mudanças que caracterizaram o início da década de 1930, a segunda Carta republicana não perdurou. No ano seguinte, Vargas deu início às repressões por meio de sucessivos estados de sítio. Estava a caminho a ditadura do Estado Novo, que em relação ao tema da laicidade do ensino, manteve as mesmas premissas e ambiguidades da formulação jurídica anterior, embora isso deva ser objeto constituinte de futuras investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação, ora desenvolvida, objetiva: caracterizar o processo de laicização do ensino no Brasil no arco cronológico 1889-1934; analisar a natureza da historiografia sobre o processo histórico de laicização, considerando fatores políticos, econômicos, sociais e culturais; discutir conceitos e concepções que instituíram os fundamentos jurídicos historicamente aplicados à laicização do campo educacional.

Nesse intento, investigamos inicialmente a origem etimo-histórica do termo *laós*, partindo dos sentidos que lhe foram atribuídos no contexto da civilização greco-romana e na religião cristã. Inicialmente, *laós* designava a relação de uma comunidade guerreira com seu chefe; depois, passou a indicar o “povo”, gente simples ou vulgar que não tinha direito de exercer a cidadania na cidade-estado. Com a emergência do Cristianismo, *laós* perdeu seu caráter político e recebeu um significado religioso para designar o “povo de Deus”. Em seguida, foi empregado para instituir a separação entre o cristão (laico, leigo) que não pertencia à hierarquia da Igreja (clero, clérigo).

Nessa reconstrução étimo-histórica, evidenciamos ainda a dualidade de poderes -*auctoritas* e *potestas* - que estruturava um modelo de governo criado pelos romanos que procurava equilibrar a ambivalência entre o “poder humano” (potestade) e o “poder sagrado” (autoridade), evitando a aliança ou sobreposição de um sobre outro. Os primeiros cristãos, enquanto vítimas da perseguição religiosa, inspirando-se nos ensinamentos de Cristo sobre a existência de dois “senhores” (César e Deus), incorporaram a fórmula romana para reivindicar a independência entre os reinos terreno e divino. Por isso, os padres da Igreja esforçaram-se para sustentar uma teoria na qual Deus era superior ao poder temporal.

No entanto, ao longo dos primeiros séculos, tal distinção diluiu-se quando o “César” tornou-se “Cristão”, convertendo o político em “braço secular” do religioso. No Estado cristão, a Igreja deixou de ser apenas uma comunidade espiritual para assumir feições de instituição política, ao ponto de configurar um pensamento que afirmava sua supremacia sobre a potestade civil. O papa Gelásio I, no século V, foi um dos artífices da teoria da independência e complementaridade entre Igreja-Estado, em que o papa detinha o dever da obediência aos príncipes nos assuntos civis; contudo, precisavam se curvar perante a ele referente aos assuntos religiosos.

Durante a Cristandade, *A Cidade de Deus* de Santo Agostinho sustentou um pensamento político-teológico que legitimava o princípio da soberania eclesiástica perante o governo civil. Isso gerou uma série interminável de reclamações e conflitos, que acabaram sendo determinantes à emergência do ideal laico, cujo intento inicial era operar a separação entre Igreja-Estado.

No contexto do Renascimento italiano, localizamos a origem do pensamento laico atrelado à defesa da soberania do poder temporal ante a dominação papal. Vozes, como as de Dante Alighieri e Marsílio de Pádua, bradaram para sustentar que a origem do poder não estava no “sagrado”, mas na soberania do “povo” (*laós*). Advogaram que a Igreja não tinha papel algum na política, devendo ater-se aos assuntos espirituais.

A formação dos Estados nacionais, a Reforma Protestante, o avanço do racionalismo e cientificismo, entre outros fatores, subsidiaram um novo estatuto jurídico que assegurou a autonomização do governo civil diante dos influxos religiosos. A partir disso, “laico” começou a indicar a separação e a independência do poder temporal, dando origem ao termo francês *laïcité*, “laicidade”, transcrito nos dicionários como sinônimo de “não religioso” ou de “neutralidade estatal”, remetendo a uma sociedade política cuja legitimidade não provém do poder divino, mas essencialmente da vontade popular (*laós*).

Em meio às disputas pela supremacia de potestades e às guerras de religião, o Estado laico foi configurado como forma ideal de governo da *res publica*, impulsionando a emancipação de vários campos sociais dos domínios religiosos, dentre eles o ensino. A laicidade tornou-se, então, em um princípio político-jurídico responsável por assegurar a separação entre o poder civil e o religioso; a neutralidade do Estado frente às ideologias religiosas e seculares; a liberdade de consciência e o tratamento igualitário dos cidadãos, para salvaguardar o direito à diferença e limitar as ingerências confessionais e ideológicas sobre a esfera estatal.

Por seu aspecto relacional, a laicidade é uma noção dinâmica, demarcada por ambiguidades decorrentes das relações de poder travadas entre o Estado, as tradições religiosas, as organizações seculares e a sociedade civil, recebendo sentidos e contornos peculiares em cada contexto histórico. A ênfase dada aos princípios e aos procedimentos da laicidade condicionou o processo de laicização em cada Estado, desencadeando a efetivação de regimes mais “rígidos” ou “flexíveis”.

Retrocedendo ao tempo cronológico indicado como escopo desta pesquisa, desenvolvemos uma análise das heranças coloniais decorrentes

da histórica união entre a cruz e a espada, que imprimiram a marca da catolicidade à alma da nação brasileira. Seguindo moldes absolutistas dos reinos do século XVI, a monarquia portuguesa caracterizava-se por um modelo de Estado eminentemente confessional, que criava um ambiente social impregnado pela fé cristã. Nesse contexto, era atribuição das ordens religiosas cuidar conjuntamente da tarefa do ensino da doutrina católica e das primeiras letras.

Com a independência do Brasil, em 1822, implantou-se uma monarquia regalista, na qual o imperador concentrou tanto o poder político (*potestas*) quanto o poder religioso (*auctoritas*). Consubstanciada pela Carta Imperial de 1824, que oficializou a Igreja Católica como religião do Império, a Monarquia mantinha sob o rígido controle as atividades do clero católico, que por isso acabou se distanciando e diferenciando da Igreja romana.

No entanto, a partir dos anos de 1860-70, reformas na estrutura eclesiástica levaram os prelados a adotarem uma linha romanizante, de vertente ultramontana, rompendo a paz precária existente entre trono e altar com a eclosão da “questão religiosa”. O impasse provocou desgastes em ambos os lados, mas nenhum estava disposto a operar a separação laica. Contudo, maçons, republicanos e positivistas viram na “questão religiosa” a oportunidade de laicizar o Estado. A “primeira onda” laica foi acompanhada pela propaganda republicana e pela divulgação dos princípios liberais, como o de igualdade e liberdade.

Foi nesse contexto que localizamos a fase inicial do processo de laicização do ensino, caracterizada pelo incremento dos estudos científicos nas escolas e universidades. Se desde o regime colonial a doutrina e a moral cristã encontravam-se entranhadas ao conjunto de conhecimentos escolares, a partir de 1850, as sucessivas reformas educativas foram introduzindo a ampliação dos estudos científicos em detrimento das matérias tidas como “humanidades”, que eram heranças do ensino jesuítico e tipicamente confessionais.

A perspectiva da “disciplinarização”, que ganhará corpo naquele momento, condensou os conteúdos religiosos em “uma” dentre um conjunto de “disciplinas” que integravam os programas de ensino. Com isso, foi possível, pela primeira vez, “liberar” os estudantes acatólicos da obrigatoriedade de assistirem às aulas de instrução religiosa, que passaram a serem oferecidas em dias determinados da semana, sempre antes ou depois dos horários de ensino das disciplinas científicas.

O movimento de disciplinarização esteve associado à efervescência dos debates sobre “ensino leigo”, que demarcaram as últimas décadas do regime imperial. Diferentes “vozes” liberais e

republicanas denunciaram o avanço do ultramontanismo e bradaram contra monopólio religioso do ensino. Defenderam os estudos científicos, a formação secular dos futuros cidadãos, a plena liberdade de ensino e a mais ampla liberdade religiosa, adotando como referência o sistema norte-americano. Alegavam que nas escolas estadunidenses prevalecia a liberdade religiosa, já que o ensino confessional havia sido substituído pela instrução moral, e o ensino da religião era facultativo a todas as crenças, oferecido no próprio estabelecimento escolar, mas fora dos horários normais das aulas.

A laicização do Estado encontrou lugar no arcabouço jurídico com a implantação da República. O Governo Provisório instituiu em seus primeiros decretos a separação Estado-Igreja, a plena liberdade de cultos, a instituição do casamento civil e a secularização dos cemitérios. O ensino leigo, entretanto, somente recebeu o devido tratamento quando da elaboração do projeto da primeira Constituição, notadamente por conta da emenda inserida por Rui Barbosa, o principal “teórico” da escola leiga, tanto no Império quanto nos anos iniciais do novo regime.

Contudo, frisamos diversas vezes que a laicização do Estado avançou mais em nível jurídico que propriamente no âmbito das mentalidades. O amálgama político-religioso continuou a existir a despeito dos decretos e dispositivos constitucionais. Na prática, as “novas ideias” concentravam-se em restritos círculos de homens ilustrados que almejavam adaptar a nação aos modelos teóricos em que embasavam seus postulados, utilizando para isso o recurso da força da lei; enquanto a população “bestializada”, privada dos meios decisórios, continuava a levar a vida sob os influxos religiosos, sobre os quais, na grande maioria, a Igreja Católica detinha mais efetivo poder de mando que as próprias instituições estatais.

Alijada do processo de instauração da República, a Igreja sentiu-se traída pelo Governo Provisório diante do caráter laicizante impresso ao Estado e às suas instituições. O Episcopado posicionou-se criticamente e logo tratou de reformar as estruturas eclesiais para resistir à ameaça do “ateísmo social” e condenar a onda “laicista” que estava em curso. No conjunto de ações capitaneadas pela hierarquia da Igreja Católica no Brasil, tanto para recatolicizar a sociedade quanto para promover o devido reconhecimento da “alma católica” dos brasileiros, a questão da reintrodução do Ensino Religioso e o questionamento quanto ao entendimento dado ao “ensino leigo” integravam a lista das prioridades.

Nessa ambiência, os católicos reportaram-se inúmeras vezes ao “perfeito modelo” de república “democrática” instaurada pelos Estados

Unidos. O argumento chamado era de que apesar de vigorar a separação entre Igreja e Estado, naquela nação não havia indiferença religiosa, já que o Cristianismo continuava orientando moralmente as instituições estatais.

Instalava-se, assim, com o devir do tempo, uma disputa entre dois modelos interpretativos da laicidade escolar, que serviu para nutrir as batalhas ao longo das três primeiras décadas do século XX. Não poucos foram os desentendimentos em torno do conceito e alcance da laicidade. De um lado, alguns pensadores, juristas e legisladores republicanos defendiam uma perspectiva “laicista”, marcada por uma atitude anticlerical e até irreligiosa, com forte influência da “vertente francesa”. De outro, intelectuais e políticos, na maior parte vinculada a setores da Igreja Católica, propunham uma laicidade de “vertente americana”, focada na promoção da liberdade religiosa e no consenso entre os diferentes credos pela separação entre os poderes, mas sem o caráter antirreligioso.

Referente ao papel dos sistemas educativos, de um lado uma perspectiva valorizava a formação religiosa dos estudantes; de outro, uma vertente queria implantar um ensino sem conotações religiosas ou clericais, tal como ocorria na França. Contudo, se a primazia da ciência fez avançar o processo de laicização do ensino, o seu enlace com o civismo nacionalista abria brechas para a reintrodução do Ensino Religioso no sistema escolar, já que, como foi delineada, a concepção de moral que movia tais movimentos não era laica.

E, notadamente, quanto ao nosso objeto em estudo, apesar da Constituição anunciar que seria “leigo” o ensino, as escolas continuavam regidas segundo os princípios do catolicismo por um duplo motivo. De um lado, porque a Igreja mantinha o controle de uma ampla rede de escolas privadas de ensino secundário, pelas quais formava a elite política do país nos moldes estabelecidos pela doutrina da Igreja. De outro, por conta da persistência de uma cultura escolar que havia incorporado elementos religiosos católicos nos ritos, ritmos e tempos escolares, mesmo naqueles estabelecimentos em que foi suprimido o Ensino Religioso. Em uma nação tradicionalmente católica, a moral religiosa cristã continuava norteando a ação e a rotina da grande maioria dos professores e estudantes, até porque, o avanço de uma moral laica dependia da formação de novas mentalidades dos profissionais do ensino, investimento que o Estado negligenciou durante toda a Primeira República.

Nesse contexto, a voz de Rui Barbosa foi emblemática e por bom tempo norteou o embate sobre o processo histórico de instituição, pelo

menos, de uma das perspectivas e concepções de laicidade em tela no metamorfosear do processo histórico, atrelado a disputas por poder individual e institucional. Percebe-se que Rui opunha-se à compreensão positivista, taxada pelos católicos de ateísta, que procurava nortear a interpretação jurídica do dispositivo legal segundo uma hermenêutica francesa.

Constatamos que retomou a “solução” que ele mesmo cunhara em seu Parecer de 1882, quando abordou e defendeu o ensino leigo. Sua clara opção pela vertente estadunidense fez-se novamente sentir ao comparar o tratamento dado às questões religiosas pelos norte-americanos e pelos franceses. Diante de tais possibilidades analíticas que percorremos, indicamos que a celeuma histórica em torno da laicização do Estado e, por consequência, do ensino, talvez seja decorrente da tentativa de inflexão interpretativa do texto jurídico embasada por posições ideológicas de viés francês.

Isso porque nas formulações de Rui Barbosa, o ensino leigo previa a exclusão do Ensino Religioso dos programas de ensino, mas sem a pretensão de substituí-lo por posições de conotação irreligiosa ou ateias. Ademais, conforme a explicação por ele defendida, a oferta do Ensino Religioso poderia ser realizada nos prédios escolares, fora dos horários normais das aulas, desde que ministrado por líderes do respectivo culto. Nesse sentido, a concepção de ensino leigo de Barbosa não tendia para o favorecimento do agnosticismo, do ateísmo ou da irreligião, antes buscava assegurar a liberdade de consciência e crença no programa geral das aulas, reconhecendo a diversidade religiosa a ponto de permitir a oferta do ensino confessional aos interessados de diferentes credos no próprio espaço escolar.

Ciente de tais possibilidades, a hierarquia católica procurou reverter os dispositivos jurídicos que deram margem às interpretações laicizantes do ensino, que na prática buscavam expurgar da esfera escolar tudo o que estivesse atrelado às noções religiosas, metafísicas ou espirituais. Sem perder tempo, a cúpula católica tratou de “flexibilizar” o dispositivo constitucional que instituíu o ensino leigo por meio da reintrodução do Ensino Religioso facultativo nas escolas oficiais de vários estados.

A reação da Igreja, portanto, centrava-se em questionar a interpretação constitucional do princípio da laicidade à luz dos pressupostos positivistas francófonos, no qual o ensino era destituído de qualquer elemento de cunho religioso. Os discursos de Rui Barbosa e dos demais juristas foram bastante esclarecedores acerca desse ponto, mas não o suficiente para fazer reverter o entendimento dos partidários

do Positivismo. Dessa forma, consideravam que a presença do Ensino Religioso equivalia à permanência do elemento eclesial na escola, o que representava uma verdadeira afronta à separação Estado-Igreja.

No intento de superar os “entraves” e transformar a escola primária em uma instituição verdadeiramente “educativa”, alterando a sua função meramente “instrutiva”, a Igreja intensificou os esforços para incluir o Ensino Religioso facultativo nas escolas públicas. Daí decorre-se o movimento desencadeado pelo laicato e clero católico pela revisão da Constituição de 1891, visando por fim aos desentendimentos sobre o conceito, natureza e abrangência do postulado do “ensino leigo”.

Nesse ponto, destacamos que foi em Minas Gerais que a mobilização da Ação Católica encontrou o “terreno” propício para a reintrodução do Ensino Religioso facultativo, no seio do qual se gestou a “solução” que foi replicada à legislação da esfera federal. Vista como uma “conquista” católica obtida no ambiente mineiro, fortaleceu e vivificou a militância da Igreja em prol de assegurar a mesma “vitória” em âmbito nacional. Desse modo, leigos e clérigos católicos apenas aguardavam o desfecho dos acontecimentos políticos para conseguirem o intento de alterar as bases “laicistas” da Constituição da República. Com a “Revolução” de 1930 e o protagonismo de Francisco Campos neste movimento, havia chegado a “grande hora”.

Logo no início da Era Vargas, o Ensino Religioso foi regulamentado como disciplina facultativa nos cursos primário, secundário e normal, através do Decreto nº 19.941/1931. Desde então, a fórmula jurídica da “facultatividade” do Ensino Religioso, com pequenas alterações quanto à modalidade de oferta e a contratação dos professores, manteve-se em todas as demais Constituições brasileiras do século XX e nas três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O movimento histórico oscila entre a associação e a dissociação “possível” entre as esferas do Estado e da Igreja, notadamente.

No entanto, os quatro anos que se seguiram entre a “Revolução” e a aprovação da nova Carta Magna foram marcados por intensa disputa e embates pelo controle do campo educacional. Visto que, com o início do Governo Provisório, o consenso em torno da causa educacional transformara-se em disputa pela implantação de programas concorrentes. Nessa contenda, dois grupos se instituem como rivais: os “católicos” e os “pioneiros”.

Nesse contexto, a Escola Nova, enquanto movimento internacional com reflexos no Brasil, fora uma questão fundante constitutiva das possibilidades analítico-interpretativas. Entre os profissionais da educação, nos ecos das vozes em defesa da educação

como elemento de regeneração social, temos que a ciência adotada pelos denominados “pioneiros” era de base europeia, caracterizada pela busca de explicações objetivas da realidade, e calcada em uma visão imanente da vida e do universo. Por isso, mostravam-se inclinados a não aceitarem qualquer elemento transcendente ou metafísico.

Jamil Cury (1988), em seu estudo sobre a configuração ideológica dos católicos e liberais no limiar dos anos 1930, conclui que os pioneiros queriam educar o homem segundo perspectiva “presentista”, não fazendo alusão a nenhum princípio “anterior à matéria”. Aponta outros elementos como o “agnosticismo enquanto cosmovisão”, expresso num “pragmatismo funcionalista”. Os adeptos da perspectiva laica escolanovista buscavam uma escola totalmente livre dos influxos religiosos, ancorados em uma visão “cientificista” que transformava a ciência no pressuposto básico para reger a moral, a sociedade, o Estado e a educação.

A defesa de uma “moral laica” emergiu, então, como corolário do processo de autonomização da escola dos imperativos religiosos. A ênfase dada à racionalidade científica na condução das práticas educacionais (e não as premissas religiosas), a oferta da instrução popular como responsabilidade exclusiva do Estado (e não da Igreja), a laicidade como princípio da política educacional (e não o ensino confessional) foram alguns postulados que fizeram do *Manifesto* um dos referentes históricos do processo de laicização do ensino no Brasil. Decorria que para laicizar a moral, seria necessário “depurá-la” de tudo aquilo que a vinculava a uma religião, buscando equivalentes racionais às noções religiosas. Isso somente seria possível com o avanço do conhecimento científico que, progressivamente, ampliaria o alcance da racionalização.

De tudo isso, depreende-se que fora a tal “moral laica” que as correntes positivistas tentaram implantar no limiar da República, bem como a que os renovadores tomaram como referência no início dos anos 1930. A moral que embasa o *Manifesto*, por exemplo, eliminava os valores teológicos e os substituíam por um argumento racional e científico. Assumindo tal perspectiva, os pioneiros retomavam, em tese, o processo de “depuração” que almejava expurgar do ensino toda e qualquer referência à religião. Daí decorre o entendimento por parte dos setores religiosos de que “ensino leigo” era equivalente a ensino “ateu”, “irreligioso” ou “anticlerical”.

Diante isso, é importante perguntar se a proposição de uma moral laica, tomada emprestada do contexto francês, que teve suas estruturas sociais sacudidas pela Revolução de 1789, era compatível ao contexto

brasileiro, cuja maioria da população, até então, encontrava-se, do berço ao enterro, sujeita à proteção e serviços da religião.

No limiar dos anos 1930, de um lado, encontrava-se a religião majoritária lutando para conservar a sua secular influência na formação da “alma” brasileira; de outro, um grupo de intelectuais que, embasados em princípios liberais e científicos, defendiam a modernização dos processos e serviços educativos, justamente para autonomizar o ensino da “saia” da Igreja e inseri-lo no “colo” do Estado.

Foi neste cenário que os renovadores mobilizaram o princípio da laicidade segundo uma hermenêutica francesa, pois se tratava de uma estratégia poderosa para desautorizar as pretensões católicas de domínio pedagógico. Para os católicos, a depuração do “moderno” adaptando-o ao “tradicional” era considerada o meio mais eficaz para conservar e ampliar a influência da Igreja no campo educacional. Neste “cabo de guerra”, a defesa da laicidade escolar, de um lado, e do Ensino Religioso, de outro, eram ingredientes marcadores da diferença entre dois projetos em disputa.

Percebe-se que a oposição entre os grupos era posta discursivamente de maneira abismal, tendo como centro da discórdia o perigo da continuidade dos quarenta anos de uma educação pública “sem moral e sem Deus”. Com efeito, os anos que se seguiram à “Revolução” de 1930 ficaram caracterizados pela eclosão dos debates em torno da interpretação a ser dada ao princípio da laicidade da escola pública, se mais radical, a partir da histórica experiência francesa, ou mais permissiva e dialogante, desde uma perspectiva norte-americana. Em suma, nas palavras de Tristão de Athayde, tratava-se de uma luta entre “pragmatizar” ou “espiritualizar” a escola.

Para os católicos, a luta contra o absolutismo estatal visava resguardar o direito dos pais exercerem sua missão educadora, requerendo, como corolário, a ampla liberdade de ensino, para que a família assegurasse a seus filhos uma instrução harmonizada com as crenças do lar. Cabia ao Estado resguardar os direitos dos familiares, garantindo-lhes os meios favoráveis à sua consecução. Por isso, as estruturas eclesiásticas reivindicavam, desde o início do regime republicano, uma laicidade norte-americana, que era mais dialogante com os setores religiosos e que permitia à escola oferecer a instrução religiosa aos interessados.

O que emana dessa conjugação de alianças e conflitos? Chegamos, então, a afirmar que acrescidos pelo perene caldo das alianças e disputas entre os poderes temporais e espirituais, diversos atores deram origem a um sistema de “pseudo-laicidade”. Em razão

disso, a laicização do ensino no Brasil, no arco cronológico em estudo, seria produto histórico da confluência de conceitos e concepções de natureza distintas, que oscilaram de um polo a outro em dependência das estratégias em jogo dos que aspiravam ascender ou se manter no poder.

Em razão disso, conceitos e concepções mobilizados no processo de laicização do ensino não criaram raízes profundas na sociedade brasileira, tanto por conta da divergência interpretativa que teria se instalado ao longo da Primeira República quanto pelo descompasso existente entre as “ideias” trazidas do exterior e a “realidade” político-social vivenciada pelo país. Esses elementos, *a priori*, limitaram a institucionalização da laicidade no âmbito estatal, abrindo brechas à perpetuação da incidência de elementos religiosos no campo do ensino, produzindo inúmeros conflitos e equívocos ao longo do tempo, notadamente expressos nos embates e polêmicas em torno da regulamentação do Ensino Religioso nos estabelecimentos oficiais.

Decorrente desse confronto, acerca da laicização do ensino, ambos os grupos atuaram em nome dos interesses de classes dominantes, e o “povo”, novamente “bestializado”, não foi agente do processo. Em suas trincheiras, a Igreja manteve sempre a mesma posição quanto ao tratamento confessional a ser dado ao Ensino Religioso. O fio condutor é a doutrina católica, amparada pelas encíclicas romanas, na qual a educação é concebida como sendo de competência da Igreja e da família, a ser complementada pelo Estado.

Como um dos resultados, a dinâmica conflituosa instalada por concepções opostas de laicidade não produziu uma cultura de diálogos. Ao contrário, instalaram-se conflitos seculares e resistências históricas: em que, de um lado, um grupo fez uso do Estado para fomentar a ideia de laicidade autoritária e até antirreligiosa, e de outro, hierarquias religiosas responderam com enunciados conservadores acerca da moral e lutaram na defesa dos seus interesses particulares. Para melhor proveito do “povo”, que necessitava de uma escola que lhes assegurasse a liberdade de consciência e religião, a disputa poderia ter sido superada se cada um dos polos tivesse a capacidade “de se colocar no lugar do outro”, evitando polarizações e apostando no diálogo e na cooperação mútua.

Faltou ao Brasil um modelo de laicidade capaz de promover no âmbito da organização estatal, a articulação entre a diversidade moral, religiosa e ideológica presentes na sociedade, buscando a colaboração mútua das pessoas e instituições com posições convergentes e divergentes. Se, efetivamente, tivéssemos mobilizado uma “laicidade de reconhecimento”, conforme formulação dada por Milot (2009), além de

realizar a separação Estado-Igreja, com a correspondente neutralidade do primeiro, para assegurar a liberdade e soberania das pessoas, expressa na liberdade de consciência e na autonomia moral, teríamos assentado um Estado democrático que assumiria o papel de árbitro dos embates e conflito sociais, protagonista de diálogos, deliberações e acordos consistentes.

Em um regime pautado pela laicidade de reconhecimento, os elementos religiosos não precisariam ser expurgados das instâncias estatais, nem as confissões resignadas à esfera privada, como propuseram alguns regimes laicos. Concordemos ou não, as religiões foram, ou continuam sendo uma das instâncias de significação à existência de muitas pessoas, e a diversidade de princípios, crenças e valores, religiosos e seculares, em vez de desprezados, poderia ter sido canalizada para superar o confessionalismo pedagógico e matizar todo o sistema educacional.

As posturas antagonicas e os decorrentes enfrentamentos que marcaram o processo de laicização do ensino brasileiro, portanto, contribuíram para a perpetuação de duas “faces” contraditórias da escola que culminou com a proposição deste trabalho de tese. A primeira “face”, que denominamos de “prosélita”, diz respeito à identidade confessional e monocultural da escola, decorrente provavelmente do seu processo de constituição histórica no âmbito da tradição Ocidental-Europeia. Trata-se de uma “face” impregnada por um padrão cultural que é notadamente judaico-cristão, urbano e capitalista, que carrega em seu bojo uma cosmovisão uniformizadora, padronizadora e universalizante.

Essa face prosélita – ainda não superada - além de subestimar as diferentes maneiras encontradas por outras culturas para compreender a realidade, sistematicamente subjugou e depreciou os diferentes, rotulando-os como desviantes, anormais, deficientes e inferiores. Tal face prosélita manifesta-se nos ritos, ritmos e tempos escolares, nos valores e padrões de conduta, nas relações de poder, vigilância e disciplinarização dos corpos, e na pretensa superioridade da tradição cristã, cujas festas e comemorações integram calendários e rotinas escolares. Daí compreende-se o processo de imposição cultural a que são submetidos estudantes de origem africana, indígena e de outros grupos minoritários até o presente momento.

Por outro lado, a segunda “face” a qual nomeamos de “laicista”, notadamente, configurou-se a partir do influxo de uma determinada noção de laicidade, que procurou expurgar tudo o que se referia ao universo do religioso, deslegitimando-o enquanto uma produção

antropológica, histórica e social, parte integrante de conjunto de patrimônios culturais da humanidade. Esta exclusão do *religioso* da escola contribuiu para a proliferação do que denominamos, em decorrência, como “analfabetismo religioso”, que consiste no quase completo desconhecimento das tradições religiosas e filosofias de vida existentes na sociedade. Tal lacuna de saberes equivale a um terreno fértil para o plantio e difusão de preconceitos, discriminações, suposições, rotulações e violências de cunho religioso - males que ainda estão a nos afligir no presente momento.

A perpetuação da convivência entre as “faces” antagônicas, somadas ao fato de que nenhum modelo de laicidade, seja rígido ou flexível, efetivamente criou raízes no âmbito do Estado, converteu a escola brasileira em uma arena de contínua disputa religiosa e secular pelo controle ideológico das consciências. Parece que a resiliência do Estado republicano, manifestada historicamente em relações, ora amistosas, ora conflituosas entre os poderes político e religioso, possibilitou uma convivência contestada entre a “face prosélita” e a “face laica” da escola, instituindo um amálgama contraditório que criou condições de uma quase hegemônica incidência da tradição religiosa judaico-cristã sobre o cotidiano escolar.

Por isso, utilizamos em alguns dos títulos e subtítulos, como alusão metafórica, o texto bíblico de João 1.1 - “No princípio era a Palavra, a Palavra estava com Deus, e a Palavra era Deus” - para provocar um olhar sobre a laicização da escola brasileira: afinal, o que foi laicizado? Se no princípio a escola, o ensino, as “letras” eram religiosas, em algum momento foi possível dissociar o processo formativo educacional de sua gênese? Se sim, qual seria a “escola laica” que desde aquele nascedouro histórico pôde o poder civil construir?

Se nas análises decorrentes do processo histórico focalizado, alguns indicativos emergiram, então, indicam que investigar os momentos seguintes à década de 1930, tendo em mente o objeto desta tese, constituiu uma tarefa que indicamos para outros e novos estudos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRANCHES, Dunshee de. **Actas e actos do Governo Provisório**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1907.

ABREU, Jaime. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. In: AZEVEDO, Fernando de; et al. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

ALIGHIERI, Dante. **Monarquía**. 2 ed. Madrid, Tecnos, 2009.

ALMEIDA, Francisco de Paulo Lacerda de. **A igreja e o estado: suas relações no direito brasileiro. Exposição da materia em face da legislação e da jurisprudência nacional**. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos Edithor, 1924.

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

ANDRADE, Mariza Guerra de. **A educação exilada - Colégio do Caraca**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANTUNES, José. A tradição europeia e as relações entre os dois poderes medievais: igreja e “estado”. A filosofia subjacente. **Revista de História das Ideias**, vol. 26, p. 71-93, 2005.

ANTUNES, José. *Res publica, res sacra*. Notas sobre as formas de presença da noção abstracta de Estado, na Idade Média. **Revista de História das Ideias**, vol. 27, p. 41-61, 2006.

ARTOLA, Miguel. **Textos fundamentales para la historia**. Madrid: Revista de Occidente, 1968.

ATHAYDE, Tristão. Absolutismo pedagógico. **A Ordem**, I(8), p. 317-320, 1932.

ATHAYDE, Tristão. Mobilizemo-nos. **A Ordem**, p. 403-406, dez. 1932.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação entre dois mundos**: problemas, perspectivas e orientações. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ; Brasília: Editora UnB, 1996.

AZEVEDO, Marta. **Quantos eram? Quantos serão?** Povos indígenas no Brasil. 2000. Disponível em <http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quantos-sao/quantos-eram-quantos-serao>. Acesso em 20 mar. 2015.

AZEVEDO, José Afonso de Mendonça. **Elaborando a constituição nacional**. Atas da Subcomissão elaboradora do Anteprojeto 1932/1933. Edição fac-similar. Brasília: Senado Federal, 2004.

AZZI, Riolando. A teologia no Brasil: considerações históricas. In: VVAA. **História da teologia na América Latina**. São Paulo: Paulinas, 1981, p. 21-42.

BACKES, Ana Luiza. Notas sobre a república, oligarquias e utopias. **Cadernos ASLEGIS**, nº 37, mai./ago. 2009, p. 14-30.

BALDIN, Marco Antonio. Dom Leme e a recristianização do Brasil – ensaio de interpretação. **Revista Brasileira de História das Religiões**, v. 1, n. 3, pp. 1-9, 2009.

BARBOSA, Rui. **Obras completas**, vol. XVII, 1890, tomo I: A Constituição de 1891. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.

BARBOSA, Rui. **Obras completas**, vol. X, 1883, tomo I: Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947a.

BARBOSA, Rui. **Obras completas**, vol. X, 1883, tomo II: Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947b.

BARBOSA, Rui. **Obras completas**, vol. XXXVII, 1910, tomo I: Excursão eleitoral. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1967.

BARBOSA, Rui. A igreja livre no estado livre. Reformas. In: _____. **Obras Completas**, vol. IV, 1877, tomo I: O papa e o concílio. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura 1977.

BARBOSA, Rui. **Discurso no Colégio Anchieta**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1981.

BARROS, Roque Spencer M. Vida Religiosa. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de; CAMPOS, Pedro Moacyr (dir.). **O Brasil Monárquico - Tomo II: Declínio e Queda do Império - 4 v., 2. ed.** São Paulo: Difel, 1974. (História Geral da Civilização Brasileira).

BARROS, Roque Spencer M. A questão religiosa. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de; CAMPOS, Pedro Moacyr (dir.). **O Brasil Monárquico - Tomo II: Declínio e Queda do Império - 4 v., 2. ed.** São Paulo: Difel, 1974b. (História Geral da Civilização Brasileira).

BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. **Cartas do solitário**. 2. ed. Rio de Janeiro: Typ. da Actualidade, 1863.

BASTOS, Maria Helena Camara. Ensino laico e liberdade do ensino: discursos e ações. In: **Anais VI seminário de pesquisas em Educação da Região Sul (ANPEd-Sul)**. Santa Maria: 7 a 9 jun. 2006. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Historia_do_Pensamento_Educacional/Painel/01_02_33_PA102.pdf. Acesso em 18 jan. 2016.

BASTOS, Maria Helena Camara. Laicidade. **História da Educação**, 14 (32), p. 267-276, set/dez 2010.

BASTOS, Maria Helena Camara. Método intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson. **Hist. Educ.**, v. 17, n. 39, pp. 231-253, jan./abr. 2013.

BAYONA-AZNAR, Bernardo. **Religión y poder**. Marsilio de Padua: ¿La primera teoría laica del Estado? Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.

BAYONA-AZNAR, Bernardo. **El origen del estado laico desde la Edad Media**. Madrid: Tecnos, 2009.

BEZERRA, Andrade. Os catholicos e a reforma da constituição. **Jornal A Cruz**, anno VII, n. 39, 20 set. 1925, p. 1.

BÍBLIA. Mateus; João. **Bíblia sagrada**. Edição Pastoral. São Paulo: Paulus, 1990.

BILAC, Olavo. **Últimas conferências e discursos**. São Paulo: Francisco Alves, 1927.

BLACK, Antony. **El pensamiento político en Europa, 1250-1450**. Gran Bretaña: Cambridge Press, 1996.

BLANCARTE, Roberto J. **Para entender el estado laico**. México: Nostra Ediciones, 2008.

BLOCH, Marc. **Introducción a la historia**. 13 reimp. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes de. **História Constitucional do Brasil**. Porto: Editora da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, 2003.

BOTO, Carlota. Modernidade, voto secreto e escola pública no Brasil: rascunhos da cultura republicana. **Revista de História das Ideias**, v. 27, p. 101-135, 2006.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo**. Preliminares epistemológicas. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOWEN, James. **Historia de la educación occidental**. Tomo 2. A civilización de Europa siglos VI – XVI. Barcelona: Herder, 1986.

BOVERO, Michelangelo. Laicidad. Un concepto para la teoría moral, jurídica y política. In: UGARTE, Pedro Salazar; CAPDEVIELLE, Pauline (Coord.) **Para entender y pensar la laicidad**. México: UNAM, 2013, p. 249-270.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em 18 jan. 2016.

BRASIL. Lei n. 16, de 12 de Agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. In: **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1834**, v. 1, p. 15. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em 18 jan. 2016.

BRASIL. Decreto n. 630, de 17 de setembro de 1851. Autorisa o Governo para reformar o ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. In: **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1851**, vol. 1, p. 56. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-630-17-setembro-1851-559321-publicacaooriginal-81488-pl.html>. Acesso em 18 jan. 2016.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. In: **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854**, vol. 1, p. 45. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em 18 jan. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 1.911, de 28 de março de 1857**. Regula a competencia, interposição, efeitos e fôrma do julgamento dos Recursos á Coroa. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1911-28-marco-1857-557928-publicacaooriginal-78694-pe.html>. Acesso em 18 dez. 2015.

BRASIL. Decreto nº 2.434, de 22 de junho de 1859. Crêa huma cadeira para o ensino religioso no Imperial Collegio de Pedro Segundo, e marca os vencimentos do respectivo professor. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=80248&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>. Acesso em 12 fev. 2015.

BRASIL. Decreto n. 6.884, de 20 de abril de 1878. Altera os Regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II. In: **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1878**, v. 1, p. 207. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6884-20-abril-1878-547470-publicacaooriginal-62227-pe.html>. Acesso em 18 jan. 2016.

BRASIL. Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. In: **Coleção de Leis do Império do Brasil – 1879**, v. 1, pt. II, p. 196. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em 18 jan. 2016.

BRASIL. Decreto n. 3.029, de 9 de janeiro de 1881. Reforma a legislação eleitoral. In: **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1881**, v.1, pt 1, p. 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html>. Acesso em 18 jan. 2016.

BRASIL. Camara dos Deputados. **Reforma do Ensino Secundário e Superior**. Parecer e Projecto (Relativo ao Decreto n. 7217 de 19 de abril de 1879). Apresentado em sessão de 13 de abril de 1882 pela Comissão de Instrucção Publica. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1882.

BRASIL. Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890. Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em materia religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências. In: **Coleção de Leis do Brasil - 1890**, vol. 1, p. 10. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-119-a-7->

[janeiro-1890-497484-publicacaooriginal-1-pe.html](#). Acesso em 12 jan. 2016.

BRASIL. Decreto n. 181, de 24 de Janeiro de 1890. Promulga a lei sobre o casamento civil. In: **Coleção de Leis do Brasil - 1890**, v. 1, fasc. 1, p. 168. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-181-24-janeiro-1890-507282-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10 fev. 2016.

BRASIL. Decreto n. 521, de 26 de Junho de 1890. Prohibe cerimoniaes religiosas matrimoniaes antes de celebrado o casamento civil, e estatue a sancção penal, processo e julgamento applicaveis aos infractores. In: **Coleção de Leis do Brasil - 1890**, v. 1, fasc. VI, p. 1416. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-521-26-junho-1890-504276-norma-pe.html>. Acesso em 10 fev. 2016.

BRASIL. Decreto n. 789, de 27 de setembro de 1890. Estabelece a secularisação dos cemiterios. In: **Coleção de Leis do Brasil - 1890**, v. 1, fasc. IX, p. 2454. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-789-27-setembro-1890-552270-publicacaooriginal-69398-pe.html>. Acesso em 10 fev. 2016.

BRASIL. Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890a. Approva o regulamento da Instrução primaria e secundaria do Districto Federal. In: **Coleção de Leis do Brasil – 1890a**, fasc. XI, p. 3474. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10 fev. 2016.

BRASIL. Decreto n. 982, de 8 de novembro de 1890. Altera o regulamento da Escola Normal da Capital Federal. In: **Coleção de Leis do Brasil – 1890b**, fasc. XI, p. 3513 Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-982-8-novembro-1890-515569-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10 fev. 2016.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em 10 fev. 2016.

BRASIL. Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Rio de Janeiro: Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10 fev. 2016.

BRASIL. Decreto n. 20.076, de 24 de fevereiro de 1932. Decreta o Código Eleitoral. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 21 fev. 2016.

BRASIL. Decreto nº 21.402, de 14 de maio de 1932b. Fica o dia três de maio de 1933 para a realização das eleições à Assembléia Constituinte e cria uma comissão para elaborar e anteprojeto da Constituição. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21402-14-maio-1932-518100-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 25 mar. 2016.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 10 fev. 2016.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história.** São Paulo: Perspectiva, 1978.

BRAZIL. Carta de Lei de 16 de dezembro de 1815. In: **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1815**, v. 1, p. 62. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/carlei/anterioresa1824/cartadelei-39554-16-dezembro-1815-569929-publicacaooriginal-93095-pe.html>. Acesso em 15 jan. 2016.

BRAZIL. Constituição política do Imperio do Brazil, outorgada em 25 de março de 1824. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil, Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes, 1824.

BRÉHIER, Louis; AIGRAIN, René. **El nacimiento de Europa**. Vol. 5. Valencia: EDICEP, 1976 (Colección Historia de la iglesia: de los orígenes a nuestros días – dirigida por Agustin Fliche y Victor Martin).

BUISSON, Ferdinand. (Dir) **Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**. Paris: Hachette, 1886, II^a Partie, Tome Premier, Deuxieme Tirage, p. 1469-1474.

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

BURKE, Peter. **A escola dos Annales**: 1929-1989. A Revolução Francesa da historiografia. 2 ed. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1992.

CALMON, Pedro. Prefácio. In: BARBOSA, Rui. **Obras completas**, vol. XVII, 1890, tomo I: A Constituição de 1891. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.

CAMPOS, Francisco. **Educação e cultura**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1940a.

CAMPOS, Francisco. **O estado nacional**: sua estrutura, seu conteúdo ideológico. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1940b.

CARDOSO, Fernando Henrique. Dos governos militares a Prudente – Campos Sales. In: FAUSTO, Boris (Dir.). **O Brasil Republicano – tomo III**: Estrutura de poder e economia (1889-1930). 3 ed. São Paulo: DIFEL, 1982.

CARVALHO, Carlos Henrique. Escola nova, educação e democracia: o projeto Francisco Campos para a escola em Minas Gerais. **Acta Scientiarum: Education**, v. 37, n. 2, p. 187-198, jul-dez., 2012.

CARVALHO, José Murilo. **A formação das almas – o imaginário da república no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: a elite política imperial; **Teatro de sombras**: a política imperial. 2 ed. rev. Rio de Janeiro: UFRJ; Relume-Dumará, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi.** 3 ed., 6 reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931).** Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república e outros ensaios.** Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CASAMASSO, Marco Aurélio Lagreca. Estado, igreja e liberdade religiosa na "Constituição Política do Imperio do Brazil", de 1824. In: **Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI.** Fortaleza/CE, 9 a 12 jun. de 2010, p. 6167-6176.

CASINOS MORA, Francisco Javier. El dualismo autoridad-potestad como fundamento de la organización y del pensamiento político de Roma. **Polis: revista de ideas y formas políticas de la antigüedad clásica,** n.11, p. 85-109, 1999.

CASTELLAR, E. A instrução. **Jornal de Joinville,** ano V, n. 63, 18 agos. 1923.

CATROGA, Fernando. Secularização e laicidade: uma perspectiva histórica e conceptual. **Revista da História das Ideias,** v. 25, p. 51-127, 2004.

CECCHETTI, Elcio. Ensino Religioso no Brasil: disputas, tensões e embates. In: **XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana,** Toluca/México, 2014. Sujetos, poder y disputas por la educación. Textos de Historiografía de la Educación Latinoamericana. Zinacantepec/Estado de México: El Colegio Mexiquense A. C., 2014, p. 511-522.

CECCHETTI, Elcio. O Fonaper e o acordo internacional Brasil-Santa Sé: um *desarme* de Davi e Golias?. In: POZZER, Adecir, et. al. **Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares.** Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015a.

CECCHETTI, Elcio. Prefácio. In: FERNANDES, Ana Paula Cerqueira; ROBERTO, Joanna de Angelis Lima; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e axé: uma perspectiva intercultural na educação**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2015b.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, 1990, p.177-229.

COMTE, Auguste. **Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Coleção Os pensadores).

COSTA-LASCOUX, Jacqueline. **Les trois ages de la laïcité**. Paris: Hachette, 1996.

COSTA, Maria J. F. Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). **I conferência nacional de educação**. Curitiba, 1927. Brasília: INEP, 1997.

COULANGES, Numa Denis Fustel De. **A cidade antiga: estudos sobre o culto, o direito e as instituições de Grécia e de Roma**. 4 ed. São Paulo/Bauru: EDIPRO, 2009.

CUNHA, Célio da. **Educação e autoritarismo no estado novo**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional. **Educação & Sociedade**, 27 (97), p. 1235-1256, set./dez. 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. Confessionalismo versus laicidade no ensino público. In: SAVIANI, Dermeval (org). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 189-215.

CUNHA, Luiz Antônio, FERNANDES, Vânia. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. **Educação e Pesquisa**, 38 (4), p. 849-864, out/dez, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e religiões: a descolonização religiosa da escola pública**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013a.

CUNHA, Luiz Antônio. O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educação & Sociedade**, 34 (124), p. 925-941, jul/set, 2013b.

CUNHA, Luiz Antônio. A laicidade em disputa: religião, moral e civismo na educação brasileira. **Revista Teias**, 14 (36), p. 5-25, 2014a.

CUNHA, Luiz Antônio; OLIVA, Carlos Eduardo. Sete teses equivocadas sobre o estado laico. In: CNMP. Conselho Nacional do Ministério Público. **Ministério Público em Defesa do Estado Laico: coletânea de artigos**. Vol. 1. Brasília: CNMP, 2014b, p. 207-227.

CUNHA, Marcus Vinícius. **A educação dos educadores: da Escola Nova a escola de hoje**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 4 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. **Educação em Revista**, 17, p. 20-37, jun. 1993.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, 27, p. 183-213, set/dez 2004.

DAGRON, Gilbert. **Emperador y sacerdote: estudio sobre el “cesaropapismo” bizantino**. Granada: Universidad de Granada, 2007.

DALLABRIDA, Norberto. Das escolas paroquiais às PUCs: república, recatolização e escolarização. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III, século XX. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 77-86.

DALLARI, Dalmo de Abreu. A Constituição de Cádiz: valor histórico e atual. **REB: Revista de Estudios Brasileños**, 1 (1), p. 81-96, 2014.

DE CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

DIAS, Roberto Barros. Brasil: um estado laico e uma república católica. In: **Anais do XII Congresso de História da Educação do Ceará: missões, expedições, instituições e intercâmbios**. Lavras da Mangabeira/Ceará, 2013.

DILHAC, Marc-Antoine. Laïcité. In: BOURDEAU, V; MERRILL, R. (dir.). **DicoPo: dictionnaire de théorie politique**. 2007. Disponível em: <http://www.dicopo.fr/spip.php?article89>. Acesso em 04 fev. 2015.

DIONÍSIO, Marinaldo Fernandes. A revista *A Ordem*, fonte do ideário educacional católico. **Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu/MG, 24 a 28 de setembro de 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0201p.PDF>. Acesso em 24 mar. 2016.

DÓRIA, Sampaio. **O espírito das democracias**. São Paulo: Monteiro Lobato, 1924, p. 25.

D'ORS, Álvaro. Potestad y autoridad en la organización de la Iglesia (a propósito de una importante tesis doctoral). **Verbo**, n° 235-237, pp. 667-683, 1985.

D'ORS, Álvaro. **Elementos de derecho privado romano**. 4. ed. Barañáin (Navarra): EUNSA, 2010.

DUBOIS, Jean (Dir.). **Lexis Larousse de la langue française**. Paris: Larousse, 2002.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ELTIS, David; RICHARDSON, David. **Atlas of the transatlantic slave trade**. New Haven/EUA: Yale University Press, 2010.

EPISCOPADO Brasileiro. Reclamação do Episcopado Brasileiro dirigida ao Chefe do Governo Provisório. **O Apostolo**. Rio de Janeiro, n. 90, 8 ago. 1890; n. 91, 10 ago. 1890; n. 92, 13 ago. 1890; n. 93, 15 ago. 1890.

EPISCOPADO Brasileiro. Pastoral coletiva de 1890. In: BRASIL. Câmara dos Deputados. **A igreja na república**. Seleção e introdução de

Anna Maria Moog Rodrigues. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981a (Coleção pensamento político republicano, vol. 4).

EPISCOPADO Brasileiro. Pastoral Coletiva de 1900. In: BRASIL. Câmara dos Deputados. **A igreja na república**. Seleção e introdução de Anna Maria Moog Rodrigues. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981b (Coleção pensamento político republicano, vol. 4).

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político Brasileiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Globo, 2001.

FERNANDES, Ana Paula Cerqueira; ROBERTO, Joanna de Angelis Lima; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e axé**: uma perspectiva intercultural na educação. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2015.

FRANCA, Pe. Leonel. **Obras completas, vol. III**. Polêmicas: ensino religioso e ensino leigo. Problemas de deontologia médica. Relíquias de uma polêmica. 2 ed. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1953.

FRANCA, Pe. Leonel. **Obras completas, vol. II**. A Igreja, a reforma e a civilização. 7 ed. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1958.

FERRY, Jules. Carta a los maestros sobre la escuela laica. **Revista de Pedagogía**. Madrid, año XI, n. 128, agosto 1932.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso**: tendências, conquistas, perspectivas. Petrópolis: Vozes, 1995. (Coleção Ensino Religioso Escolar).

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Fuentes antropológicas y sociológicas de la educación religiosa en el sistema escolar brasileño, en la perspectiva foucaultiana**: la evolución de una disciplina entre religión y área de conocimiento. Tesis de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 2007.

FOIGNET, René. **Manuel élémentaire de droit romain**. Paris: Arthur Rousseau, 1947. (Texto traduzido, adaptado e atualizado por Hécio Maciel França Madeira, para uso escolar). Mímeo.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helna Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III: século XX. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 165- 181.

GALLEGO BLANCO, Enrique. **Relaciones entre la iglesia y el estado en la edad media**. Madrid: Revista de Occidente, 1973.

GASPARETTO, Antonio. O contexto histórico da encíclica *Mirari Vos* (1832). **Revista Estudos Filosóficos**, n. 3, pp. 43-56, 2009.

GAUDEMET, Jean. Galicalismo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GILISSEN, John. **Introdução histórica ao direito**. 7 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

GIANNOTTI, José Arthur. Comte (1798-1857): vida e obra. In: COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista**. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. I- XVIII (Coleção Os pensadores).

GONÇALVES, Marcos. **As tentações integristas**: um estudo sobre as relações entre catolicismo e política no Brasil (1908- 1937). Tese em História. Curso de Pós-Graduação em História. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

GREGÓRIO XVI. **Carta encíclica *mirari vos***, promulgada em 15 de agosto de 1832, sobre os principais erros do seu tempo. Disponível em: <http://www.montfort.org.br/mirari-vos-2/>. Acesso em 15 jan. 2016.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **O Brasil Monárquico - Tomo II**: do império à república - 5 vol. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1977 (História Geral da Civilização Brasileira).

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUME, David. **Investigações sobre o conhecimento humano e sobre os princípios da moral**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

IMBS, Paul (Dir). **Trésor de la langue française**: dictionnaire de la langue du XIX et du XX siècle (1789-1960). Dixième tome. Paris: Éditions du Centre National de La Recherche Scientifique, 1983.

JAURÈS, Jean. La instrucción moral em la escuela. In: VARIOS AUTORES. **La escuela laica**. Madrid: Revista de Pedagogía, 1932, p. 57-84..

JUNQUEIRA, Eduardo. Reforma da constituição de 1891. In: ABREU, Alzira Alves de (Coord). **Dicionário histórico-biográfico da Primeira República - 1889-1930**. [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

KARNAL, Leandro; et al. **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007.

KRITSCH, Raquel. **Soberania**: a construção de um conceito. São Paulo: Humanistas/FFLCH/USP, 2002.

LABRIOLLE, P, et. al. **Los reinos germánicos**. Vol. IV. Valencia: EDICEP, 1975. (Colección Historia de la iglesia: de los orígenes a nuestros días – dirigida por Agustin Fliche y Victor Martin).

LASKI, Harold J. **O liberalismo europeu**. São Paulo: Mestre Jou, 1973.

LEÃO XIII (Papa). **Carta encíclica *Immortale Dei***. Sobre a constituição cristã dos estados. Roma: 1 de novembro de 1885. Disponível em: https://w2.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_01111885_immortale-dei.html . Acesso em 10 fev. 2016.

LEÃO XIII (Papa). **Carta encíclica *Libertas Praestantissimum***. Sobre a liberdade e o liberalismo. Roma: 20 de junho de 1888. Disponível em http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_20061888_libertas.pdf. Acesso em 10 fev. 2016.

LEÃO XIII (Papa). **Carta encíclica *Rerum Novarum***. Sobre a condição dos operários. Roma: 15 de maio de 1891. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_1-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html. Acesso em 10 mar. 2016.

LEBRETON, Jules; ZEILLER, Jacques. **La iglesia en la penumbra**. Vol. II. Valencia: EDICEP, 1976. (Colección Historia de la iglesia: de los orígenes a nuestros días – dirigida por Agustin Fliche y Victor Martin).

LEBRETON, Jules; ZEILLER, Jacques. **El nacimiento de la Iglesia**. Vol. I. Valencia: EDICEP, 1978 (Colección Historia de la iglesia: de los orígenes a nuestros días – dirigida por Agustin Fliche y Victor Martin).

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas/SP: Ed. UNICAMP, 1990.

LE GOFF, Jacques (dir). **História nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990b.

LEME, (Arcebispo) Sebastião. **Carta pastoral saudando os seus diocesanos**. Petrópolis: Typografia Vozes de Petrópolis, 1916.

LE MOS, Miguel. **Pequenos ensaios positivistas**. Rio de Janeiro: Brown & Evaristo Editores, 1877.

LEVI-MOREIRA, Silvia. Ideologia e atuação da Liga Nacionalista de São Paulo (1917-1924). **Revista de História USP**, n. 116, p. 67-74, 1984.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIMA, Mário de. **A escola leiga e a liberdade de consciência: estudo filosófico, jurídico**. Bello Horizonte, 1914.

LIMA, Mario de. **O bom combate: subsidios para a historia de 20 annos de acção social catholica em Minas**. Belo Horizonte: Impr. Official, 1929.

LOCKE, John. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

LUCAS, Maria Angélica O. F.; MACHADO, M. C. G. A influência do pensamento de Herbert Spencer em Rui Barbosa: a ciência na criação da escola pública brasileira. **Educação em Foco**, v. 7, p. 137-152, 2002.

LUCENA, Manuel de. Ensaio sobre a origem do Estado (I). **Análise Social**, XII (48), p. 917-981, 1976.

LUSTOSA, Oscar de Figueiredo. **A Igreja Católica no Brasil e o Regime Republicano**. São Paulo: Loyola, 1990.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade**. Tese Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP: 1999.

MACLURE, Jocelyn; TAYLOR, Charles. **Laicidad y libertad de conciencia**. Madrid: Alianza Editorial, 2011.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores MEC).

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARIA, Pe. Júlio. **O catolicismo no Brasil**. (Memória histórica). Rio de Janeiro: Agir Editora, 1950.

MARINHO, Joaquim Saldanha [Ganganelli]. A igreja e o estado. Rio de Janeiro: Typ. Imp. et Const. de J. C. de Villeneuve, 1873

MATTEUCCI, Nicola. Verbete república. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 11 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998, p. 1107-1109.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007.

MAXIMILIANO, Carlos. **Commentarios à constituição brasileira**. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos Editor, 1918 (Obra

republicada em fac-similar pelo Senado Federal em 2005, Coleção história constitucional brasileira, v. 7).

McINVALE, Reid. **Maçonaria e Igreja Católica**. 2011. Disponível em: <https://bibliot3ca.wordpress.com/maconaria-e-igreja-catolica/>. Acesso em 09 jan. 2016.

MENCK, José Theodoro Mascarenhas. A crise política de 1868 e a gênese do manifesto republicano de 1870. **Cadernos ASLEGIS** 37. Mai./ago. 2009, p. 32-41.

MESQUIDA, Peri; KLENK, Henrique. A romanização do aparelho religioso católico, a educação e a formação de professores à luz de fontes documentais. In: **Anais do VI Educere** (Congresso Nacional de Educação). Curitiba: Champagnat, 2006, p. 2173- 2185.

MILOT, Micheline. **La laicidad**. Madrid: Editorial CCS, 2009.

MINAS GERAIS. **Constituição Política do Estado de Minas Gerais**, de 15 de junho 1891. Disponível em: http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tip_o=CON&num=1891&comp=&ano=1891&aba=js_textoAtualizado. Acesso em 14 mar. 2016.

MINAS GERAIS. Decreto n. 1.947, de 30 de setembro de 1906. Approva o programma do ensino primario. In: **Collecção de leis e decretos do estado de Minas Geraes** (1906). Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado: 1906.

MINAS GERAIS. Decreto nº 800, de 27 de setembro de 1920. Reorganiza o ensino primario do Estado e contém outras disposições. In: **Collecção de leis e decretos do estado de Minas Geraes** (1920). Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado, 1920.

MINAS GERAIS. Decreto nº 7.970-A, de 15 de outubro de 1927. Approva o regulamento do Ensino Primário. In: **Collecção das leis e decretos do estado de Minas Geraes** (1927), vol. II. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado, 1927.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império**. Subsídios para a história da educação no Brasil 1854-1889. 3 vol. São Paulo: Companhia

Editorial Nacional, 1938. Disponível em: <http://www.brasiliana.com.br/obras/a-instrucao-e-o-imperio-3-vol/pagina/7/texto>. Acesso em 09 jan. 2016.

MONOD, Jean-Claude. **Qué es la laicidad**. Barcelona: Editorial Proteus, 2013.

MONTAGUT, Eduardo. El galicanismo. **Publicoscopia**, 14 jun. 2015. Disponível em: <http://www.publicoscopia.com/cultura/item/4329-el-galicanoismo.html>. Acesso em 15 mar. 2016.

MONTERO, Paula. Diversidade cultural: inclusão, exclusão e sincretismo. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 39-61.

MONTEIRO, Douglas Teixeira. Um confronto entre Juazeiro, Canudos e Contestado. In: FAUSTO, Boris (Dir.). **O Brasil Republicano – tomo III: Sociedade e Instituições (1889-1930)**. 2 ed. São Paulo: DIFEL, 1978.

MONTESQUIEU. **O espírito das leis**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada**. A experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC/Centro de Ciências da Educação: Núcleo de Publicações, 2000 (Teses NUP 5).

MORIN, Edgar. **La mente bien ordenada**. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Barcelona: Seix Barral, 2000.

MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 2005.

MOURA, Sérgio Lobo; ALMEIDA, José Maria Gouvêa de. A igreja na primeira república. In: FAUSTO, Boris (dir.). **O Brasil Republicano – tomo III: sociedade e instituições (1889-1930)**. 2 ed. São Paulo: DIFEL, 1978.

MÜLLER, Telmo Lauro (Org.). **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo: Ed. Unisinos: 1994.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NOËL, J.F.M. **Diccionario de mitología universal**. Tomo II. Supervisionado, ampliado e corregido por el Prof. Francesc-Lluís Cardona. Barcelona: Edicomunicación, 1991.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Os anos trinta. **Perspectivas**, 11, p. 93-99, 1988.

NOVAES, Eder Liz. Joaquim Felício dos Santos: revisão biográfica (1860-1864). In: **Anais do XVIII Encontro Regional da ANPUH-MG**. Mariana, 24 a 27 jul. 2012. Disponível em: http://www.encontro2012.mg.anpuh.org/resources/anais/24/1340727940_ARQUIVO_TextopraAnpuh.pdf. Acesso em 20 jan. 2016.

NUNES, Antonietta d'Aguiar. A contenção dos ideais republicanos em educação na Bahia: a reforma Sátiro Dias de 1890. In: **Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE)**. Rio de Janeiro: 6 a 9 de novembro de 2000. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/026_antonieta.pdf. Acesso em 15 jan. 2016

OLIVEIRA, Antônio de Almeida e. **O ensino público**. Brasília: Senado Federal, 2003. (Edições do Senado Federal, v. 4).

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; KREUZ, Martin; WARTHA, Rodrigo (orgs.). **Educação, história e cultura indígena: desafios e perspectivas no Vale do Itajaí**. Blumenau: Edifurb, 2014 (Série Saberes em Diálogo).

OLIVEIRA, Natália Cristina de; *et al.* Marques de Pombal e a expulsão dos Jesuítas: uma leitura do Iluminismo português no Século XVIII. In: ORSO, Paulino José; *et. al.* **Anais da XI Jornada do HISTEDBR**. Cascavel/PR, 23 a 25 de out. 2013.

OLIVEIRA, Pedro Ribeiro de. **Religião e dominação de classe: gênese, estrutura e função do catolicismo romanizado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1985.

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião

ou nas convicções. Proclamada pela Assembleia Geral, em 25 de novembro de 1981. In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Diversidade religiosa e direitos humanos: reconhecer as diferenças, superar a intolerância, promover a diversidade.** Brasília: SDH/PR, 2013.

PAIM, Antônio (org). **Plataforma política do positivismo ilustrado** (Antologia). Brasília: Editora da UnB, 1981.

PAIVA, José Maria de. Igreja e educação no Brasil Colônia. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Vol. 1. Petrópolis: Vozes, 2004.

PAIVA, José Maria de. Estado e cristandade nos primórdios da colonização do Brasil: implicações para a política educacional. In: SAVIANI, Dermeval (org). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira.** Vitória: EDUFES, 2010, p. 47-78.

PALANQUE, J. R.; BARDY, G.; LABRIOLLE, P. **La iglesia del imperio.** Vol. III. Valencia: EDICEP, 1977 (Colección Historia de la iglesia: de los orígenes a nuestros días – dirigida por Agustin Fliche y Victor Martin).

PANIKKAR, Raimon. **Paz y desarme cultural.** Santander: Sal Terrae, 1993.

PANIKKAR, Raimon. **La puerta estrecha del conocimiento: sentidos, razón y fe.** Barcelona: Herder, 2009.

PASTORAL colectiva dos Senhores Arcebispos e Bispos das Províncias Ecclesiásticas de S. Sebastião do Rio de Janeiro, Marianna, S. Paulo, Cuyabá e Porto Alegre comunicando ao clero e aos fieis o resultado das Conferencias Episcopaes realizadas na cidade de Nova Friburgo de 12 a 17 de janeiro de 1915. Rio de Janeiro: Typografia Martins de Araújo, 1915.

PÉCAUT, Félix. La educación moral y la escuela laica. In: VARIOS AUTORES. **La escuela laica.** Madrid: Revista de Pedagogía, 1932, p. 39-56.

PEIXOTO, Anamaria Casasanta. **A reforma educacional Francisco Campos - Minas Gerais, Governo Presidente Antonio Carlos.** Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 1981.

PEIXOTO, Anamaria Casasanta. **Educação no Brasil anos vinte.** São Paulo: Loyola, 1983.

PEÑA-RUIZ, Henri; IGLESIA, César Tejedor de la. **Antología laica: 66 textos comentados para comprender el laicismo.** Salamanca: Ed. Universidad de Salamanca, 2009.

PENEDO, Barão Do. **Missão especial a Roma em 1873.** Londres: Typographia de Abraham Kingdon, 1881.

PEREIRA, Mabel Salgado. **Dom Helvecio Gomes de Oliveira, um salesiano no episcopado:** artífice da Neocristandade (1888-1952). Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em História. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

PEREIRA, Daniel Sottomaior. Pessoas sem religião, ateus e agnósticos. In: FLEURI, Reinaldo M.; et. al. **Diversidade religiosa e direitos humanos:** conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: Edifurb, 2013, p. 185-202.

PERES, Tirsia Regazzini. Educação brasileira no Império. In: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã.** Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005, p. 29-47.

PIO IX. **Syllabus errorum.** Catálogo que compreende los principales errores de nuestra época señalados en las encíclicas y otras cartas apostólicas de nuestro santísimo señor Pío Papa IX. 1864. Disponível em:
http://www.statveritas.com.ar/Magisterio%20de%20la%20Iglesia/SYLLABUS_ERRORUM.pdf. Acesso em 10 jan. 2016.

PIO IX. **Carta encíclica Quanta Cura.** Sobre los principales errores de la época, de 8 de diciembre de 1864. Disponível em:

http://www.statveritas.com.ar/Magisterio%20de%20la%20Iglesia/CARTA_ENCICLICA_QUANTA_CURA.pdf. Acesso em 10 jan. 2016.

PIO IX. Carta Exortae in ista, aos bispos do Brasil sobre a Maçonaria. Roma, 29 de abril de 1876. Disponível em:

<http://www.veritatis.com.br/doutrina/documentos-da-igreja/1317-exortae-in-ista>. Acesso em 10 jan. 2016.

PIO XI. Carta encíclica *Divini Illius Magistri*. Acerca da educação cristã da juventude. Roma: 31 de dezembro de 1929. Disponível em: https://w2.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html. Acesso em 10 mar. 2016.

PORTO, Walter Costa. Prefácio. In: AZEVEDO, José Afonso de Mendonça. **Elaborando a constituição nacional.** Atas da Subcomissão elaboradora do Anteprojeto 1932/1933. Edição fac-similar. Brasília: Senado Federal, 2004.

PORTUGAL. Regimento que levou Tomé de Souza governador do Brasil. Almerim, 17/12/1548. Lisboa, AHU, códice 112, p. 1-9.

Disponível em:

http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/1.3_Regimento_que_levou_Tom_de_Souza_0.pdf. Acesso em 15 jul. 2015.

PRAXEDES, Walter. L. A. A relação entre Lourenço Filho e Hélder Câmara nos anos trinta: uma interpretação política. **Cadernos Estudos e Documentos**, v. 41, p. 153-167, 1999.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la lengua española.** 21 ed. Madrid: Espasa Calpe, 1992.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la lengua española.** 23 ed. Madrid: Real Academia Española: Espasa, 2014. (Edición del Tricentenario).

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal:** origens do ensino publico paulista. Campinas: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, João Coelho Gomes. **A genese historica da constituição federal:** subsidio para sua interpretação e reforma (Os Ante-projetos,

contribuições e Programma). Rio de Janeiro: Oficinas Graph da Liga Maritima Brasileira, 1917.

RODRIGUES, Anna Maria Moog. Introdução. In: BRASIL. Câmara dos Deputados. **A igreja na república**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981 (Coleção pensamento político republicano, vol. 4).

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. A origem da escola moderna: o legado de Condorcet. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 1, p. 67-74, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SABEH, Luiz Antonio. Missionaç o jesuítica: reflexões para a defini o de um quadro teórico e de um método de análise historiográfica. **Revista História e Cultura**, v.3, n.2, p.274-298, 2014.

SACRAMENTO, José Antônio de  vila. **Bens de Mão-Morta**. Monografia Curso de Bacharel em Direito. São João Del-Rei/MG: Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo de Almeida Neves, 2014.

SANTOS, Ademir Valdir dos. **Educa o e imigra o: a Escola Alemã do Rio Novo**. (Disserta o de Mestrado em Educa o). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 1999.

SANTOS, Ademir Valdir dos. A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 225, p. 511-527, maio/ago. 2009.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Educa o e nacionalismo: configurando a escola primária catarinense na Era Vargas. **Revista Brasileira de História da Educa o**, v. 24, pp. 83-111, 2010.

SANTIROCCHI,  talo. **O ultramontanismo no Brasil e o regalismo do Segundo Império (1840-1889)**. Tese de Doutorado em História Eclesiástica. Roma: Pontifícia Universidade Gregoriana, 2010.

SÃO PAULO. **Decreto n. 34, de 25 de março de 1890**. Supprime a educa o religiosa do programma de ensino nas escolas publicas.

Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=137759>. Acesso em 10 fev. 2016.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Constituição do Estado de São Paulo, de 14 de julho de 1891**. Disponível: <http://www.al.sp.gov.br/leis/constituicoes/constituicoes-antiores/constituicao-estadual-1891/>. Acesso em 10 fev. 2016.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892**. Reforma a instrução pública do Estado. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>. Acesso em 10 fev. 2016.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Decreto n. 248, de 26 de julho de 1894**. Approva o regimento interno das escolas publicas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1894/decreto-248-26.07.1894.html>. Acesso em 10 fev. 2016.

SCAMPINI, Pe. José. A liberdade religiosa nas constituições brasileiras. Estudo filosófico-jurídico comparado. **Revista de Informação Legislativa**, p. 75-126, jan./mar. 1974.

SCHMIDLIN. Augusto José. **El mundo secularizado**, vol. XXV (1). [Dirigida por Agustin Fliche y Víctor Martin; edición española bajo la dirección de José María Javierre]. Valencia: Edicep, 1985.

SCHWARTZMAN, Simon. A política da igreja e a educação: o sentido de um pacto. **Religião e Sociedade**, 13 (1), pp. 108-127, mar. 1986.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra; FGV, 2000.

SERRANO, Jonathas. **Filosofia do direito**. Rio de Janeiro: Drummond Editora, 1920.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho acadêmico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEYFERTH, Giralдина. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: ANDOLFI, D. C. (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed., 2 reimp. São Paulo: Contexto, 2009.

SUESS, Paulo. A história dos outros escrita por nós: Apontamentos para uma autocrítica da historiografia do cristianismo na América Latina. In: LAMPE, Armando (Org.). **Ética e a filosofia da libertação**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: CEHILA, 1996, p. 853-871.

TAMBARA, Elomar. Educação e positivismo no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helna Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. II: século XIX. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 166-178.

TORRES, João Camilo de Oliveira. **História das ideias religiosas no Brasil**. A Igreja e a sociedade brasileira. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1968.

VALLARINO-BRACHO, Carmen. Laicidad y estado moderno: definiciones y procesos. **Cuestiones Políticas**, 21 (34), p. 157-173, jun. 2005.

VARGAS, Getúlio. **A nova política do Brasil**, vol. I: Da aliança liberal às realizações do primeiro ano do governo – 1930-1931. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1938.

VARGAS, Getúlio. **A nova política do Brasil**, vol. II: O ano de 1932 – a revolução e o norte 1933. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1938.

VARGAS, Getúlio. **A nova política do Brasil**, vol. III: A realidade nacional em 1933 – Retrospecto das realizações do Governo, em 1934. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1938.

VECHIA, Ariclé; LORENZ, Karl M. **Programa de ensino da escola secundária brasileira - 1850-1951**. Curitiba: Edição dos Organizadores, 1998.

VEYNE, Paul. **El sueño de Constantino**. El fin del imperio pagano y el nacimiento del mundo cristiano. Barcelona: Paidós, 2008.

VILHENA, Maria Ângela. **Espiritismos**: limiares entre a vida e a morte. São Paulo: Paulinas, 2008.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório** – educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais. Bragança Paulista: IFAN; CDAPH; EDUSF, 1999.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

XAVIER, Libânia Nacif. *O Manifesto dos pioneiros da educação nova* como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004, p. 21-38.

WEBER, Max. Rejeições religiosas do mundo e suas direções. In: _____. **Ensaio de sociologia**. 5 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2002, p. 226-249.

WECKMANN, Luis. **Panorama de la cultura medieval**. México: Universidade Nacional Autónoma de México. 1962.

WEREBE, Maria José Garcia. A educação. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de; CAMPOS, Pedro Moacyr (dir.). **O Brasil Monárquico - Tomo II**: Declínio e Queda do Império – v. 4, 2. ed. São Paulo: Difel, 1974. (História Geral da Civilização Brasileira).

WRIGHT, Antônia F. de Almeida. Brasil-Estados Unidos, 1831/1889. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de; CAMPOS, Pedro Moacyr (dir.). **O Brasil Monárquico - Tomo II**: Declínio e Queda do Império - 4º Vol. 2. ed. São Paulo: Difel, 1974. (História Geral da Civilização Brasileira).

ZANATTA, Regina Maria. **Jonathas Serrano e a escola nova no Brasil**: raízes católicas na corrente progressista. Tese de Doutorado em Educação: Filosofia da Educação. Universidade de São Paulo, 2005.