

# Momentos do processo de secularização da educação no Brasil: da fusão à cisão

Gilson Ciarallo\*

## Resumo

Este artigo examina momentos do jogo de interações entre as esferas educação e religião no Brasil. Essas esferas se articularam numa movimentação peculiar em direção à secularização da educação nos fins do século XIX, instituindo o seu caráter laico. Quatro momentos são colocados em perspectiva considerando as influências mútuas entre essas esferas: fusão e monopólio, desmonopolização, diversificação e cisão. Reunindo informações de documentos produzidos pela Igreja e Estado, periódicos da época e estudos sobre essas configurações sociais, conclui-se que a esfera educacional autonomizou-se em relação à religião. Embora o ensino mantido por instituições religiosas tenha permanecido e se reproduzido, o processo de secularização da educação se efetivou, dando forma a uma composição social peculiar que ajuda a compreender a especificidade da experiência brasileira dentre as experiências de modernização no Ocidente.

**Palavras-chave:** Ensino confessional; Igreja Católica; Secularização; Laicidade; Educação.

## Moments of the secularization process of education in Brazil: from fusion to separation

### Abstract

This article examines moments of the relations between education and religion in Brazil. These social spheres were positioned in a peculiar way, moving towards the secularization of education in the end of 19th century. Four moments are considered taking into account mutual influences between these two social spheres: fusion and monopoly, demonopolization, diversification and separation. Information from journals of the period and official documents produced by the Church and the State as well as studies that analyzed those social configurations leads to the conclusion that education was autonomized in relation to religion. Despite the survival and reproduction of confessional education, the process of secularization of education took effect in Brazil,

---

\* Mestre em Sociologia pela Universidade de Brasília, doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília. ID Lattes 9631404575486486. <https://orcid.org/0000-0001-7364-8631> .  
E-mail: [gilsonciarallo@gmail.com](mailto:gilsonciarallo@gmail.com).

giving form to a particular social composition that helps to understand the peculiarity of the Brazilian experience of Western modernization.

**Key words:** Confessional education; Catholic Church. Secularization; Laicity; Education.

## **Momentos del proceso de secularización de la educación en Brasil: de la fusión a la escisión**

### **Resumen**

Este artículo examina momentos del juego de interacción entre las esferas de la educación y la religión en Brasil. Estos ámbitos se articularon en un peculiar movimiento hacia la secularización de la educación a fines del siglo XIX, estableciendo su carácter laico. Se ponen en perspectiva cuatro momentos considerando las influencias mutuas entre estos ámbitos: fusión y monopolio, desmonopolización, diversificación y escisión. Recogiendo información de documentos elaborados por la Iglesia y el Estado, revistas de la época y estudios sobre estas configuraciones sociales, se concluye que el ámbito educativo se volvió autónomo en relación con la religión. Si bien la enseñanza mantenida por las instituciones religiosas se ha mantenido y reproducido, se produjo el proceso de secularización de la educación, configurando una peculiar composición social que ayuda a comprender la especificidad de la experiencia brasileña entre las experiencias de modernización en Occidente.

**Palabras clave:** Enseñanza confesional; Iglesia Católica; Secularización; Laicidad; Educación.

### **1. Introdução**

Educação e religião são esferas sociais que ao longo das diversas configurações sociais se relacionaram de maneira vigorosa no Brasil. Neste artigo são examinados momentos importantes no jogo de interações entre essas esferas, as quais se articularam numa movimentação peculiar em direção à efetivação do processo de secularização da educação, o que se deu nos fins do século XIX, instituindo o caráter laico dessa esfera social.

A acepção de secularização utilizada nessa reflexão é o da autonomização das esferas em relação à religião. Nessa acepção, entende-se por secularização o processo segundo o qual setores da sociedade e da cultura são subtraídos à dominação das instituições e símbolos religiosos (BERGER, 1985). Nos termos de Dobbelaere (1999) cada subsistema da sociedade desenvolve seus próprios valores e normas independentemente das normas religiosas neles outrora vigentes. É o caso da emancipação da educação em relação à tutela eclesástica, da separação entre Igreja e Estado, da rejeição dos dogmas da Igreja acerca do controle de natalidade e aborto, da evasão do conteúdo religioso anteriormente central na literatura e na arte e do desenvolvimento autônomo do conhecimento científico desvinculado de interesses religiosos.

Entenda-se que nesse processo a esfera religiosa não desaparece, mas fica relegada ao seu próprio compartimento, assim como ocorre com as outras esferas sociais. A situação presidencial que noutros tempos manifestava sobre as outras esferas perde força e proeminência (WILSON, 1969).

A fim de apreender a especificidade desse processo no Brasil, debruço-me sobre quatro configurações que posicionaram de maneiras peculiares as esferas da educação e da religião: fusão e monopólio, em que saliento o papel da Companhia de Jesus no protagonismo da esfera educacional; desmonopolização, quando a Companhia de Jesus, ao ser expulsa do Brasil, abre espaço para outras iniciativas religiosas no campo educacional; diversificação, em que opera um processo de diferenciação nas iniciativas que se ocuparam da tarefa educacional; cisão e entrecruzamentos, momento em que as duas esferas encontram-se autonomizadas, permitindo ainda algum tipo de influência mútua.

## 2. Fusão e monopólio

No apêndice de *Reminiscências de Viagens e Permanência no Brasil*, Daniel Kidder (1845/2001) lista diversos casos de apropriação pelo governo brasileiro de edifícios que originalmente pertenciam aos jesuítas, antes de sua expulsão do Brasil em 1759 (Quadro 1).

**Quadro 1** – Edifícios outrora pertencentes aos jesuítas, sua localização e função posterior

Edifício	Localização	Usado para
1 - Colégio dos Jesuítas	Santos	Hospital Militar e Palácio presidencial
2 - Colégio dos Jesuítas	São Paulo	Palácio do Governo
3 - Colégio dos Jesuítas	Rio de Janeiro	Academia de Medicina, Hospital Militar
4 - Colégio dos Jesuítas	Rio de Janeiro	Hospital dos Lázarus
5 - Colégio dos Jesuítas	Vitória, Esp. Santo	Palácio do Governo
6 - Hospício dos Jesuítas	Benevento	Câmara Municipal e presidência paroquial
7 - Hospício dos Jesuítas	Almeida	Casa Paroquial
8 - Colégio dos Jesuítas	Ilhéus	Câmara Municipal
9 - Colégio dos Jesuítas	Baía	Hospital Militar, Biblioteca Pública
10 - Colégio dos Jesuítas	Pernambuco	Palácio do Governo, Correio, etc.
11 - Colégio dos Jesuítas	Olinda	Seminário
12 - Colégio dos Jesuítas	Paraíba	Palácio do Governo
13 - Hospital dos Jesuítas	Vila Viçosa, Ceará	Casa paroquial
14 - Hospital dos Jesuítas	Maranhão	Hospital Militar
15 - Colégio dos Jesuítas	Maranhão	Palácio do Governo, Câmara Municipal
16 - Colégio dos Jesuítas	Pará	Seminário, Misericórdia, etc.

Fonte: Apêndice “F” de *Reminiscências de Viagens e Permanência no Brasil*, de Daniel P. Kidder.

Ao fazer tais observações em meados do século XIX, Kidder chamava a atenção para o uso a que eram destinados os prédios construídos pelos jesuítas no decorrer da atuação da Companhia de Jesus no Brasil. Nos relatos de Kidder, por várias vezes há referências à adaptação de edifícios monásticos para fins seculares. Kidder entendia ser importante relacionar sistematicamente aquelas referências em sua obra.

Qual a relevância desses fatos para a análise do processo de autonomização da educação no Brasil? É que um dos marcos mais efetivos deste processo de supressão da religião da esfera da educação se dá com a expulsão dos jesuítas, acontecimento constitutivo da reforma pombalina. Entenda-se, entretanto, que me refiro a um marco nos quadros de um processo de autonomização de uma esfera da sociedade em relação à religião. No Brasil, a secularização da educação não se concretiza no momento da expulsão dos jesuítas, mas essa operação tem fortes conexões genealógicas com esse evento. A fim de entender a importância dessa operação, bem como o próprio movimento que a ele se segue, há que se elucidar a conjugação daquelas esferas (religião e educação) no período colonial.

Educação e religião de tal modo estavam imbricadas no período colonial, que a história da educação católica no Brasil confunde-se com a história da educação no país, no período que vai do século XVI até a expulsão dos jesuítas, em 1759 (MOURA, 2000). Não era a educação, todavia, o seu objetivo último. O núcleo de sua missão era a catequização. Todas as suas ações e esforços estavam voltados para a evangelização. Neste sentido, a organização da educação no Brasil colonial nasce sob a égide do sagrado, à luz da Teologia da Cristandade, cujo princípio mais aparente sustentava não haver salvação fora da Cristandade luso-brasileira. Por conseguinte, a instrução implementada acarretava não só a catequese como também a aculturação: ser cristão, para indígenas e africanos escravizados, significava abandonar a integridade cultural original para uma integração nos valores, usos e costumes da civilização lusa (AZZI, 1981).

A instrução era um meio para a conversão e manutenção da fé. Constituía-se como educação literária popular de fundo religioso, à luz e em resposta às querelas da Reforma e da Contra-Reforma, para a propagação da fé católica. Ao passo que energicamente perseguiam esse fim, lançavam os jesuítas os primeiros fundamentos da educação no Brasil. Nos termos de Azevedo (1996), os jesuítas associavam, numa mesma comunidade escolar, filhos de nativos e de reinóis, brancos, índios e mestiços, procurando, por

meio da educação dos filhos, conquistar e reeducar os pais. Deste modo, serviam à obra de catequese ao mesmo tempo em que construíam as bases da educação popular.

A atividade educativa da missão jesuítica aparece já nas ações do fundador da Companhia de Jesus, Inácio de Loyola, que opta pelo “apostolado da educação”, recomendando, em 1551, a criação de colégios na Europa (BANGERT, 1985). A educação aparece, portanto, como qualificação de um apostolado, denotando uma esfera de ação submetida à missão da Companhia.

Até a expulsão da Companhia, em 1759, foram os jesuítas quase os únicos educadores nesse período histórico. Franciscanos, carmelitas e beneditinos também se dedicaram a atividades relacionadas à instrução. Contudo, tinham como característica um regime de vida mais ascética e separada, o que contrastava com a atividade constante e insistente dos jesuítas. Nos quadros de missão daquelas outras ordens não se atribuía à educação o mesmo papel primordial que nela depositavam os jesuítas em seu plano de atuação (MOURA, 2000).

Onde quer que os jesuítas se estabeleciam, ali implantavam escolas de ler e escrever. O Colégio da Bahia foi o primeiro a ser instalado, tendo se tornado o “centro eficaz da catequese e civilização das crianças no Brasil”, segundo Serafim Leite (1943, v. 1, p. 36)<sup>1</sup>. A de São Vicente foi a segunda escola a ser criada, pelo Pe. Leonardo Nunes, em 1549, “onde se ensinou a falar, ler e escrever português, e a alguns mais hábeis, também latim” (p. 253). Em Vitória fundou-se a terceira escola em 1551, o Colégio de Santiago. Também em Olinda outra escola é criada nesse período inicial, o Colégio de Pernambuco, para o qual, segundo Pe. Nóbrega, “as índias forras ajudam a angariar meninos do gentio para os ensinarmos e criarmos em uma casa que para isso se ordena” (p. 453-454). Em 1554 criava-se o Colégio de São Paulo, o qual haveria de ser o núcleo da atual cidade de São Paulo, fundado sobretudo para receber os estudantes e noviços provenientes de São Vicente, já que nessa cidade “a convivência dos estudantes e noviços com os colonos de São Vicente prejudicava sua formação religiosa e moral” (p. 270). O Colégio do Rio de Janeiro foi inaugurado em 1573, quando o Pe. Provincial começava um “curso elementar de ler e escrever o algarismo” (LEITE, 1943, t. 2, p. 43). Aos colégios de Salvador, Olinda, São Paulo e Rio de Janeiro e

---

<sup>1</sup> Todas as citações ao longo da descrição do expansionismo das instituições jesuíticas atribuídas a Serafim Leite são de sua obra *História da Companhia de Jesus no Brasil*, edição de 1943, da Imprensa Nacional.

escolas em Vitória e São Vicente, acrescentem-se os numerosos aldeamentos de índios e fazendas, nos quais a atividade educacional dos jesuítas também estava presente.

Serafim Leite ilustra com detalhes a expansão do ensino dirigida pela Companhia de Jesus. Nos dois séculos seguintes, outros centros de instrução seriam implantados, ampliando a extensão da atividade educacional da Companhia na colônia. Tais relatos minuciosos permitem entrever como estavam fundidas as esferas da educação e da religião na atividade jesuítica. Não se distinguiam claramente as atividades de assistência espiritual e aquelas relacionadas com o ensino. Consistiam em atividades igualmente constitutivas de sua missão. Abrir escolas e ensinar a ler e escrever se configuravam como importantes ministérios dos jesuítas. Não raro, os estudos se articulavam com “intensa piedade” e “missões”, preocupando-se com a formação religiosa e moral, bem como com a conversão do gentio. Educação e catequização se efetivavam numa mesma atividade. Educar também era converter. Ao educar, protegiam-se as bases da fé cristã contra as crenças dos gentios, dos protestantes, da modernidade atéia.

Obtinham os jesuítas, desta forma, preponderância ilimitada em matéria de educação, o que permitia, em contrapartida, assegurar a posse das terras em nome da metrópole, à luz do padroado<sup>2</sup>, bem como fazer avançar esforços para implantar a unidade do poder espiritual, ampliando o alcance da cristandade. Azevedo (1996) menciona a unidade da cultura e da civilização coloniais, tornada possível pela ação educativa dos jesuítas. Desempenharam, por assim dizer, papel fundamental no processo de construção de elementos identitários, os quais se faziam presentes onde quer que os longos braços da missão jesuítica chegassem.

Durante o tempo em que monopolizaram a educação na colônia, os jesuítas implantaram diversos centros de estudos de formação mais ampla. Eram eles os cursos “de artes”, os quais objetivavam a formação do filósofo, o estudo da lógica, da metafísica, das matemáticas elementares e superiores, da ética, da teodiceia, e das ciências físicas e naturais, essas últimas estudadas ainda num quadro de especulações aristotélicas, à maneira da escolástica. Sob este ponto de vista, nada havia que investigar ou discutir, havia apenas

---

<sup>2</sup> Instituição atrelada ao período de reconquista ibérica, o padroado surge como um compromisso entre a Santa Sé e o governo português, do qual decorria o direito da Coroa portuguesa de administrar os negócios eclesiásticos de seus domínios, direito originariamente concedido pelos papas aos reis de Portugal mediante bulas diversas.

o que comentar, uma vez que, na filosofia de Aristóteles, todo o necessário já estava desvelado.

Tal conjugação de fatores impedia o desenvolvimento do tipo de mentalidade tão essencial ao surgimento da ciência moderna, a qual estava presente em estágio embrionário noutras sociedades europeias da época. Associada à heresia da Reforma protestante, tal mentalidade fora mantida longe dos quadros de formação da Companhia, a qual se alinhava ao espírito conservador manifestado em Trento. Ensejava-se uma cultura educativa bem definida e comum, orientada para um tipo de formação que encontrava sua expressão mais completa no teólogo conservador, preparado para o exercício da apologia da fé cristã. Nos termos de Azevedo (1996, p. 508) esse aparato educacional tinha por fim a formação “do humanista e do filósofo, mas como base da formação do perfeito teólogo; uma cultura disciplinada para se fazer moral, triturada para a catequese e para o ensino, equipada como arma de combate para as lutas religiosas, florida para os torneios do espírito, esplendidamente ornada para o púlpito”, receita essa que garantia o papel conservador que a configuração social de então requeria.

Decorre desse espírito formador o sentido da educação colonial monopolizada pelos jesuítas, presente nos cursos “de artes” ministrados nos famosos colégios dos jesuítas. Até o século XVII, havia onze desses colégios no território colonial.<sup>3</sup> A essas instituições de ensino e cultura acrescentem-se as outras similares fundadas no século seguinte em Paraíba, Paranaguá, Pará e Maranhão, totalizando dezessete no momento em que os jesuítas foram expulsos do Brasil.

Nesses centros de formação, os jesuítas organizaram o ensino desde o curso de letras humanas e de artes até o de teologia e ciências sagradas. Destacavam-se o Colégio de Todos os Santos, na Bahia, e o de São Sebastião, no Rio de Janeiro, por onde passaram grande parte dos brasileiros que ingressaram na Companhia de Jesus, exercendo o sacerdócio e o ensino nos colégios espalhados pelo território. Constituíam “sementeiras de religiosos”, monopolizando quase todas as dimensões educativas acessíveis à população colonial (AZEVEDO, 1996). Desta forma, mantendo-se o apego ao dogma e à autoridade, o ensino era mantido sob o manto do tradicionalismo da

---

<sup>3</sup> Colégio de Todos os Santos, Colégio de São Sebastião, Colégio de Olinda, Colégio de Santo Inácio, Colégio de São Miguel de Santos, Colégio de São Tiago, Colégio Nossa Senhora da Luz, Colégio de Santo Alexandre, Colégio de Nossa Senhora do Ó, Colégio da Paraíba, Seminário de Belém da Cachoeira do Recôncavo Baiano.

contra-reforma, da escolástica, do conservadorismo preconizado em Trento, do conhecimento como meio para fins religiosos, do desinteresse pela ciência.

Todos aqueles que tinham em mente a carreira de letras, a vida eclesiástica ou monacal, passariam pela formação jesuítica, na colônia ou na Universidade de Coimbra, a qual estivera nas mãos da Companhia desde 1555. E não eram poucos aqueles que seguiam tais carreiras. Gilberto Freyre (2002b) referiu-se à tradição que se mantinha nas famílias patriarcais de se ter um filho letrado ou um filho padre, os quais, sob a influência dos jesuítas, tornavam-se “filhos mais da Igreja” do que dos senhores e senhoras de engenho, tal era a força desse tipo de formação. Mesmo aqueles que partiam para a Europa para as carreiras de direito ou de medicina tinham que se submeter primeiramente à formação jesuítica, que os formava bacharéis e letrados. Aos que permaneciam na colônia restava apenas esse tipo de formação e a carreira eclesiástica. Não havia lugar para as modernas ciências físicas e naturais, para quaisquer atividades científicas, técnicas e artísticas. Não se faziam presentes na formação jesuítica sequer as línguas modernas, como o francês, em que estava a maior parte das reflexões relativas à modernidade e ao avanço da ciência moderna. Constituiu-se monopólio que protegia seus próprios limites (AZEVEDO, 1996).

A educação colonial restringia-se, portanto, à formação de letrados, cronistas e historiadores tais como Rocha Pita, Pedro Taques e Frei Vicente do Salvador; também de poetas como Gregório de Matos e oradores como Eusébio de Matos e Antônio Vieira. Quanto à reflexão própria da investigação científica não há muito que relatar: a primeira obra científica de que se tem notícia, a *História Naturalis Brasiliae*, de Piso e Marcgrave, surgiu durante a ocupação holandesa e foi publicada somente em 1648. Todavia, não despertou interesse no quadro de formação conservador e tradicional mantido pelos jesuítas, tão orientado para o eruditismo de um conhecimento sagrado, único e verdadeiro desde sempre.

Tais quadros de formação jesuíticos cumpriam papel importante na definição das relações de dominação que se delinearam no período colonial. Um dos caminhos para a ascensão social na sociedade deste período consistia na obtenção dos graus de bacharel e mestre em artes, os quais formavam uma aristocracia de letrados, de futuros teólogos, de padres-mestres, de juizes e magistrados, todos eles debaixo da ação educativa da missão jesuítica. Havia afinidade entre a formação proporcionada pela Companhia de Jesus e o tradicional equilíbrio de poder característico da estrutura social

colonial. Compartilhando com a Igreja colonial a cosmovisão e as bases mais fundamentais do sentido de sua ação, os centros de formação jesuítcos contribuíram para reforçar os valores e crenças vigentes, os quais coincidiam com aqueles da família patriarcal.

A fusão entre educação e religião no núcleo de ação da Companhia ensejou forte e consistente base de legitimidade da dominação de tipo tradicional, nos termos weberianos. Os próprios quadros de formação da Companhia contribuíram para a definição e manutenção da fisionomia da autoridade constituída. Vê-se, por conseguinte, o lugar que, na conjugação social do Brasil colonial, ocupava a educação ainda não autonomizada em relação à religião.

Assim era caracterizada a esfera da educação no período colonial: conservadora, erguida nas bases do sagrado, hermética do ponto de vista de conteúdos e métodos, monopolizada por uma missão religiosa da Igreja Católica e legitimadora das relações de dominação de tipo tradicional. Essas características permitiram que a Igreja se expandisse e se desenvolvesse nos primeiros séculos em que monopolizou a atividade educativa na colônia. Primeiramente, no século XVI, concentrou esforços na atividade de catequese do gentio e da organização do sistema de ensino. Logo em seguida, no século XVII, expandiu-se pelo território nacional, culminando na atividade de organização dos seminários no século XVIII.

Em 1759, ano de sua expulsão, os jesuítas possuíam, na colônia, 25 residências, 36 missões e 15 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever instaladas em grande quantidade de aldeias e povoados em que existiam Casas da Companhia (MOURA, 2000; AZEVEDO, 1996).

### **3. Desmonopolização**

Na seção anterior, referi-me à expulsão dos jesuítas como um marco no processo de autonomização da esfera da educação no Brasil. Empenhome, em seguida, na compreensão deste marco e do cenário que a ele se seguiu nos quadros do prosseguimento daquela autonomização. Em primeiro lugar, importa entender os motivos da expulsão dos jesuítas, os quais estão intimamente ligados à operação da autonomização que examino. Os motivos, todavia, são relativos às transformações sociais que se dão na Europa e, mais especificamente, em Portugal. Por isso é que Serafim Leite (1943, v. 3, p. 343) sustenta que “nenhum dos motivos expressos na lei [referente à expulsão]

pertence ao Brasil”. O movimento que acarreta a expulsão dos jesuítas é praticamente nulo no Brasil. Os quadros da sociedade colonial simplesmente se submeteram à Lei de 3 de setembro de 1759, segundo a qual os religiosos da Companhia deveriam ser exilados de Portugal e de seus domínios. Foram os jesuítas expulsos da colônia por ser ela um domínio de Portugal. Mas qual era a natureza daqueles motivos?

Em Portugal, desde D. João V, houve diversas tentativas de reformar os estudos, tendo em vista as correntes de idéias filosóficas e científicas que mudavam essencialmente o pensamento e as instituições europeias. Novas concepções aos poucos alcançavam Portugal, dando lugar a uma configuração em que novas aspirações e modelos pedagógicos confrontavam aqueles das instituições de ensino dos jesuítas. Nos quadros de críticas contra os jesuítas adicionava-se a responsabilidade não só pelo atraso intelectual como também pelo empobrecimento econômico de Portugal e seus domínios, uma vez que mantinham os campos de reflexão fechados às idéias relativas à ciência moderna e, conseqüentemente, à indústria. Quanto ao aspecto econômico, a Companhia de Jesus havia se tornado uma das instituições mais opulentas da colônia. Tal condição era devida às doações, à administração cuidadosa do patrimônio, às propriedades urbanas, fazendas de gado, engenhos e escravos, além de terem vantagens fiscais asseguradas. Acumulando poder, prestígio, riqueza e uma cultura privilegiada, tornava-se a Companhia alvo de rancores de quadros políticos vinculados à Coroa, bem como de outras ordens religiosas vinculadas à Igreja Romana.

A expulsão dos jesuítas também é um dos elementos constitutivos da reforma de Pombal, a qual consistiu numa série de medidas que ocasionaram vasta reorganização do Reino de Portugal e de seus domínios. Decorre daí a idéia de Serafim Leite segundo a qual nenhum dos motivos da expulsão dos jesuítas pertencia diretamente ao Brasil. Em 1759, ano da lei de expulsão, o Marquês de Pombal era conhecido como Conde de Oeiras, principal ministro do reinado de D. José I. Antes disso, fora delegado do governo português em Londres e em Viena, o que lhe proporcionou intenso contato com outras culturas europeias.

Portanto, a reforma pombalina se dá à luz da experiência de outros países, visando afinar o reino português com elementos da modernidade contemplados alhures. Para isso três frentes de ação foram colocadas em movimento no bojo da reforma de Pombal: 1. ampliação das bases financeiras da monarquia, acarretando incentivos à expansão do comércio, da produção

agrícola e de manufaturas e favorecendo os grandes capitalistas e as casas comerciais de grande porte; 2. concentração do poder nas mãos da Coroa através da afirmação do soberano diante da alta aristocracia; 3. redução de qualquer poder que pudesse competir com a Coroa, como aquele representado pela Igreja – incluindo a Companhia de Jesus – na conjugação social deste período (NEVES, 2000).

Configurando-se como uma das decorrências da terceira frente de ação supracitada, a expulsão dos jesuítas ganha coerência como fator contribuinte para o estabelecimento do absolutismo em Portugal, propugnado pela reforma pombalina. Os eclesiásticos da Companhia constituíam alvo privilegiado, pois praticavam voto de obediência a um soberano estrangeiro, o papa. Ademais, exerciam considerável influência junto à população, monopolizando o ensino como um de seus mais importantes ministérios.

Não obstante os motivos fundamentais da expulsão dos jesuítas estarem em grande medida desvinculados da conjuntura sociocultural da colônia, começavam eles a deixar o Brasil em 1759.<sup>4</sup> Neste mesmo momento, a educação colonial antes monopolizada pela Companhia de Jesus começava a perder aquele caráter hermético tão cuidadosamente mantido, abrindo-se a transformações que ocorreriam a partir de então.

O exílio geral dos jesuítas não acarretou diretamente a autonomização da esfera da educação em relação à esfera religiosa. Entretanto, tal evento alterou amplamente o panorama dessa esfera da sociedade colonial, ocasionando considerável diminuição da intensidade e extensão com que a Igreja se dedicava a tais atividades. Ainda assim, grande parte da atuação relativa à instrução continuaria sendo exercida por eclesiásticos, muitos dos quais formados na antiga estrutura educacional da Companhia de Jesus, da qual mantinham conteúdos e métodos pedagógicos.

Com efeito, era a cosmovisão da atividade educativa, imersa no sagrado que começava a se modificar, contribuindo para o processo de autonomização da educação. Delineava-se, desta feita, o marco do processo. Ao longo de quase todo o período colonial, ensinar a ler e escrever, fundar escolas, converter, catequizar e evangelizar consistiam em ações constitutivas de uma

---

<sup>4</sup> Segundo Serafim Leite (1943, v. 7, p. 344-345), em 1760 embarcavam padres e irmãos num movimento que seguiu a linha Sul-Norte. Embarcaram 125 religiosos no porto de Rio de Janeiro, 124 na Bahia, 53 em Recife e 115 no Pará, sendo que, antes disso, muitos noviços já tinham sido forçados a deixar a Companhia. Outros foram um pouco mais tarde, por morarem afastados da costa, em Piauí ou em Goiás.

mesma atividade. Tais ações passaram paulatinamente a se distinguir quando o monopólio da educação jesuítica foi quebrado, abrindo o cenário colonial para novas possibilidades, dentre as quais o ensino laico. É neste momento que o Estado metropolitano inaugura uma atuação mais comprometida com a educação em Portugal e em seus domínios, ação que se dá sobretudo por intermédio do *Alvará Régio de 28 de junho de 1759*, que critica duramente o *Ratio Studiorum*, método que então caracterizava a ação dos jesuítas na educação:

[...] se vê nestes Reinos extraordinariamente decaídos daquele auge, em que se achavam quando as aulas se confiaram aos Religiosos Jesuítas; em razão de que estes com o escuro, e fastidioso Método, que introduziram nas Escolas destes Reinos, e seus Domínios: e muito mais com a inflexível tenacidade com que sempre procuraram sustentá-lo contra a evidência das sólidas verdades.

O Alvará Régio de 1759 prosseguia no mesmo tom, instalando o novo sistema de ensino:

Sou servido da mesma sorte ordenar, como por este ordeno, que no ensino das Classes, e no estudo das Letras Humanas haja uma geral reforma, mediante a qual se restitua o Método antigo, reduzido aos termos simples, claros, e de maior facilidade, que se pratica atualmente pelas nações polidas da Europa...

O Estado metropolitano assumia, assim, o controle da educação colonial. Criava para isso a figura do “Diretor dos Estudos” com a intenção de uniformizar a educação, por meio da fiscalização dos professores. No mesmo Alvará Régio de 1759 o material didático é devidamente recomendado visando a que não houvesse afronta às determinações da Coroa.

Mediante tais ações, o Estado passava a se comprometer com a educação, retirando-a do monopólio exercido pela Companhia. Sublinhe-se, no entanto, que tal ação não excluiu a atuação da Igreja, a qual continuava a exercer atividades na esfera educacional. Passava o Estado a exercer a função educativa, num plano de oficialização do ensino, o qual, porém, não se faria cumprir sem a colaboração da Igreja.

É certo, portanto, que o fundamento religioso tão característico da atividade educacional dos jesuítas não fora dissipado no momento de sua expulsão. Uma estrutura educacional imersa no sagrado havia sido erguida. A influência da Companhia no ensino iria sobreviver à sua expulsão, considerando que a maior parte da formação dos quadros profissionais que

a substituiu havia sido feita sob sua atuação. Azevedo (1996, pp. 515 – 516) menciona “a persistência da herança literária, clássica e didática” ao lado da “influência direta que os jesuítas exerceram, desde os fins do século XVII, na formação do clero brasileiro”.

Por conseguinte, o sistema educacional das últimas décadas do século XVIII ainda se mantinha, em alguma medida, sob fundamentos religiosos, conservando a tradição pedagógica jesuítica. Contudo, neste mesmo cenário, a atividade educacional deixava de se apresentar de uma única forma, uma vez que seu monopólio fora quebrado. Acompanhando a operação de uma desmonopolização, a educação se fragmentava numa pluralidade de “aulas” não mais atadas sob a unidade de outrora. O ensino, que antes era ministrado em escolas confessionais, passa a acontecer também em escolas régias, por mestres nomeados, padres-mestres e capelães de engenho. Os eclesiásticos continuavam exercendo papel importante na educação, já que detinham grande parcela da população culta na colônia. Segundo Moura (2000), em sua maior parte, os professores eram padres, embora houvesse leigos em todos os graus de ensino, sendo os mestres públicos nomeados pelo governo e por ele subvencionados.

Nas últimas décadas do século XVIII, o cenário da educação diversificava-se, ainda que de forma tímida inicialmente, levando a obriedade de sua aura sagrada a um paulatino desvanecimento. Em outras palavras, o contraste que passava a haver dentro do quadro profissional de ensino enfraqueceu aquela fusão que anteriormente atava entre si as esferas da religião e da educação e que mantinha essa última imersa no sagrado. Com efeito, a desmonopolização da educação, aliada à diversificação profissional desta atividade, consistiu em condição inicial para o avanço do processo de sua autonomização em relação à religião.

Adicione-se às transformações supracitadas a reforma pela qual passou, no Reino, a Universidade de Coimbra, com a criação das Faculdades de Filosofia e de Matemática, abrindo novas perspectivas aos estudos de investigação científica. Surgiram, em 1791, estudos de botânica e agricultura, zoologia e mineralogia, física, química e metalurgia. Reforma essa que atingiu também o Brasil, de onde saíam jovens para Portugal a fim de dar seguimento aos seus estudos (AZEVEDO, 1996). Portanto, se há no Brasil uma gênese do que se pode chamar de cultura científica, está ela associada às transformações sofridas pela Universidade de Coimbra, em decorrência das reformas pombalinas. Os centros de formação que nesse período funcionavam

na colônia mantiveram o tipo de educação literária, baseada em estudos de gramática, latim e retórica, sem espaço para as ciências naturais ou para as línguas modernas.

Entretanto, ainda que timidamente, o reservatório cultural colonial começava a se mesclar com o tipo de conhecimento característico da mentalidade científica, orientado a fins práticos, direcionado à resolução de problemas. Também no que se refere à natureza e aos fins da formação, a reforma de Pombal estabeleceu um marco a partir do qual se pode vislumbrar algo como uma operação de diversificação. Também neste aspecto (natureza e fins da formação) existem conexões íntimas entre diversificação, desmonopolização e autonomização da esfera da educação.

A diversificação a que me refiro é retratada por Azevedo (1996) como uma divisão de tendências, à maneira de uma bifurcação, abrindo a esfera educacional aos primeiros choques entre as ideias antigas (influências jesuíticas) e a nova corrente de pensamento em educação. De um lado, a persistência da pedagogia herdada do período jesuítico, única, literária, escolástica; de outro, o ensino laico pautado na mentalidade científica, no estudo das línguas vivas e literaturas modernas. Às portas do século XIX, é a segunda tendência que ganha preponderância, inclusive em escolas confessionais.

Enquanto no norte da Europa os defensores da filosofia racionalista e da experimentação científica moderna criticavam violentamente a religião e a Igreja, em Portugal e em seus domínios os defensores da nova tendência, sobretudo na educação, eram em grande parte eclesiásticos. No Brasil, era o Seminário de Olinda, criado no fim do século XVIII por Dom Azeredo Coutinho – que também passou pela Universidade de Coimbra – que melhor manifestava o espírito das reformas pombalinas inspiradas nos enciclopedistas franceses (NISKIER, 1996). Logo após sua chegada em Pernambuco, Azeredo Coutinho assumia o governo interino da capitania e, em seguida, o cargo de diretor geral dos estudos, com a missão de implementar a reforma da instrução realizada por Pombal. Representava, a seu modo, a frente iluminista característica do período pombalino, agindo com vistas a romper com a antiga tradição pedagógica da Companhia e colocando em seu lugar o tipo de estudo voltado para fins utilitários. Nos termos de Antônio Cândido (1960), Coutinho encarnava as tendências características de nossa ilustração, ao mesmo tempo religiosa e racional, atrelando a influência dos filósofos com o policialismo clerical. Barreto (1973) relata que foi no seminário de Olinda que se manifestaram pela primeira vez os princípios da reforma pombalina, representando rompimento

com a tradição pedagógica jesuítica. Nesse rompimento, houve contribuição significativa do utilitarismo de Coutinho, o qual via nas “luzes do século” as trilhas para melhor desenvolvimento econômico.

Em *Sobrados e mucambos*, Gilberto Freyre (2002b, p. 793) salienta as particularidades do Seminário de Olinda e do seu fundador, dando-lhes importância expressiva que naquele momento se delineava o cenário educacional, o qual estava afinado com as exigências de mudança da vida agrária para a urbana, abandonando-se a monocultura. Isso requeria a formação de técnicos especializados. Expressando um caráter “quase escandaloso para o tempo”, o seminário ensinava as então chamadas “ciências úteis”, voltadas às necessidades que a configuração social do momento requeriam a fim de se transitar do patriarcalismo agrário para a vida urbana e industrial.

Assim como em Pernambuco, também em outras regiões ocorriam mudanças profundas no ensino mantido pelos eclesiásticos, rompendo com a tradicional pedagogia jesuítica. Segundo Azzi (1981), os franciscanos do Rio de Janeiro e de São Paulo já haviam adaptado seus currículos de seminário às novas diretrizes constitutivas da Reforma de Pombal. Efetivamente, o processo de diversificação da educação, orientando-se para uma tendência mais moderna, recebia a contribuição da mesma instituição que monopolizara o ensino no período jesuítico.

A ruptura completa com o programa escolástico e literário do período colonial aconteceria a partir de 1808, com a transferência da Corte para o Rio de Janeiro. Em decorrência das novas necessidades que se impunham, a tendência à diversificação do ensino se intensificou neste período, ampliando sobremaneira os quadros de formação até então constituídos. Ao orientar-se para o atendimento de fins práticos, tais como aqueles de natureza econômica, a atividade educacional se afastava ainda mais da esfera religiosa. Criaram-se, assim, escolas especiais para a formação de oficiais militares e engenheiros (AZEVEDO, 1996).

Embora se concentrando no Rio de Janeiro e em Salvador, essa nova orientação modernizante contribuiu para o aprofundamento do contraste entre aquelas duas tendências supracitadas. Isto é, ganhava maior expressão o tipo de formação influenciada pela experimentação científica, voltada para a resolução de questões práticas, em detrimento do ainda sobrevivente ensino tradicional assentado na cosmovisão religiosa. Isso não quer dizer que este antigo ensino tradicional entrava em colapso, nem que os eclesiásticos estivessem deixando a atividade educacional. Unindo-se às já existentes, novas

escolas confessionais foram fundadas nas primeiras décadas do século XIX, muitas delas mantendo a tradição escolástica jesuítica.

#### **4. Diversificação**

Fundado o Império do Brasil, em 1822, e instalada a Constituinte de 1823, a preponderância da tendência liberal alcançou os quadros da política educacional. No entanto, dissolvida a Assembléia Constituinte, todo o movimento em prol da educação popular que marcou os debates teve como resultado apenas a lei de 20 de outubro de 1823, a qual abolia os privilégios do Estado no campo da educação, instaurando o princípio de liberdade de ensino. Tal princípio, por sua vez, contribuiu para intensificar a diversificação do ensino iniciada após a expulsão dos jesuítas, mantendo afastada a possibilidade de unidade que se efetivou somente sob os auspícios da Companhia de Jesus, no período anterior.

A história da formação do Estado imperial está intimamente relacionada à emergência da instrução como temática relacionada às políticas e leis do Estado, o qual, segundo as idéias preponderantes, deveria civilizar e iluminar a nação através da educação. Considere-se, por exemplo, o artigo 179 da Constituição de 1824, no qual a instrução aparece como garantia individual e gratuita de todos os cidadãos, seguindo, desta maneira, as diretrizes clássicas liberais. Houve tentativa de impor uma política nacional por meio da lei de 15 de outubro de 1827, segundo a qual se estabeleceriam escolas primárias e de primeiras letras nos povoados e vilas mais habitadas, visando à instrução elementar da população livre. Regulamentava, ainda, o método de ensino, o recrutamento dos professores, bem como o controle de suas atividades por autoridades de fiscalização.

Embora a lei de 1827 apontasse em direção à centralização das políticas educacionais, em 6 de agosto de 1834 era aprovado o Ato Adicional, segundo o qual transferia-se para as assembleias provinciais a regulação da instrução primária e secundária. O efeito de tal medida foi a descentralização do ensino, acentuando o faccionamento dos sistemas. Desta maneira, o ensino fragmentou-se numa diversidade de sistemas regionais, suprimindo qualquer possibilidade de criação de um único sistema educacional orgânico. Entenda-se que existiu, durante este tempo, ensino básico geral e algum ensino superior desinteressado. O que não existiu foi um plano geral de organização. Isso também contribuiu para diversificar a esfera da educação, distanciando-a cada vez mais do modelo monopolista da época jesuítica.

Os eventos e conjuntura acima descritos permitem que se vislumbrem as condições gerais em que se desenvolveu a educação no período imperial. Permitem, de igual maneira, que se distinga o ensino confessional que se desenvolveu no decorrer deste período daquele que prevaleceu no período jesuítico. Ao passo que o ensino antes implementado pelos eclesiásticos da Companhia era hermético, único e monopolizador, o ensino confessional posterior, que não era nem único nem hermético, expande-se no Brasil do século XIX como uma possibilidade de ensino dentre outras, como opção dentro de uma diversidade de iniciativas no campo da educação. Tal distinção pode ser vista como resultado de um processo em curso: aquele de autonomização da educação em relação à religião. Quebrando-se o monopólio mantido pelos jesuítas e diversificando-se o cenário das iniciativas de ensino, o processo de autonomização referido caminhava a largos passos. O ensino confessional se expandia no século XIX sem que a aura sagrada dessa atividade – dantes característica de qualquer iniciativa educacional – o acompanhasse necessariamente.

Assim é que se pode falar em larga expansão do ensino confessional num contexto social em que a educação se autonomizava em relação à esfera do sagrado. No Brasil oitocentista, três ordens religiosas se destacaram na esfera educacional: os jesuítas, os lazaristas e os salesianos. Ao passo que jesuítas e lazaristas davam primazia à educação das elites, os salesianos dedicaram-se mais às classes populares, criando diversos cursos profissionais.

Embora tenha havido expansão do ensino confessional, não é a homogeneidade de conteúdos e métodos que se observa ao longo de sua extensão, coisa que somente se efetivou no período jesuítico. Mesmo considerando isoladamente o ensino mantido pelos eclesiásticos, nota-se a diversidade de orientações que caracterizou sua expansão. A respeito disso, citem-se, por exemplo, as peculiaridades da atividade educacional dos salesianos, à qual se referiu Gilberto Freyre (2002a), ressaltando sua contribuição nas “artes e ofícios” segundo as mais modernas técnicas do momento. Destacando-se no ensino técnico, as iniciativas salesianas no campo da educação estiveram atentas ao momento de desenvolvimento tecnológico vivido no país, configurando, desta feita, um ensino confessional voltado às necessidades práticas conjunturais.

O ensino superior, por sua vez, manteve-se orientado pelo princípio profissional e utilitário, à maneira das instituições estabelecidas com a chegada da Corte ao Brasil. A formação continuou atrelada ao atendimento das

necessidades conjunturais da sociedade. É nesse contexto que surgem dois importantes centros de estudos de ciências jurídicas e sociais, primeiramente em São Paulo e depois em Olinda, os quais viriam a desempenhar papel de destaque no cenário nacional. Exercendo influência expressiva nos quadros de formação da elite intelectual, estes dois centros contribuiriam substancialmente para a diversificação das correntes de pensamento que orientavam a vida de estudos superiores, uma vez que rompiam com o direito canônico e demais códigos lusitanos tradicionais, mantendo-se afinados com as influências do pensamento liberal.

Em meio à diversificação que se operou durante este período, sobretudo a partir de meados do século XIX, o movimento ultramontano<sup>5</sup> da Igreja Católica iria influenciar a expansão do ensino confessional e as motivações inerentes ao envolvimento com a educação. A luta travada contra as tendências liberais e a afirmação dos dogmas da Santa Sé iriam se manifestar como elementos constitutivos do programa educacional levado a cabo pela Igreja. Desta feita, leigos e clérigos ultramontanos unir-se-iam num movimento de adesão incondicional à sede de Roma e às suas diretrizes, passando a educação católica, por sua vez, a reforçar orientações de resistência às idéias do liberalismo. A fim de resistir aos liberais, protestantes e maçons, a Igreja deveria caminhar em direção à unidade, à uniformidade de pensamento e ação. Tendo em vista tal fim, o ensino deveria orientar os jovens dentro dos padrões morais e religiosos definidos pela Santa Sé.

D. Romualdo Antônio de Seixas, então Arcebispo da Bahia, um dos pioneiros do alto clero a adotar ações com vistas à romanização da Igreja Católica (VAINFAS, 2002), manifestava-se acerca da necessidade de estar a religião inserida nos quadros da educação brasileira: “só a religião, pedra angular de todo edifício político, melhorando a educação e os costumes, é capaz de dar força e estabilidade às mais belas instituições”. Tendo presidido a Câmara por duas vezes (de 1828 a 1829 e em 1841), D. Romualdo não hesitava em reagir contra o movimento liberal que costumava prevalecer no processo decisório parlamentar da primeira metade do século XIX.

---

<sup>5</sup> O Ultramontanismo, termo utilizado desde o século XI, referia-se aos cristãos que buscavam a liderança de Roma – do outro lado da montanha e que defendiam o ponto de vista dos papas. O termo no século XIX refere-se aos conceitos e atitudes conservadores da Igreja, geralmente opondo-se às correntes liberais que emergiram a partir da Revolução Francesa. Neste sentido, ser ultramontano é ser ortodoxo, é pautar-se nos ditames doutrinários propugnados pelas bulas romanas, independentemente das correntes de pensamento locais.

Juntando-se a D. Marcos Antônio de Sousa (Bispo do Maranhão) nas sessões da Câmara, D. Romualdo lutou contra os diversos projetos anti-frades, os quais se opunham à vinda para o Brasil de eclesiásticos católicos europeus mais afinados com Roma, sobretudo para exercer atividades ligadas ao ensino. Em sessão de 17 de maio de 1828, o Deputado José Lino Coutinho, expressando esta tendência liberal, opunha-se à importação de frades e exigia outro tipo de imigrante: “O Brasil [...] precisa de estrangeiros que lhe venham trazer a indústria e as artes; o que devemos é dar à mocidade uma educação de verdadeiros católicos, mas livres de preconceitos; devemos ensinar-lhes a religião de Jesus Cristo e não a hipocrisia”. Diante disso, os clérigos parlamentares indagavam: como podia o país permitir a entrada de estrangeiros de outras religiões e apresentar resistência à entrada de clérigos católicos, ministros da religião oficial do Estado? (MENCK, 1995, p. 39-40).

A ala conservadora da igreja católica representada por Dom Romualdo fazia frente a um movimento de tendência liberal que tinha expressivas contribuições da maçonaria brasileira. Esta, segundo David Gueiros Vieira (1980), mantinha a luta pela educação laica como um dos itens de seu programa de ação: lutar pelo “progresso” do Brasil por meio do desenvolvimento da educação leiga, da expansão do conhecimento científico e técnico e da importação de imigrantes “progressistas” e tecnicamente educados, dos Estados Germânicos, da Inglaterra e de outras nações protestantes. Observe-se a consonância entre tal programa de ação e a fala de Lino Coutinho, bem como sua dissonância em relação ao posicionamento de D. Romualdo.

Em sua pastoral sobre educação cristã, de 1843, D. Romualdo defendia o ensino religioso, posicionando-se novamente em oposição a “uma educação ímpia” com “seus planos de destruição e morte”, contra a qual conclamava a buscar na educação e no ensino religioso “as garantias que só eles podem dar para reconstituir e salvar as sociedades”. A finalidade do ensino religioso consistiria em levar os jovens a “unir e identificar em seus corações [...] os sentimentos do temor de Deus e do respeito ao monarca, e finalmente fazer-lhes contrair hábitos de subordinação, amor ao trabalho, profunda veneração às coisas santas, e exata fidelidade a todos os deveres”, já que as “preciosas sementes lançadas no fundo da alma cândida e flexível de um menino são mais eficazes para prevenir delitos do que a severidade do mais inexorável código, ou a vigilância da mais incansável política”. Atente-se para a associação entre o trono e o altar, estando lado a lado o “temor de Deus” e o “respeito ao monarca”, ambos concebidos como metas do ensino religioso.

Com efeito, a instituição do padroado se fazia presente nos quadros do ensino confessional, possibilitando que se afirmassem mutuamente. Entrelaçados, trono e altar deveriam ser defendidos das frentes que os ameaçavam. Sem o ensino religioso, afirmaria D. Romualdo, o Estado sucumbiria diante das ameaças da anarquia: “ai do povo onde, quebrado o freio religioso, e extinto o santo temor de Deus, nada mais resta para incutir terror ao malvado senão o algoz e cadafalso! [...] Sem os hábitos da educação moral e religiosa não há costumes e o Estado em aparência o mais feliz sucumbirá cedo ou tarde” (AZZI, 1992b, p. 42-43, 45).

À afinidade entre as instituições do Padroado e o ensino confessional católico acrescenta-se o princípio do Catolicismo como religião oficial do Estado e a educação para a ordem e a disciplina mantida pelas ordens religiosas, tão a gosto dos valores da tradicional família patriarcal. Estes três fatores consistiriam no tripé sobre o qual se sustentou a tão bem sucedida expansão do ensino confessional no Brasil do século XIX, não mais como corolário da fusão entre as esferas da educação e da religião, mas de uma articulação entre valores e instituições calcados na tradição. Por conseguinte, o sucesso da expansão do ensino religioso deve ser entendido nas bases de sua articulação com o regime vigente e com a preservação da estrutura social então estabelecida.

Também a imprensa católica consistiria em veículo de transmissão desses valores associados ao ensino religioso. Em 9 de outubro de 1852 o periódico católico paraense *A Trombeta do Santuário* (AZZI, 1992b, p. 43-44) reproduzia o artigo “A causa do clero”, aludindo ao tripé de fatores que sustentou a expansão do ensino confessional:

Só pela educação religiosa e moral do povo, pelo amor do trabalho infiltrado nos hábitos da infância, pela obediência plantada nos corações, pelo respeito às instituições adquirido no berço, pela convicção derramada na inteligência do povo de jamais deverem ser empunhadas fraticidas armas; é que se poderá somente conseguir a estabilidade da ordem pública, a segurança do Trono, o verdadeiro progresso social, acabando de uma vez com as facções e o espírito revolucionário, única causa do abatimento e atraso do nosso país.

Ao passo que o movimento romanizador da igreja católica se intensificava no Brasil da segunda metade do século XIX, também se intensificava o programa de expansão do ensino religioso, uma vez que os dois estavam intimamente relacionados. Por conseguinte, também ganhava força o embate entre as frentes liberal e conservadora. Do lado conservador

vinham os reforços da publicação e veiculação no Brasil do *Syllabus*, o qual, anatematizando a civilização moderna, requeria posicionamentos autoritários e conservadores no ensino religioso, em nome do princípio da religião oficial do Estado. Em 31 de julho de 1883, o editorial do jornal *A Folha nova* sustentava: “Desde que há entre nós uma religião do Estado, e que esta é a católica romana, é claro que o Estado tem obrigação de os impor, para educar constitucionalmente a mocidade, os mestres que obedecem ao Vaticano, e cujas doutrinas de ensino são conformes ao *Syllabus*”.

Entre os liberais, por seu turno, recrudescia-se o movimento anticlerical, do qual uma das bandeiras era a promoção do ensino laico, associada à afirmação da liberdade religiosa. Sob este aspecto, dentre as reformas administrativas da instrução pública, cite-se a de Leôncio de Carvalho, de 1879, a qual estabelecia a liberdade de ensino, incluindo o incremento da iniciativa particular em matéria de educação e a liberdade religiosa, abolindo a doutrina católica como disciplina obrigatória (ABREU; SCHUELER, 2002).

Tornaram-se mais extremadas as posições no debate acerca do ensino. Para aqueles de tendência liberal, qualquer escola dirigida por elementos da igreja católica seria clerical e ultramontana, ao passo que, para aqueles que defendiam a ortodoxia católica, o ensino laico era ímpio ou ateu. Em 27 de julho de 1883, em artigo intitulado “Clericalismo”, vociferava o redator do jornal carioca *Gazeta de Notícias*: “Procuraremos com o nosso grito de alarme, impedir a continuação dos enormes trabalhos de sapa que os jesuítas, com o auxílio de obras encobertas, estão realizando em todo o Brasil, a fim de conquistarem o terreno dia a dia perdido na Europa”. Alguns colégios específicos eram denunciados como os principais centros de reação ultramontana: “Reajamos contra eles, porque eles representam a invasão estrangeira. Crucificada que seja a vítima, lançarão os dados e dividirão as vestimentas. Mas a túnica brasileira é inconsútil como a de Cristo, e não serão os sinistros fariseus de Itu ou Niterói, Caraça ou Botafogo que hão de retalhá-la”. No mesmo jornal, em 14 de julho de 1883, a oposição era direcionada especificamente aos jesuítas, que haviam retornado ao campo da educação brasileira desde 1845:

Um dos maiores crimes para o jesuíta é pensar: é o terceiro erro condenado pelo *Syllabus* pontifício. Ai do que pensa, porque raciocinando pode alguém encontrar a verdade no seu caminho, e se esse alguém for do clero, por certo resultará o desvirtuar-se da fé que até então professava. É preciso que a criança *saiba* para responder nos exames, mas que *saiba* sem ter pensado. Todo método do ensino clerical, reduz-se, pois, ao cultivo da memória.

Os males do método jesuítico são estendidos, então, aos do ensino clerical em geral: “O ensino clerical é a epidemia que lavra nas cidades do interior, onde os espíritos, afastados do atrito constante das novas idéias e da discussão, em contato mais próximo com a natureza, se deixam também mais facilmente impressionar”. Em 25 de agosto de 1883, o mesmo periódico continuava em seu aguerrido ataque ao ensino confessional, apontando para os perigos de um retorno ao atraso da idade média:

Os que hoje, de boa fé ou por interesse, pretendem operar uma restauração medieval, ou são ingênuos e cegos sonhadores, ou entes perigosos sobre os quais deviam cair com todo o rigor as leis que punem os abusos de confiança. Eles chegam às nossas casas, vindos de lá donde os baniram por crimes de lesa-sociedade, apoderam-se das nossas crianças e pretendem sujeitá-las ao mesmo regime com que durante dois séculos bestificaram os índios do Paraguai.

Em réplica a estes editoriais da *Gazeta de Notícias*, o periódico católico *O Apóstolo* viria em defesa do ensino religioso, sustentando os princípios ultramontanos para a educação brasileira e atacando o ensino laico. Sob o título “O ensino ímpio”, investia o redator em 16 de novembro de 1883: “Um povo sem religião, sem consciência, sem noção de moral e sedento de gozo, só ouvirá as paixões. Será tudo, menos uma sociedade bem constituída”. E adicionava que, se fosse arrefecido o elemento religioso e sufocada a voz da “consciência bem dirigida” que dita ao povo os direitos e os deveres, “se afrouxarão os laços sociais, perderá o princípio de autoridade sua força e majestade, e o respeito recíproco não existirá”.

Vivendo num tempo em que se deterioravam os símbolos do tradicionalismo e se suprimiam os obstáculos à modernização, a Igreja reafirmava seu papel de sustentação da ordem estabelecida, ciente das afinidades que mantinha com o pensamento conservador partilhado pelo povo. Neste quadro de desenvolvimento das ideias liberais, o ensino que não fosse religioso era visto pelos eclesiásticos como ímpio. A liberdade herdeira da Revolução Francesa que se associava ao ensino laico consistia em liberdade enganosa porque suprimia Deus. Assim era que a Igreja defendia a sua intensa atuação na esfera da educação, usando-a como veículo de seu projeto de afinar o Catolicismo brasileiro com Roma. No mesmo artigo de *O Apóstolo*, de 16 de novembro de 1883, protestava-se:

Pela marcha que levam as coisas, a par das doutrinas que se pregam e da propensão que alguns têm para o restabelecimento entre nós do ensino eivado dos princípios de 1789 e da impiedade do paganismo, com o mais entranhado ódio à Igreja, Cristo e suas doutrinas, adiantamo-nos para o abismo que não está longe. Não se fale de liberdade, porque esta não consiste na licença. A liberdade não repousa senão na moral; suprimi Deus, isto é, a moral, e suprimireis a liberdade.

Ao passo que se instalavam novos institutos religiosos no Brasil, a frente liberal, aos poucos, ia sentindo que perdia a batalha em defesa do ensino laico. Na medida em que o movimento ultramontano da hierarquia da Igreja Católica se afirmava assumindo a primazia no direcionamento de rumos, também o ensino confessional, sobretudo aquele instaurado no Brasil por ordens religiosas estrangeiras, ganhava terreno cada vez mais amplo em toda a extensão do território nacional. Essa expansão se fazia cada vez mais sob a unidade do pensamento reformador do ultramontanismo, centralizado na hierarquia eclesiástica.

Atente-se para um novo processo de centralização do ensino religioso como decorrência do programa do ultramontanismo brasileiro. É distinto, todavia, daquele característico do período jesuítico, que abrangia toda e qualquer iniciativa educativa sob a aura sagrada da Companhia. A antiga centralização do ensino jesuítico consistia em decorrência natural da educação como missão, caracterizando um movimento próprio e autossuficiente de relação entre as esferas da educação e da religião. Não é essa a condição da nova centralização, a qual não alcançou as diversas outras atuações no campo da educação, incluindo as laicas. Essa nova centralização subordinava a atividade educativa aos fins estipulados pelo projeto de reforma do catolicismo brasileiro, caracterizando um movimento de relação entre as esferas da religião e da educação subjacente a outro maior e mais abrangente (o de reforma do catolicismo).

Tais considerações têm consequências importantes para a reflexão que faço acerca do processo de autonomização da educação em relação à religião. Se, no período jesuítico, a articulação entre as esferas educação e religião permite vislumbrá-las quase que indiferenciadas uma em relação à outra, em decorrência de estar a atividade de ensino imersa na missão dos religiosos da Companhia, nesse novo momento, o ensino religioso – que doravante passa a ser assim qualificado, uma vez que a Igreja não mais possui o monopólio da educação – manifesta uma relação bem mais complexa entre as duas esferas em

questão. Com efeito, a nova composição requer diversos esforços de elementos da esfera religiosa com vistas a sobrepujar a esfera da educação, visando à restauração da própria esfera religiosa. O ensino religioso é concebido como um dos meios que os agentes eclesiásticos ultramontanos selecionaram como área de ação a fim de reformar o catolicismo brasileiro. Ora, tal conjugação somente é possível se as esferas em questão forem relativamente autônomas, permitindo subordinações e sobrepujamentos entre si.

#### **4. Cisão e entrecruzamentos**

Proclamada a República, extinto o padroado e o princípio da religião oficial do Estado, novos eventos iriam influenciar as relações entre religião e educação. Em 22 de agosto de 1890, o governo provisório suprimia o ensino religioso dos estabelecimentos públicos do Distrito Federal. A alegação do então Ministro da Instrução Pública, Benjamin Constant, era de que “não cabia ao Estado apurar o sentimento religioso, bastando, para isso, no lar a ação da mãe de família e nos templos de cada religião ação do sacerdote” (NISKIER, 1996, p. 185). Em 8 de novembro de 1890, o decreto n.º 481, que aprovava o regulamento da instrução primária e secundária, estatuiu a Reforma Benjamin Constant, introduzia, no 2º artigo, a laicidade do ensino público: “A instrução primária, livre, gratuita e leiga será dada no Distrito Federal em escolas públicas de duas categorias...”. A influência de Benjamin Constant novamente se faria sentir na elaboração do texto do Decreto n.º 1036-A, de 14 de novembro de 1890, o qual mandava retirar o direito eclesiástico do currículo dos cursos jurídicos do Recife e de São Paulo, medida justificada pelo fato de se terem separado legalmente Igreja e Estado. A Constituição de 1891, por sua vez, estabelecia no parágrafo 6º do artigo 72: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”.

Contudo, tais eventos coincidem com o intenso movimento ultramontano promovido pela hierarquia eclesiástica, o qual, associado à nova situação de maior liberdade da Igreja – afinal, o padroado fora extinto – levou a um aumento progressivo do número de circunscrições eclesiásticas (arquidioceses, dioceses, prelazias e prefeituras apostólicas). De 1890 a 1900, as dioceses passaram de 12 para 19; de 1900 a 1910, de 19 para 41; de 1910 a 1920, de 41 para 59; e, de 1920 a 1930, de 59 para 88 dioceses (MOURA, 2000). Saliente-se que muitas das novas congregações que continuavam se radicando no Brasil se empenharam na atividade educativa.

Espaço e demanda para a expansão do ensino confessional não faltavam, já que a legislação da Primeira República, no que se refere à educação, não mudava muito as orientações do sistema implantado no período anterior: a instrução primária era mantida descentralizada, atribuindo-se aos Estados encarregar o ensino primário às Câmaras Municipais. Neste contexto, mesmo tendo como pano de fundo a Constituição de 1891, cada Estado procederia com uma política particular. Cite-se como caso típico o Estado de Minas Gerais, cuja Constituição Estadual iniciava invocando o nome de Deus, à revelia do nítido processo de secularização das instituições que operava oficialmente nos quadros nacionais. No que tange ao ensino, que deveria ser laico nas escolas oficiais mineiras, ficou aberto à doutrinação religiosa, até o endurecimento que ocorreu tempos depois (LUSTOSA, 1991).

Delineada tal conjugação entre as esferas, e havendo demanda superior àquela que as instituições públicas poderiam atender, diante da precariedade e a insuficiência numérica dos institutos educacionais públicos (MOURA, 2000), tinha a Igreja amplo espaço para atuar, o que não deixou de fazer, cumprindo com seu projeto mais abrangente de afinação do catolicismo brasileiro com o de Roma, por intermédio do ensino. Assim, diante das condições estabelecidas constitucionalmente, seguiu na execução de seu projeto, por meio da instrução e formação cristã da juventude.

Impressiona a lista de instituições religiosas que foram fundadas a partir de 1890, seguindo-se ao longo das primeiras décadas do século XX. Reproduzo, na Tabela 1, agrupados em períodos de décadas, os números referentes à quantidade de instituições religiosas de ensino fundadas.

**Tabela 1** – quantidade de instituições religiosas fundadas por período

<b>Período</b>	<b>Número de instituições religiosas de ensino fundadas</b>
<b>1890 a 1900</b>	<b>33</b>
<b>1901 a 1910</b>	<b>70</b>
<b>1911 a 1920</b>	<b>72</b>
<b>1921 a 1930</b>	<b>101</b>

**Fonte:** Pesquisa sobre as Escolas Católicas do Brasil. Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais – CERIS (1996)

Alimentando essa expansão, seguia incansável a frente ultramontana do clero brasileiro, a essa altura já preponderante nos quadros da hierarquia eclesiástica. Paladino deste movimento, Dom Macedo Costa investiu no movimento de oposição à secularização da educação, liderando com afinco a hierarquia da Igreja imediatamente ao advento da República. Em 1890, atento à implantação de um ou outro colégio protestante, D. Macedo Costa dirigia-se ao episcopado encorajando a intensificação da expansão dos colégios católicos, em nítida proteção à ortodoxia da religião da maioria dos brasileiros:

O zelo de alguns bispos que têm podido obter religiosos e meios para ajudá-los a fundar casas, já conseguiu muito, e a prova temo-la em muitas casas de instrução e educação fundadas por congregações francesas, alemãs, italianas, especialmente para meninas, já florescentes em várias dioceses. [O Santo Padre] exorta todos os prelados a desenvolver, a respeito, uma ação em maior escala, para assim evitar às famílias católicas a dura necessidade de, por falta de escolas e colégios católicos, enviar seus filhos a Colégios protestantes, onde a protestante ou nenhuma religião se ensina (AZZI, 1995, p. 28).

A hierarquia eclesiástica também manifestava sua reação ao movimento que daria origem aos diversos decretos que instituíam definitivamente o ensino público laico. Em 6 de agosto de 1890, em *O episcopado brasileiro ao clero e aos fiéis da Igreja do Brasil*, condenava-se explicitamente o ensino laico, afirmando que o governo havia optado pelo ateísmo oficial: “Que há de ser, dentro de poucos anos, quando as funestas doutrinas do ateísmo nas escolas públicas, houverem produzido entre nós os deploráveis frutos de dissolução e imoralidade que a experiência de outros países já deixou tristemente evidenciados?”. Um pouco antes, na pastoral coletiva datada de 19 de março de 1890, o episcopado brasileiro conclamava a população católica a requerer do governo que não se estabelecessem “escolas sem Deus”, o que seria, por sua vez, contradizer a liberdade de que tanto se falava:

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 tolham os altos poderes da república o direito que temos, e já nos reconheceram, de sermos absolutamente livres, nós, Católicos, de crer nos nossos dogmas, de praticar a disciplina de nossa Religião, sem a mínima oposição do poder civil. Não ponha a república estorvos às nossas profissões religiosas e às vocações sacerdotais; [...] não estabeleça escolas sem Deus (Pastoral Coletiva do Episcopado Brasileiro, 1890/1981, p. 57).

Vislumbavam as ameaças de institucionalização do ensino laico dentro do quadro de autonomização de diversas esferas em relação à religião – Igreja e Estado já haviam sido separados pelo decreto 119-A de sete de janeiro de 1890: “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!” (**Pastoral Coletiva do Episcopado Brasileiro, 1890/1981**, p. 19). Ainda assim, a Constituição de 1891 instituiu o ensino público laico, ao qual, dez anos depois, na Pastoral Coletiva do Episcopado Brasileiro de 1900, a hierarquia da igreja continuava oferecendo oposição, acusando o Estado de ateísmo:

Decretoou-se que nossas escolas primárias e superiores fossem seminários de ateísmo, onde nada se ensinasse de religião, nada de Deus. Este nome adorável poderão os mestres proferir para o insultar ou negar; não terão liberdade de infundir na inteligência e no coração dos alunos conhecimentos e amor do Deus Criador deles e do Universo [...] (**Pastoral Coletiva do Episcopado Brasileiro, 1890/1981**, p. 64).

Não obstante, foi a expansão do ensino religioso a reação mais significativa da Igreja Católica na última década do século XIX e primeiras décadas do século XX. Um evento importante para esse processo de expansão, narrado por Azzi (1995), foi a celebração, em 1898, do concílio plenário latino-americano, realizado em Roma. Confirmando de forma definitiva seu domínio sobre as igrejas oriundas do colonialismo ibérico, a cúria romana enfatizou a necessidade de promover escolas católicas para fazer frente aos movimentos laicizantes em operação nos estados modernos. Tendo em vista tal fim, aos prelados latino-americanos recomendava-se que continuassem a obter a colaboração de religiosos europeus. Tratava-se de dar continuidade ao projeto ultramontano da Igreja Católica brasileira. Fiéis às orientações do concílio latino-americano, em 1910 reuniam-se em São Paulo os líderes eclesiais do centro-sul do país. Como resultado da conferência, a *Pastoral Coletiva dos senhores Arcebispos e Bispos das Províncias Eclesiásticas de São Sebastião do Rio de Janeiro* orientava a campanha contra o ensino laico: “Esforcem-se, portanto, os reverendos párocos, pregadores e catequistas, por dissuadir aos pais de família, que não poderão prestar pior serviço aos filhos, à pátria e ao catolicismo, que colocar seus filhos em tais escolas, expostos a perigos tão grandes”. Só as escolas católicas poderiam prover o

“pasto espiritual da doutrina cristã” às jovens ovelhas. Urgia, portanto, fundá-las onde ainda não existiam. Tal encorajamento intensificava ainda mais a expansão do ensino religioso implementado sob as recomendações do projeto ultramontano. De 1890 até 1930 foram fundadas 276 instituições religiosas de ensino, em grande parte por ordens e congregações provenientes da Europa.

Conseguindo estender significativamente os braços do ensino religioso no território nacional, os eclesiásticos continuavam traduzindo seus esforços de oposição às correntes liberais, a que o Pe. Desidério Deschand (1910), lazarista francês e professor em seminários, chamou de “liberdades modernas”. No que se refere ao ensino, Deschand chamava a atenção para os perigos iminentes que rondavam as escolas. Citando o caso da França, atentava para como o ensino laico visava à descristianização e aconselhava os católicos a que não se deixassem enganar pelas “ideias perigosas” que continuamente externavam tantos escritores imbuídos de “falsos princípios” modernos, de doutrinas maçônicas, “anárquicas e corruptoras” (DESCHAND, 1910, p. 106).

As palavras do Pe. Deschand devem ser entendidas no quadro de resistência ao anticlericalismo que, à época, se mantinha candente, com as devidas consequências no âmbito do ensino religioso. Cite-se a este respeito a querela que emergiu em decorrência da transferência para Salvador de um grupo de jesuítas expulsos de Portugal por ocasião da queda da monarquia e implantação do regime republicano, em 1910. Segundo Thales de Azevedo (1991), a campanha suscitada contra os jesuítas deu origem a trinta e quatro longos artigos publicados no jornal *Diário de Notícias de Salvador*, no período compreendido entre os meses de fevereiro e abril de 1911. Grande parte dos artigos é caracterizada pelo teor de suspeita em relação a estes eclesiásticos, muitas vezes revelando preocupação com a atividade educativa que porventura viessem a assumir, como neste trecho do *Diário de Notícias* de 11 de fevereiro de 1911 (AZZI, 1994a, p. 129):

Este elemento contra o qual as sociedades se previnem é o critério de um povo educado e à altura de compreender que, infelizmente, a batina não é, não foi e não será jamais um premunitivo contra os feios pecados que levaram Portugal, *desde os tempos monárquicos*, a combater os ádvenas que aqui pretendem ser educadores!

Se, em outras épocas, conceber a missão dos jesuítas acarretava conceber também a sua atividade educativa, nesse novo momento, a educação tornada autônoma deveria ser protegida tendo em vista a atuação desses

eclesiásticos. Tanto é assim que, ao arcebispo, competia o controle da atuação pastoral dos jesuítas, ao passo que sua atuação na educação deveria ser fiscalizada pelo Ministério do Interior. Era a cobrança que se fazia na mesma publicação do *Diário de Notícias* (1911 apud AZZI, 1994a, p. 130):

No campo eclesiástico, a vigilância, a mais escrupulosa sobre os enxotados de Portugal, deve ser feita prudente e cautelosamente pelo senhor arcebispo, mas especialmente pelas exmas. famílias baianas, em vista das acusações que pesam sobre eles. Se no campo civil, onde eles pretendem como educadores os favores da equiparação para prestigiar os estabelecimentos que cogitam fundar aqui e em outros estados, fora portanto das atribuições eclesiásticas, terão eles dever com o senhor ministro do interior, cujos intuitos sobre o ensino se vão tornando conhecidos.

Em 15 de março do mesmo ano os jesuítas fundariam, em Salvador, o Colégio Antônio Vieira. Assim era que o ensino particular confessional dirigido pelos institutos religiosos provenientes da Europa ganhava espaço em todo o território nacional, a despeito da oposição levada a cabo pelos defensores da escola pública e do ensino laico. Esses núcleos de ensino representavam os veículos mais significativos da liderança eclesiástica brasileira com vistas a instaurar no Brasil os preceitos do ultramontanismo.

Acerca dessa expansão cumpre ainda dizer algo sobre a afinidade que a educação religiosa mantinha com os valores da antiga classe senhorial, a qual, na nova composição social, veio a ser concebida como “burguesia agrária”. A estrutura social subjacente ao desenvolvimento do capitalismo agrário mantinha quase ileso o tradicionalismo característico da família patriarcal, constituído em íntima relação com o conservadorismo da religião católica que se desenvolveu nas áreas rurais brasileiras desde o período colonial. O ensino confessional, visando a formar bons cristãos com refinada cultura europeia, encontrou solo fértil para se expandir, sobretudo porque agiu como dispositivo de preservação dos valores da burguesia agrária, menos afeita aos movimentos de modernização que transformavam as instituições sociais, mais localizada nos meios urbanos.

Há, por outro lado, um segundo eixo de afinidade que corroborou, por sua vez, a sintonia entre a mentalidade religiosa e também outra, dos meios militares e positivistas. A formação para a ordem e a disciplina ia ao encontro dos preceitos que orientavam o ensino católico em expansão. Dentre tais preceitos, o da obediência às autoridades constituídas, bem como

a associação que constantemente se fazia entre catolicismo e patriotismo, unindo num mesmo núcleo identitário o ser brasileiro e o ser católico. Estudando essa afinidade, Azzi (1995) encontrou em bibliotecas salesianas diversos textos de educação cívica utilizados nos colégios da época. Eram tais textos marcados por expressiva tônica patriótica, muito própria dos meios militares e positivistas. Lustosa (1991) salienta o favorecimento, no regime republicano, de algumas concessões ao Catolicismo, uma vez que era concebida como instrumento oportuno e eficiente para colaborar com a estabilidade do regime e com o progresso da sociedade. Dessa maneira, o Catolicismo contribuía favoravelmente com a busca de “coesão social”, condição para um governo forte e autoritário, como queria o positivismo, naquela conjuntura. Por outra parte, não é difícil entender que os eclesiásticos desse período se identificassem mais com os valores da ordem – que tanto influenciaram o advento da República e das novas instituições brasileiras – do que com os valores de liberdade característicos dos movimentos liberais, contra os quais aguerridamente levantavam bandeira.

Esses dois eixos de afinidades têm um significado importante do ponto de vista do processo de autonomização da educação aqui colocado sob exame. Explico. Sustentei acima que a expansão do ensino religioso deveria ser entendida pela ótica de sua afinidade com dois fatores da conjugação social das primeiras décadas do regime republicano. Isso é dizer que as esferas da educação e da religião se entrecruzaram e se mantiveram entrecruzadas na medida em que certas articulações entre valores e instituições o possibilitaram. Tal operação se processou, sobretudo, porque a esfera da educação, tornada autônoma, permitia estabelecer-se num jogo com outras esferas. Efetivamente, na conjuntura social sobre a qual discorro, devido às circunstâncias historicamente criadas e eventuais acidentes históricos sucedidos, a religião foi uma das esferas com a qual a esfera da educação se articulou de maneira mais expressiva. Tal articulação não poderia acontecer no período jesuítico, quando a esfera da educação – ainda não autonomizada – fundia-se à esfera da religião, estando ambas, por conseguinte, indiferenciadas uma em relação à outra.

## **5. Considerações finais**

Da fusão à cisão, as relações entre as esferas religiosa e educacional contribuem para a apreensão de como, na composição sociocultural brasileira, a religião sobrepujou as outras esferas sociais. Entendo que essa sobrepujança

seja um dos traços da especificidade de como nos tornamos modernos, o que distingue a experiência brasileira dentro do amplo quadro que acolhe as diversas experiências de modernização ocidental.

Essa experiência peculiar, por sua vez, não afasta os diversos traços característicos do processo de modernização do Ocidente, dentre os quais a autonomização das esferas sociais em relação à religião.

Assim é que se pode afirmar que a esfera educacional autonomizou-se em relação à religião ao longo desse processo de modernização, ainda que tenham sobrevivido continuidades conectadas a momentos anteriores: o ensino confessional, presidido por instituições religiosas, não foi erradicado nesse processo de modernização. Continuou existindo e expandindo-se de forma vigorosa ao longo do território brasileiro. Entrecruzamentos diversos entre educação, religião e política passaram a existir nessa composição moderna, reequacionando-se sempre novamente no jogo dos novos interesses políticos e religiosos. Tais entrecruzamentos, por sua vez, não são retrocessos do processo de secularização. Devem ser compreendidos como decorrências desse jogo de relações entre esferas sociais tornadas autônomas, o que é muito próprio da modernidade ocidental.

## Referências

ABREU, M.; SCHUELER, A. Instrução. In: VAINFAS, R. (dir.). **Dicionário do Brasil Imperial 1822-1889**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, p. 382-385.

ALVARÁ Régio, de 28 de junho de 1759, em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime. Diretor dos Estudos, Professores de Gramática Latina, de Grego e Retórica. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx13.html>. Acesso em: 19 set. 2019.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UnB, 1996.

AZEVEDO, T. **A guerra aos párocos**: episódios anticlericais na Bahia. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1991.

AZZI, R. A teologia no Brasil. Considerações históricas. In: DUSSEL, E. **História da Teologia na América Latina**. São Paulo: Edições Paulinas, 1981.

AZZI, R. Educação e evangelização: perspectivas históricas. **Revista de Educação AEC**, n. 84, jul./set. 1992a.

AZZI, R. **O altar unido ao trono**: um projeto conservador. São Paulo: Edições Paulinas, 1992b.

AZZI, R. **O estado leigo e o projeto ultramontano**. São Paulo: Paulus, 1994a.

AZZI, R. **A neocristandade: um projeto restaurador**. São Paulo: Paulus, 1994b.

AZZI, R. A educação católica no Brasil (1844-1944). In: LIMA, S. A. **Caminhos novos na educação**. São Paulo: FTD, 1995, p. 21-46.

BANGERT, W. V. **História da Companhia de Jesus**. São Paulo: Loyola, 1985.

BARRETO, V. **Ideologia liberal no processo da independência do Brasil (1789-1824)**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1973.

BERGER, P. **O Dossel Sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulus, 1985.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm). Acesso em: 18 set. 2019.

CENTRO DE ESTATÍSTICA RELIGIOSA E INVESTIGAÇÕES SOCIAIS (CERIS). Pesquisa sobre as escolas católicas do Brasil e levantamento dos estabelecimentos de ensino superior católico do Brasil. In: MOURA, L. D. **A educação católica no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2000, p. 251-311.

COUTINHO, A. Estatutos do Seminário Episcopal de N. Senhora da Graça da Cidade de Olinda de Pernambuco ordenados por D. José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho XII Bispo de Pernambuco do Conselho de S. Magestade Fidelíssima, fundador do mesmo Seminário. In: ALVES, G. L. **Azeredo Coutinho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 73-146.

DESCHAND, D. **A situação atual da religião no Brasil**. Rio de Janeiro: Garnier, 1910.

DOBBELAERE, K. Towards an integrated perspective of the processes related to the descriptive concept of secularization. **Sociology of Religion**, v. 60, n. 3, p. 229-247, 1999.

FREYRE, G. Ordem e Progresso. In: SANTIAGO, S. (coord.). **Intérpretes do Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, v.3, 2002a, p. 9-898.

FREYRE, G. Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento urbano. In: SANTIAGO, S. (coord.). **Interpretes do Brasil**. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, v. 2, 2002b, p. 647-1379.

KIDDER, D. P. (1845). **Reminiscências de viagens e permanências no Brasil**. Rio de Janeiro e Província de São Paulo. Brasília: Senado Federal, 2001.

LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

LUSTOSA, O. F. **A Igreja Católica no Brasil-República: cem anos de compromisso: 1889-1989.** São Paulo: Paulinas, 1991.

MENCK, J. T. M. **O parlamento imperial, a liberdade religiosa e as relações Estado Igreja no Brasil (1823 - 1889).** Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 1995.

MOURA, L. D. **A educação católica no Brasil.** São Paulo: Loyola, 2000.

NEVES, G. P. Reformas pombalinas. In: VAINFAS, R. (dir.). **Dicionário do Brasil Colonial 1500-1808.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2000, p. 501-505.

NISKIER, A. **Educação Brasileira: 500 anos de história.** Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

PASTORAL Coletiva do Episcopado Brasileiro. (1890). In: RODRIGUES, A. M. (org.). **A Igreja na República.** Brasília: Universidade de Brasília, 1981, p. 17-58.

PASTORAL Coletiva do Episcopado Brasileiro. (1900). In: RODRIGUES, A. M. (org.). **A Igreja na República.** Brasília: Universidade de Brasília, 1981, p. 59-70.

MELLO E SOUZA, A. C. Letras e idéias no Brasil colonial. In: HOLANDA, S. B. **História geral da civilização Brasileira**, v. 1, t. 2. São Paulo: Difel, 1960, p. 91-105.

VAINFAS, R. D. Romualdo Antônio de Seixas. In: VAINFAS, R. (dir.). **Dicionário do Brasil Imperial 1822-1889.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, p. 203-204.

VIEIRA, D. G. **O protestantismo, a maçonaria e a questão religiosa no Brasil.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1980.

WILSON, B. **La religión en la sociedad.** Barcelona: Labor, 1969.

Submetido em: 8-12-2022

Aceito em:20-2-2023