

Educação católica versus educação de Estado: a crítica do catolicismo ao modelo de educação prussiano

Marco Aurélio Corrêa Martins
Eveline Viterbo Gomes

78

Resumo: No século XVII, a Prússia implementou um modelo de escolarização baseado em financiamento público-estatal, controle escolar por agentes do Estado e estabelecimento de conteúdo de aprendizagem centrado nos interesses deste, permitindo a implementação da escolarização obrigatória materializada legalmente em matrícula e frequência obrigatória de crianças em “idade escolar”. Atrelado a uma “razão de Estado”, o modelo escolar prussiano predominou na conformação dos Estados nacionais ao longo do século XIX, período no qual, discussões acerca da laicização das instituições públicas - dentre elas a escola - tomavam força. Crente na impossibilidade de educar sem a religião, a Igreja Católica tornou-se forte opositora a esse modelo no Brasil em fins do Império. Objetivando compreender os pontos nodais de tal oposição, concentramo-nos na análise de fontes documentais da Igreja e para o pensamento católico que avançam aos primeiros anos republicanos, situando o rompimento oficial entre Estado e Igreja.

Palavras-chave: Escola estatal, Escola obrigatória, Igreja e educação, Igreja e Estado, Transição Império-República.

Catholic education versus state education: the critic of the catholicism to the model of education prussian

Abstract: In the seventeenth century, the Prussian state implemented an education model based on public-state funding, school control by state agents and selected learning content focused on state interests, allowing the implementation of the compulsory education materialized legally in the obligatory enrollment and attendance of children in "school age". Tied to a "reason of State", the Prussian school model predominated in the formation of the national state throughout the nineteenth century, during which discussions about the secularization of public institutions - among them the school - took power. Believing impossible to educate without religion, the Catholic Church became a strong opposition to this model in Brazil at the end of the Empire. Aiming to understand the nodal points of such opposition, we focus on the analysis of documentary sources of the Church and Catholic thought advancing the early years of the Republic, setting the official break between Church and State.

Keywords: Compulsory school, State school, Church and education, Church and State, Transition Empire-Republic.

Educación católica contra educación de estado: la crítica del catolicismo al modelo de educación prussiano

Resumen: En el siglo XVII, la Prusia puso en práctica un modelo de escolaridad basado en el financiamiento público-estatal, control escolar por agentes del Estado y institución de contenidos de aprendizaje, centralizado en los intereses del Estado lo



que permite la implementación de la escolaridad obligatoria materializada legalmente en matrículas y frecuencias obligatorias de niños y niñas en edad escolar. Prendido a una "razón de Estado" el modelo de escuela prusiano predominó en la conformación de los Estados nacionales a lo largo del siglo XIX, periodo en que las discusiones acerca de la laicización de las instituciones públicas - entre ellas la escuela - gañaban fuerza. Creyente en la imposibilidad de educar sin religión, la iglesia católica se volvió fuerte opositora a este modelo en Brasil en fines del imperio. Con el objetivo de comprender los puntos nodales de tal oposición, concentramonos en el análisis de fuentes documentales de la Iglesia y en el pensamiento católico que avanza en los primeros años de la República, estableciendo el rompimiento oficial entre Iglesia y Estado

Palabras-clave: Escuela estatal, Escuela obligatoria, Iglesia y educación, Iglesia y Estado, Transición imperio y república.

Éducation catholique contre éducation d'état: la critique du catholicisme au modèle d'éducation prussien

Résumé: Dans le siècle XVII la Prusse a mis en oeuvre un modèle de scolarisation fondé sur le financement public d'état, contrôle écolier par des agents de l'État et établissement de contenu d'apprentissage centré dans les intérêts de l'État, en permettant la mise en oeuvre de la scolarisation obligatoire matérialisée légalement dans inscription et école fréquentation obligatoire d'enfants en « âge scolaire ». Attaché à une « raison d'État », le modèle scolaire prussien a prédominé dans la formation des États nationaux au long du siècle XIX, au cours de laquelle, des discussions concernant la laïcisation des institutions publiques - parmi elles l'école - prenaient force. Croyant impossible d'éduquer sans religion, l'Église catholique est devenue une forte opposition à ce modèle au Brésil à la fin de l'Empire. Dans le but de comprendre les raisons de cette opposition, nous nous concentrons sur l'analyse des sources documentaires de l'Eglise catholique et pour la pensée catholique qui avancement à premières années républicaines, en plaçant la rupture officielle entre État et Église.

Mots clé: École d'état, École obligatoire. Église et éducation, Église et état, Transition Império-República.

Introdução

Partindo de uma pesquisa acerca do que propõe a Igreja em termos de escolarização no Brasil, num período em que o Estado vê na educação uma das frentes para a redefinição das esferas pública e privada, vislumbramos os desdobramentos de uma polêmica que ultrapassa a denominação eclesial. Enquanto os historiadores da Igreja e da Educação perseguem a perspectiva do ultramontanismo e aplicam-na em suas análises, partimos de supostos ligeiramente diferentes. Entendemos o ultramontanismo como uma política da



Igreja para dentro da própria instituição¹. E em função dessa concepção de sua missão eclesial, ela se projeta para fora da instituição, recebendo a cooperação da filosofia tradicionalista² nesse percurso.

Segundo Manoel (2004), o ultramontanismo tem raízes históricas longas e uma ascensão forte no século XIX. Essa perspectiva pode ser bem entendida se tivermos em tela as diversas querelas na Europa entre Igreja e Estados nacionais nascentes ou em processo de fortalecimento. A emergência de nações e a fragmentação das unidades de natureza religiosa foram consequências da divisão dos grandes impérios; vide o processo de unificação italiana. Por isso, acreditamos que as teses ultramontanas tomaram força à medida que a Igreja precisou se fortalecer contra os movimentos nacionalistas do século XIX.

Nosso texto é baseado em pesquisas bibliográficas. O tema é parte de uma investigação mais ampla sobre a Escolarização Católica no Rio de Janeiro nas duas décadas finais do século XIX e duas iniciais do Século XX³.

A inspiração teórica de Paul Ricoeur (2010) nos traz os conceitos de espaço de experiência e de horizonte de expectativa, termos que representam a visão de presente e de futuro, respectivamente, tendo o passado como algo concluído, mas com alguma influência sobre o presente. Por isso, nos remete a uma temporalidade histórica, que perseguimos com o intuito de delimitar pontos ou momentos nos quais os diversos projetos de educação se tornam representativos de um tempo histórico.

¹ Ultramontanismo foi um termo criado no período da Contrarreforma e mais utilizado a partir do século XIX para caracterizar a reação do papado, enquanto gestão de um Estado, ao liberalismo político. Substitui o termo “romanização”, que pretendia indicar a existência de interferências políticas diretas do papado sobre questões locais e cujos principais autores foram Roger Bastide e Della Cava. Contudo, numa revisão historiográfica entendeu-se que a prática da Santa Sé era a de incentivar os bispos a solucionarem os problemas locais nos quais a maior união com o papado se tornou um pressuposto, como o pretendido pelo ultramontanismo. (MARTINS, 2012).

² O termo “tradicionalismo” – erroneamente entendido como equivalente ao ultramontanismo – remonta à Revolução Francesa e representa forte oposição às ideias defendidas por este movimento. Os tradicionalistas opõem tradição a revolução, uma vez que esta gera desordem social. Os tradicionalistas não podem ser confundidos com reacionários, pois defendiam valores tradicionais e não a volta do passado. Abordaram a filosofia tradicionalista e ultramontanismo, Ubiratam Macedo, Cassiano Cordi e Thiago Adão Lara, dentre outros. (MARTINS, 2012).

³ A pesquisa está em curso na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, com apoio institucional da mesma.



Tomamos como relevante a crítica de Nietzsche (2012) ao padrão escolar de sua época e inspiradora da análise sob o ponto de vista histórico, já que o filósofo foi um contemporâneo crítico desse modelo e, também, um crítico da religião.

Por sua vez, Marshall (1967) nos inspira na observação das questões acerca dos direitos que compõem a cidadania, levando-nos, a partir de sua análise da experiência inglesa quanto ao direito social, à percepção da ausência da educação como elemento de tal direito no Brasil durante o período observado. Na verdade, a Constituição brasileira de 1824, a primeira enquanto Estado-nação em formação, estava mais empenhada em estabelecer os limites dos direitos políticos e civis para a supressão do cidadão como sujeito de privilégios. A este intento a República também se dedicou, daí os debates sobre quais direitos deveriam compor a cidadania brasileira.

Escola Prussiana, um conceito de escolarização contemporânea

Entendemos que as origens da escola prussiana se identificam com as origens da escola moderna. Acreditamos que a Prússia trouxe em seu projeto, as principais sínteses desse processo, marcado, principalmente, pela busca de uma escola pública, estatal e obrigatória. A Prússia foi pioneira na institucionalização da educação obrigatória como consequência ampliada da Reforma Protestante ainda na primeira metade do século XVIII. No século seguinte, todos os níveis da educação já haviam passado para o controle do Estado: professores eram habilitados através de exame estatal e de certificação, crianças entravam nas escolas através de exames de graduação e, ao mesmo tempo, desenvolveu-se um sistema de supervisão escolar.

Autores como Dussel; Caruso (2003) e Hamilton (2001) apontam claramente a descontinuidade das experiências escolares modernas com as experiências antigas e medievais de escolarização. Para Hamilton (2001) há mais descontinuidades do que continuidades, embora muitos historiadores prefiram seguir a linha da continuação. A perspicácia desses autores nos remete ao modelo de temporalidade inspirada por Ricoeur (2010), já que marca



a constituição de um tempo novo a partir de novos fatores que redefinem a experiência.

Hamilton (2001) baseou-se em dois autores do Século XVII, Comenius e Hoole, para indicar que suas obras sobre a educação apontavam uma reconfiguração social e política da Europa: a ascensão do Estado Moderno. Um desses aspectos é a separação entre pedagogia e didática, existente no século XVI: a primeira se voltava para a educação pelos pais e a segunda para a instrução por professores. Interessante é notarmos esta mesma diferenciação na base sobre a qual Condorcet, no século XVIII, estruturou sua proposta de organização de ensino público na França, o que nos permite perceber nela, a tese de Hamilton. Segundo Vasconcelos (2004), Condorcet distinguia instrução de educação, sendo a primeira campo de ação do Estado e a segunda campo doméstico, privado e religioso. Ainda segundo essa autora, no Brasil do século XIX, tal concepção fomentou a discussão sobre a quem caberia a função de instruir e de educar a criança, sobretudo quando o governo imperial passa a ser mais requisitado para a centralização e estruturação da escolarização, tradicionalmente considerada como pertencente ao campo da vida privada e doméstica. Especialmente a partir de meados dos 1800⁴, pretendia-se tornar monopólio do Estado o instruir e o educar para a formação do cidadão, num movimento de expansão de seu poder no interior de suas fronteiras, mais especificamente para o interior das famílias que, consideradas incultas, não teriam o direito de optar entre a educação e a ignorância do filho (ROCHA 2010). É inegável a confrontação das teses católicas nesse caso, ao considerar a educação assunto não apenas familiar, mas, também, religioso.

Outro aspecto importante na obra de Hamilton (2001) foi a relação entre método e disciplina. Segundo ele método se torna disciplina ao passar por um curso (currículo); assim, disciplina é o aluno ser apresentado ao conhecimento e ser mantido diante desse mesmo conhecimento. Para o autor, foi o movimento religioso que influenciou essa característica moderna da escolarização em que a disciplina mental se tornou, também, disciplina moral e

⁴ Tomem-se como referência as reformas Couto Ferraz de 1854 e Leôncio de Carvalho em 1879.



política. A disciplina é importante para a escolarização moderna⁵. A construção e a condução de um discurso retórico, ou a arte da oratória e da retórica reunidos, tornaram-se expressões do ensino, segundo Hamilton (2001). Por fim, a influência luterana levou a ênfase educativa da pedagogia para a didática, ou seja, do campo privado da família, para formulações públicas em torno do Estado. Uma educação voltada para a razão em detrimento da fé.

Em "A invenção da sala de aula" (DUSSEL; CARUSO, 2003), os autores trazem a compreensão desse modelo do ponto de vista pedagógico (ou didático para usar a diferenciação apontada por Hamilton). Para eles, a sala de aula nasceu nas dores das questões religiosas do Renascimento: a Reforma e a Contrarreforma; portanto, a religião seria sua parteira. Contudo, tal modelo se laicizou sob a maior inspiração dos filósofos e de seu paulatino afastamento da religião. De modo que, o modelo prussiano se tornou vencedor à sombra de uma pedagogia que privilegia o espaço escolar como um ambiente físico no qual professor e alunos têm seus momentos de interação pautados por uma relação frontal, do docente perante os discentes, por efeito do domínio de métodos (didáticos) experienciados e registrados por diversos filósofos e/ou pedagogos, num ensino global e simultâneo. Esses métodos perpassam desde os modelos de Comenius e dos Jesuítas até os modelos dos "normalistas" e dos "escolanovistas", incluindo os métodos de La Salle e de Lancaster.

Sob o ponto de vista político, a Prússia esteve à frente do processo de unificação alemã no século XIX. A unificação trouxe para a nova nação povos com identidades próprias e espaços de convivência justapostos. Como torná-los todos cidadãos, de um mesmo Estado, outrora inexistente? A literatura é pródiga nas questões do romantismo do século XIX e na construção de saberes e ciências responsáveis por dar a compreensão dessa unicidade "alemã": a história nacional, a geografia nacional, a cultura nacional, etc. Competiria à escola o papel de divulgação e de internalização dos valores considerados essenciais para a composição da sociedade alemã. Voltada aos interesses do Estado, a educação formal alemã esteve atrelada ao projeto de nação que, na concepção de Nietzsche (2012), também priorizava os

⁵ Para essa interpretação ele se apoiou na visão foucaultiana como a de Dussel; Caruso (2003): a escola moderna disciplina o cidadão do novo Estado - biopoder.



interesses do Comércio e da Ciência⁶. Isto nos leva a entender não haver, ainda ali, a ideia de educação como elemento essencial na formação do indivíduo enquanto sujeito de direitos.

Quando Lutero escreveu sua carta aos príncipes alemães no século XVI tinha em mente a necessidade de formar uma nova organização social baseada nos pressupostos da Reforma. Para ele, os pais deveriam ser obrigados a enviar seus filhos à escola, pois os genitores não conheciam essa experiência e, de certo, não dariam crédito à nova instituição (LUTERO in GADOTTI, 2003). Tal expectativa, Dussel; Caruso (2003) chamaram de "poder pastoral", no qual a escola se tornaria um veículo para as ideias da Reforma. Esse espírito não é muito diferente na Contrarreforma e na atuação dos Jesuítas. Coincidentemente, de ambos os lados, produziu-se grande ação e literatura educacional. A escola prussiana substituiu os pastores das igrejas pelos agentes públicos do Estado.

No Brasil do século XIX, a implementação da escolarização primária ocorreu de forma lenta e marcada pelos entraves caracterizados pela extensão territorial do país e pela falta de recursos públicos para fazer valer a letra da lei. Exemplo disso foi que na Constituição do Império de 1824 houve o estabelecimento do ensino primário gratuito a todos os cidadãos como parte de seus direitos civis e políticos, mas não foi determinada a sua obrigatoriedade:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, são garantidos pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

[...]

XXXII. A instrução primaria, e gratuita a todos os cidadãos. (BRASIL, 1824).

Alguns anos depois, em 1827, o Imperador (BRASIL, 1827) propunha uma lei que criaria escolas em todas as vilas, mas esse projeto não foi adiante

⁶ Em suas Conferências, Nietzsche identificou como responsáveis pela degradação da formação cultural alemã os egoísmos do Estado, do Comércio e da Ciência, que, para promover a massificação da escolarização, ampliavam o número de estabelecimentos de ensino, e, por conseguinte de professores, e reduziam a profundidade e o volume dos temas que considerava importantes para o desenvolvimento das singularidades e do potencial criativo em favor da formação de homens moeda corrente.



pela abdicação do Imperador e com o Ato Adicional de 1834 que deixou a educação a cargo das províncias. A descentralização do sistema educacional impediu a consolidação de um projeto de formação da Nação. Embora houvesse um projeto de educação nacional na Reforma Couto Ferraz de 1854, sua abrangência foi reduzida por não ter sido aprovada como lei, ficando restrita à Corte e expansível apenas como referência para as províncias pela falta de obrigatoriedade naquilo que dispendesse do erário das mesmas. O argumento de Rocha (2010) a esse respeito é que a obrigatoriedade não se tornou efetiva no Brasil Império e Primeira República devido ao liberalismo entranhado no Estado Imperial da segunda metade do XIX; isso foi traduzido no conceito de ensino livre.

O que parece incoerência ideológica retrata, na verdade, a herança histórica portuguesa em nosso processo de formação de Estado nacional. Formamos um império num momento em que os impérios estão se fragmentando e uma nação onde não existia igualdade jurídica. Todo império, como forma política, participa da ideia de que exerce um poder ilimitado. Este poder não teria limites espaciais, temporais e ideológicos. Na herança portuguesa veio o desejo de exercício dessa concepção de governo, mas a manutenção da hegemonia do Império era limitada pela base escravista e pelas barreiras existentes ao processo de expansão territorial. Diante da impossibilidade de efetuar a expansão para fora, o Império do Brasil maximiza o processo de expansão dentro de suas fronteiras, ou seja, constrói novas relações entre o público e o privado (CARVALHO, 1996; MATTOS, 2004; VASCONCELOS, 2004).

O conceito de nação que emergiu no século XIX tinha como pressuposto uma sociedade composta por indivíduos iguais em direitos, mas, no caso brasileiro, carregávamos uma contradição: a escravidão. Pretendia-se formar uma nação moderna, mas que tinha em sua base a escravidão na figura do liberto e do escravo. De acordo com Gomes (2003), a abolição da escravatura e a República efetivaram juridicamente a igualdade de todos perante a lei, pois houve o fim dos privilégios legais reservados aos homens livres até então. Se até meados do século XIX a escravidão se mantinha apoiada na ideia de



desigualdade natural entre os homens e no direito liberal de propriedade privada, progressivamente a defesa da igualdade entre os homens suprimiu a escravidão enquanto instituição calcada no direito de propriedade.

Os direitos políticos, desde 1824, apesar de estarem atrelados ao rendimento monetário e à condição de sujeito livre, atingia parcela significativa da população brasileira, mas a exigência da alfabetização para o exercício do voto a partir de legislação de 1881 não só impedia a expansão desse direito como o retraía para uma pequena parcela da sociedade. E, a mesma lógica era aplicada à educação, pois a obrigatoriedade de escolarização não tinha como objetivo alcançar a todos, apesar de ser vista como importante elemento para a formação da sociedade civil.

As políticas em educação do Império brasileiro firmaram sua tradição na formação de cidadania civil e política, mas com Leôncio de Carvalho esta tradição foi quebrada e o aspecto político da escolarização substituído pelo argumento social num movimento verticalizado, de cima para baixo, mais no sentido de garantir a defesa das elites do que de preocupação com o bem-estar das camadas populares, expressando uma nova concepção de cidadania. “Trata-se agora de culpar o público afetado pela educação, inverter a ordem do protagonismo social – não mais o Estado, mas a iniciativa privada – e justificar a ampliação educacional pela carência social do público-alvo.” (ROCHA, 2010, p.145).

A proposta de uma escola pública trazia em si a ideia de gratuidade e nesta encontravam-se os subsídios para a exigência da obrigatoriedade. Daí a escola pública tornou-se sinônimo de escola para todos: única maneira de atrair e obrigar a todos a uma escola na qual o Estado pudesse conduzir e formar seu corpo civil. O publicismo se tornou um desdobramento do laicismo devido às guerras religiosas pelas quais passaram várias nações europeias desde a Reforma. Mas foi na gratuidade que se esboçou o perfil da obrigatoriedade estendida indistintamente a todos os “cidadãos”. Se olharmos, por exemplo, a proposta da lei Lepelletier (ROSA, 1999), projetada pelo Convencional assassinado, inicialmente representante da antiga nobreza, haveria uma educação básica comum na caserna a todo “cidadão francês”.



Mas ali ainda não se tratava de gratuidade como ausência de tarifas. As famílias deveriam contribuir de alguma forma e na medida de suas forças. A escola prussiana e o modelo de escolarização universal e universalizante inaugurado por ela, leva à perspectiva de inclusão do pobre ao projeto de formação de uma cidadania letrada.

Esse argumento é muito titubeante no Brasil. Se a Constituição do Império dizia que a escola primária era gratuita, não dizia que deveria ser pública ou qual seria o comprometimento do Estado com essa gratuidade e mesmo com essa escolarização. Tal discussão só tomará contornos mais definidos no século XX, quando começa a se delinear a educação como direito social, com o Estado assumindo no lugar da sociedade o compromisso com a expansão do ensino primário, tornando a obrigatoriedade seu dever para com o povo e não uma reação à incúria dos pais ou responsáveis pelo jovem, priorizando o alcance de toda criança em determinada faixa etária em detrimento da expansão da escolarização simplesmente e com a fixação de verbas públicas a serem utilizadas pelo Estado para cumprir seu compromisso (ROCHA, 2012).

Oposição católica ao modelo prussiano de educação

Parece-nos claro que o modelo prussiano de escolarização substituiu a Igreja pelo Estado, mas mantém sua “versão pastoral”. Ao se perseguir a epopeia da sala de aula (DUSSEL; CARUSO, 2003), percebemos no modelo pedagógico desenvolvido na modernidade, a forte participação de religiosos desde cedo, os quais começam a ser substituídos no final do século XVIII por filósofos e pedagogos leigos, mesmo que alguma motivação religiosa ainda persistisse entre eles.

Por exemplo, dos princípios protestantes da “Didática” de Comenius e dos princípios católicos da “*Ratio Studiorum*” jesuíta temos, posteriormente, uma síntese realizada por La Salle num método que combina a pedagogia global de sala de aula com a pedagogia de atenção individual jesuíta. Nasceu daí uma pedagogia do controle do indivíduo e do grupo.



Seguiu-se ao modelo lassalista a inclusão da pedagogia pestalozziana, dos normatizadores e dos escolanovistas. Pestalozzi influenciou bastante a pedagogia a ser difundida pela Escola Prussiana, mas o seu modelo ainda não conduzia a uma escolarização de massa. Para isso, contribuiu o filósofo prussiano Kant com seu método catequético no qual as perguntas e respostas memorizadas deveriam receber atenção e explicação pelo professor para facilitar a compreensão do estudante.

Inspirados por Foucault, os autores de "A invenção da sala de aula" (DUSSEL; CARUSO, 2003) apontam para o desenvolvimento de um biopoder através da escolarização e, em particular, através da sala de aula.

Nesse sentido, a laicização da sociedade e, sobretudo do Estado, no século XIX, colocou a Igreja em uma posição defensiva. E ela se reorganizou internamente com as ideias ultramontanas, fechando-se ainda mais à modernidade, sendo o papa Pio IX especialmente reacionário a tais mudanças, produzindo, como efeito, um sentimento de perseguição que fomentou a maior aceitação do modelo ultramontano⁷. No papado de Leão XIII, a Igreja se voltou de maneira mais organizada, buscando maior participação para o mundo moderno. O modelo ultramontano dava ênfase à hierarquia eclesial e à unidade em torno da autoridade do papa. A cúria romana passou a desenvolver sempre maior poder sobre as outras dioceses e produziu uma unificação doutrinária e política em torno do papado.

Alguns pensadores católicos como De Bonald, De Maistre e Lamennais, na França e Donoso Cortês, na Espanha, articularam um discurso filosófico de conotação política no qual a religião católica e a Igreja teriam forte imbricamento nas políticas dos Estados Modernos. A filosofia tradicionalista parece apontar uma participação da Igreja nos destinos desse modelo de Estado. Embora essa filosofia não tenha recebido nenhum favor oficial dos ultramontanos e, em alguns casos, fosse mesmo censurada pela Igreja, acreditamos que muitas das posturas de bispos reformadores brasileiros fossem mais bem compreendidas a partir desse prisma. (MARTINS, 2012).

⁷ Basta salientar que esse movimento foi de baixo para cima e não de cima para baixo, ou seja, não há mera imposição da Sé romana sobre as demais, mas adesão das Sés particulares para um maior fortalecimento institucional a partir da tese ultramontana.

No Brasil, o poder do Estado sobre a Igreja, chamado de “regalismo”, expresso pela Constituição do Império, influenciado por uma tradicionalidade advinda do padroado régio português, havia adquirido formas de intervenção da esfera política sobre a esfera institucional católica. Contra isto, formou-se um sentimento de rejeição que ganhou força e transbordou num importante conflito a partir da “Questão Religiosa” da década de 1870, o qual culminou com a prisão de dois bispos por desobediência ao se recusarem a empossar membros de irmandades religiosas tidos como maçons. Esses conflitos se acirraram à medida que as ideias liberais foram mais incorporadas ao governo do Império.

A longa tradição do padroado deixou um legado jesuíta muito forte de educação no Brasil. Embora não se possa desprezar outras formas de educação escolar, os jesuítas não apenas tinham um método próprio de ensino, mas também um lugar para isto: o colégio. Além disso, esses colégios estavam dispostos por toda a colônia e formavam, poderíamos dizer, uma rede de ensino. A ascensão dos jesuítas sobre a sociedade colonial é inegável. No entanto, Sérgio Castanho (2008) procurou ressaltar que essas estruturas não deveriam ser chamadas de escolares até o último quartel do XIX, mas de “antecipações” alertando para não tomar a palavra num sentido evolucionista. Essa afirmativa se deve à leitura que Castanho fez de Hamilton (2001) ao indicar a escola moderna como forma de inserção da nova geração na cultura social.

Muitas casas, chamadas Asilos, atuavam na educação formal ou informal ao cuidarem de crianças órfãs ou abandonadas. Essas casas são muitas vezes destacadas na historiografia da educação, mas poucas vezes como escolarizadoras. No século XIX, ao menos, podemos afirmar que essas instituições, na província/estado do Rio de Janeiro, tinham preocupação em dar instrução às crianças, não apenas profissional, mas a primária. Podemos notá-la nas obras das Irmãs Vicentinas, nos abrigos que foram oferecidos aos



Salesianos, na Escola Doméstica Nossa Senhora do Amparo de Petrópolis entre outros⁸.

As antigas irmandades leigas foram adeptas do modelo de escolarização de iniciativa da sociedade preconizada no Brasil no final do século XIX. Muitas criaram suas escolas isoladas para atender aos filhos de seus associados e outros segmentos sociais.

No entanto, à medida que Estado e Igreja se afastavam, aumentavam as críticas entre ambos. Importa-nos aqui, a crítica da Igreja. Esse afastamento e essa crítica são notados em dois artigos publicados no Jornal “O Apóstolo”, patrocinado pela Diocese do Rio de Janeiro.

Em 28 de outubro de 1883 a edição de “O Apóstolo” trazia um artigo intitulado “A Gazeta de Notícias e o ensino religioso” em que havia respostas e críticas a um outro do jornal epigrafado. Para o articulista, não poderia existir educação sem religião e citou Voltaire e Montesquieu como defensores da tese. Defendia, portanto, que não se podia educar sem religião e nem a ciência sozinha podia substituir a fé nesse mister⁹.

Podemos destacar três aspectos brevemente tratados pelo artigo: a importância da religião na condução da vida humana em todos os aspectos, colocando-se acima como diretriz da vida social, pessoal e moral das pessoas; a distinção derivada do princípio anterior entre educação e instrução e a prevalência da educação religiosa sobre as demais; a denúncia do uso da liberdade de ensino para propor um ensino laico como forma de guerra à Igreja¹⁰. E, por isso, instrução secular era um mal:

Ainda nos nossos dias essa instrução secular continua a abalar a sociedade e derramar sangue por onde ela se propaga. É por ela que se enfraquecem os laços sociais, se desmoraliza o princípio da autoridade e a família tende a desaparecer.

8 Essas indicações nos vêm da pesquisa nos jornais disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional sobre os quais nossa pesquisa vem trabalhando. Para a informação sobre os salesianos temos a obra de AZZI (1983).

⁹ A Escola Nova parece ter indicado esse intento ao propor os “fundamentos da educação” na filosofia, sociologia, história e psicologia da educação, ou seja, na ciência moderna.

¹⁰ O Manifesto Republicano de 1870 denunciava “a liberdade do ensino suprimida pela inspeção arbitrária do governo e pelo monopólio oficial”. A Igreja também fazia tal denúncia não apenas pela oposição à inspeção como, também, pela supressão do ensino religioso (MANIFESTO, 1870).



Distinguimos bem a educação da instrução, e por isso afirmamos que uma pessoa poderá ser mui instruída mas não educada se essa instrução não for dada sob a influência benéfica do cristianismo.

Pela educação é que se forma o coração da criança e regulariza sua consciência, podendo desse modo conhecer seus deveres e direitos, que para os superiores como para os inferiores e os iguais, e se resignando em sua condição á que a possa levar a sorte.

Não há dúvida que hoje como a tal secularização do ensino só se tem em vista guerrear a igreja e arrancar a fé dos povos depois de torná-los absolutamente indiferentes à religião.

Para enganar-se aos homens, às famílias, se diz que para evitarmos distinções religiosas, deve-se banir de nossas escolas o ensino religioso.

Haja a liberdade de ensino, mas consinta-se que os católicos gozando dessa liberdade, possam instruir e educar seus filhos catolicamente e tenham a liberdade de seguir os ditames de sua consciência.

Não se queira imitar os revolucionários da Europa ou do Rio da Prata e protestanitizar a geração futura, tiranizando da Igreja. (A GAZETA DE NOTÍCIAS e o ensino leigo. **O apóstolo**, Rio de Janeiro, p. 2, 28 out. 1883).

A tônica notada neste artigo não difere grandemente da mesma observada, por exemplo, na Carta Pastoral Coletiva dos Bispos Brasileiros em 1890 sob a pena de D. Macedo Costa e nem da Carta Pastoral de D. Leme em 1916, ao ser nomeado Bispo de Olinda.

Em regra, o princípio da divisão social, deveria ser aceito pelas pessoas e o modelo de ascensão social prometido pela educação leiga e estatal, era tido como incentivador das revoluções sociais. A educação deveria ser o modo como essa conformação se deveria dar em prol da felicidade e da riqueza das nações. Isso se poderá notar em outro artigo de “O Apóstolo”:

[...] da educação dependendo a felicidade e a paz da família, é ainda como o princípio do engrandecimento das nações.

É da educação, essa norma pela qual se devem regular todos os seus atos com relação aos iguais, superiores e inferiores, que sempre vem a tranquilidade e o respeito recíproco entre as diversas camadas sociais; pois que sendo como a direção nos atos e na vida do homem, é o que verdadeiramente faz cada um conhecer sua posição social, resignar-se e cumprirem seus



deveres. (EDUCAÇÃO popular. **O Apóstolo**, Rio de Janeiro, p. 1, 09 mar. 1884).

Esse princípio da riqueza das nações gerada pelo respeito à hierarquia social esteve presente, posteriormente, na encíclica *Rerum Novarum*, datada de 1891, na qual pretendeu a Igreja dar uma resposta ao problema gerado pela industrialização na Europa em relação à questão social e frente ao crescimento do socialismo.

Ao condenar o ensino laico, o articulista mostrou a importância da religião na educação, sendo essa superior à instrução, mesmo que não se deva dispensar a segunda. Nesse sentido, os pais não deviam abandonar o dever de educar entregando somente seus filhos à escola: “Não se fiem os pais e as mães no ensino materialista dado nas escolas e colégios. Da educação doméstica e religiosa depende o bom ou o mau futuro do homem e da família.” E acrescentou posteriormente: Da boa educação dependem também a riqueza, as artes e a indústria de um povo, compreendendo por ela o homem, a sua missão na sociedade e o dever de trabalhar. (EDUCAÇÃO popular. **O Apóstolo**, Rio de Janeiro, p. 1, 09 mar. 1884).

No mesmo artigo, fica bem marcada a diferenciação pretendida entre educação e instrução:

Nunca devemos confundir a educação com a instrução, como infelizmente se confunde entre nós.

A instrução ilustra o homem, fá-lo sábio, porém muitas vezes um perverso sem consciência e inimigo do próximo, se dirigindo somente à inteligência e nunca ao coração; porém a educação bem dirigida, segundo os ditames do Evangelho, não descurando a inteligência, forma o coração, conserva a consciência e mostra o dever. (EDUCAÇÃO popular. **O Apóstolo**, Rio de Janeiro, p. 1, 09 mar. 1884).

Deriva, podemos concluir, da ausência da religião nas escolas públicas projetadas pelo Estado laico, sobretudo a partir da Proclamação da República, e da sobreposição da instrução sobre a educação, entendida nos artigos citados como ausência da religião, os males sociais experimentados pelo tempo conforme a compreensão corrente dentro do catolicismo do final do século XIX no Brasil. E por isso, seria projetado pelo Concílio Plenário Latino

Americano de 1899 uma reação ao ensino público laico com a oferta de escolarização católica alternativa ao ensino público nesses moldes (CONCÍLIO, 1899).

Hamilton (2001), ao apontar a separação entre pedagogia e didática no século XVI, nos faz pensar que essa insistência na separação entre educação e instrução no discurso católico remonta a base da oposição católica ao Estado moderno, ao insistir na sobreposição da educação paterna sobre a instrução do Estado ou, como nos conceitos apontados por Hamilton, a sobreposição da pedagogia sobre a didática, respectivamente.

Considerações finais

Não houve uma censura estrita à escola pública pela Igreja. Se considerarmos a tradição de união entre altar e trono herdada da colonização e do padroado português, a ideia de colaboração entre os poderes, defendida pela Igreja, impede que haja uma oposição simples à escola pública. Essa oposição tomou fôlego ao denunciar a exclusão da religião das escolas defendendo seu papel social agregador e o fundamento da hierarquia social. A temática explicita a ausência de um interesse social na medida do indivíduo, ou da pessoa, como direito social, para um interesse fora do indivíduo, sobreposto pelo Estado e pela Igreja em suas respectivas funções. Tal percepção só nos é possível adotando o viés de Marshall (1967).

O autor de “Educação Popular”, artigo publicado em “O Apóstolo”, no dia 9 de março de 1884, parece notar uma divisão estreita entre Educação e Instrução como limitador do papel da escola ao plano da instrução, reservando o mais importante, a educação, para a família. A prevalência do papel educativo da família, apoiada e acompanhada pela Igreja, sobre o Estado foi tema de uma encíclica em 1929, a *Divinii Ilius Magistri*. Isso nos remete à percepção de uma continuidade desse imbricamento até parte do século XX além da resistência católica à escolarização estatal e laica, a qual foi assumindo sempre novas formas e nuances. A Encíclica estabeleceu ao Estado um papel supletivo ao da família e ao da Igreja. Com isso, a Igreja não



mais preconizava o afastamento do Estado e nem a sua incompetência em matéria de educação como fazia décadas antes.

O estado atual da pesquisa não nos permite descrever o percurso entre o tempo do afastamento entre Estado e Igreja no tocante à educação e sua dialética: aproximações, vieses e afastamentos.

A atualização dessa temática traz à tona possibilidades crítico-reflexivas acerca da política de educação e as crises dos sistemas públicos de educação “imprensados” por uma mídia cujos resultados avaliativos tomam como modelo ainda a Europa e os Estados Unidos, e pelas vertentes localistas, culturalistas ou fenomenológicas, defensoras do papel educativo sobre o papel instrutivo da escola. Haja vista, no caso do Brasil, a polêmica curricularização de aspectos tipicamente éticos e culturais percebidos no contexto social, cultural e econômico do país como forma de intervenção do Estado sobre o mesmo, sempre polemizando com os diversos atores sociais.

Referências

A GAZETA DE NOTÍCIAS e o ensino leigo. **O Apóstolo**, Rio de Janeiro, 28 out. 1883. p. 2.

AZZI, Riolando. **Os salesianos no Rio de Janeiro**. São Paulo: Ed Salesiana D. Bosco: 1983. Vol III.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPÉRIO DO BRAZIL** (1824) de 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm> Acesso em: 8 jan. 2016.

BRASIL. **LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827**. Manda criar 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: 8 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. 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: 8 jan. 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem: a elite política imperial; Teatro das Sombras: A política imperial**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, Relume-Dumará, 1996.



CASTANHO, Sérgio. A institucionalização escolar entre 1917 e 1930. **Série-Estudos**. Campo Grande-MS, n. 25, p. 43-56, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/219/212>>. Acesso em: 8 jan.2016

CONCÍLIO PLENÁRIO LATINO-AMERICANO. 1899. Atas e Decretos. **Biblioteca Electronica Cristiana**. Disponível em: <http://multimedios.org/docs/d000021/> Acesso em 18 jun. 2012.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

EDUCAÇÃO popular. **O Apóstolo**, Rio de Janeiro, 09 mar. 1884. p. 1.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: 2003.

GOMES, Ângela de Castro. Venturas e desventuras de uma república de cidadãos. In: ABREU, M; SOIHET, R. (org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.1, n.1, jan-jun 2001.

MANIFESTO Republicano. 1870. Disponível em: <<http://www.aslegis.org.br/images/stories/cadernos/2009/Caderno37/p42-p60manifestorepublicano.pdf>> . Acesso em: 21 jan. 2016.

MANOEL, Ivan A. **O pêndulo da história: tempo e eternidade no pensamento católico (1800-1960)**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2004.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTINS, M. A. C.. Romanização, ultramontanismo, tradicionalismo: revisão historiográfica. In: Congresso Internacional em Ciências da Religião, 6, 2012, Goiânia. **Anais VI Congresso Internacional em Ciências da Religião**, 2012, Goiânia. Transformação Social Economia e Literatura Sagrada. Goiânia: Ed. PUC Goiás/América, 2012. p. 280-287.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O Tempo Saquarema**. 5ªedição, São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

NIETZSCHE, Friederich W. **Escritos sobre educação**. 6ª edição. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. Tomo III.

ROCHA, Marlos B. M. da. A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 28, p. 219-239, 2012.



ROCHA, Marlos B.M. da. O ensino elementar no Decreto Leôncio de Carvalho: visão de mundo herdada pelo tempo republicano? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 126-147, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a09v15n43.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

ROSA, Maria da Glória de. **A história da Educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1999.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres**: a educação doméstica como prática das elites no Brasil de oitocentos. 2004. 336 f. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, PUC, Rio de Janeiro, 2004.

Marco Aurélio Corrêa Martins

marcoaureliocorreamartins@gmail.com

Professor Adjunto da UNIRIO. Mestre e Doutor em Educação. Licenciado em Pedagogia. Licenciado e Bacharel em Filosofia

Eveline Viterbo Gomes

evelinevg@gmail.com

Mestranda no ProPEd-Uerj, linha de pesquisa "Instituições, Práticas Educativas e História", e graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Possui especializações nas áreas de Educação a Distância (SENAC-RJ) e História do Brasil (UCAM). Graduou-se em História na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ-FFP. Atua como professora de História nas redes Estadual do Rio de Janeiro e Municipal do Rio de Janeiro.

Recebido em: 07/05/2017

Aprovado em: 25/09/2017

