



**Universidade
Federal
Fluminense**

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**AS CONTRADIÇÕES E TENSÕES DO ENSINO RELIGIOSO
NO LICEU NILO PEÇANHA**

RENATA DE ANDRADE BRITO

Niterói/RJ
2022

RENATA DE ANDRADE BRITO

**AS CONTRADIÇÕES E TENSÕES DO ENSINO RELIGIOSO
NO LICEU NILO PEÇANHA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação..

Orientador: Prof. Dr. José Antônio Sepulveda

Niterói/RJ
2022

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

B862c Brito, RENATA DE ANDRADE
AS CONTRADIÇÕES E TENSÕES DO ENSINO RELIGIOSO NO LICEU NILO
PEÇANHA / RENATA DE ANDRADE Brito ; José Antônio Sepulveda,
orientador. Niterói, 2022.
135 f.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Niterói, 2022.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/POSEDUC.2022.m.02654132730>

1. Ensino Religioso. 2. Laicidade. 3. Cultura Escolar. 4.
Educação. 5. Produção intelectual. I. Sepulveda, José
Antônio, orientador. II. Universidade Federal Fluminense.
Faculdade de Educação. III. Título.

CDD -

**AS CONTRADIÇÕES E TENSÕES DO ENSINO RELIGIOSO
NO LICEU NILO PEÇANHA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Antônio Sepulveda - (Orientador)
PPGE-UFF

Prof.^a Dr.^a Claudia Maria Costa Alves de Oliveira
PPGE-UFF

Prof.^a Dr.^a Amanda Mendonça
PPGedu-UERJ/FFP

Prof.^a Dr.^a.: Denize Sepulveda (Suplente)
PPGedu-UERJ/FFP

“Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”

Anísio Teixeira

AGRADECIMENTOS

Neste momento do trabalho, vários sentimentos me atravessam, sobretudo, o da gratidão aos que direta ou indiretamente me ajudaram chegar até aqui.

Foram muitos desafios enfrentados. A insegurança, o medo e, principalmente, a incerteza no futuro, já que, esta dissertação foi construída em meio à pandemia do novo Corona vírus que se espalhou pelo mundo de forma extremamente rápida e devastadora. Mas, também, me proporcionou muitas alegrias, como o encontro com pessoas muito especiais como o meu orientador José Antônio Sepulveda (o Zé), a quem serei eternamente grata pela escuta sensível, o olhar acolhedor, os conselhos preciosos e o tanto de aprendizagem.

Agradeço também a todos os professores do PPG em Educação da UFF, que me ajudaram a entender e a refletir sobre os caminhos que levam a pesquisa. Em especial, dedico minha gratidão às professoras Denize Sepulveda e Cláudia Alves que enriqueceram este trabalho com suas contribuições no exame de qualificação.

Aos grupos de pesquisa GEPCEB, e OLÉ que foram muito importantes para o meu aprimoramento, pois proporcionaram importantes debates, sobre o conservadorismo e a laicidade na educação. Dentre os membros destes grupos, sou especialmente grata à Amanda Mendonça, que generosamente compartilhou vasto material para esta pesquisa.

Aos amigos do grupo de orientação, que dividiram momentos de angústia, incerteza, desespero e não me fizeram sentir só.

Às parceiras Romã Neptune e Laís Zacharski pelas conversas, incentivos, lembretes e risadas.

E, principalmente, agradeço à minha família que representa o meu porto seguro.

Ao meu marido que sempre está ao meu lado me apoiando em todas as empreitadas que eu invento.

E à minha mãe que sempre me ensinou a ser determinada e corajosa.

RESUMO

BRITO, Renata de Andrade. AS CONTRADIÇÕES E TENSÕES DO ENSINO RELIGIOSO NO LICEU NILO PEÇANHA. 2022. 137 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

Neste trabalho, identifico e analiso as tensões e contradições que se estabelecem entre o Ensino Religioso na escola pública e a laicidade na educação, sejam nas práticas, nos símbolos religiosos ou nas escolhas pedagógicas dos professores desta disciplina. A partir do estudo de caso no Liceu Nilo Peçanha identifiquei que a presença da religião, hegemonicamente cristã sempre esteve presente de forma oficial, através do Ensino Religioso e não oficial, pelos eventos e símbolos existentes na Instituição. Para a compreensão de como a religiosidade, principalmente, derivada de religiões cristãs, acaba sendo transmitida e naturalizada na escola indo de encontro com o princípio de laicidade, busquei o aporte teórico-metodológicos indicados pelo conceito de cultura escolar com Julia (2001) e Viñao Frago (2000, 2008). A bibliografia adotada contempla também as discussões sobre laicidade e a história do Ensino Religioso na educação brasileira, especialmente, nos estudos de Blancarte (2006), Baubérot & Milot (2011), Cury (2004), Fischmann (2012), Cavaliere (2007) e Cunha (2014, 2018). Como recursos metodológicos utilizei pesquisa documental, levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio. Os dados coletados mostraram o quanto a religiosidade, principalmente, derivada de religiões cristãs, sempre foi inculcada, transmitida e naturalizada através da cultura escolar. Levando-me a concluir que a presença do Ensino Religioso em escolas públicas, além de ser contraditória, na visão de quem defende a laicidade na educação, é irrelevante, podendo, portanto ser retirada dos currículos escolares.

Palavras chaves: Ensino Religioso, Laicidade, Cultura Escolar

ABSTRACT

BRITO, Renata de Andrade. THE CONTRADICTIONS AND TENSIONS OF RELIGIOUS EDUCATION AT LICEU NILO PEÇANHA. 2022. 137 page Dissertation (Master's in Education) – Postgraduate Program in Education, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

In this work I identify and analyze the tensions and contradictions that are established between the Religious Teaching in public schools and the secularism in education, whether in the practices, in the religious symbols or among the pedagogical choices of the teachers of this discipline. Through the case study in Liceu Nilo Peçanha I've identified that the presence of religion, hegemonically Christian, has always been officially present, through the religious and unofficial teaching, by way of religious events and symbols existing in the Institution. For the understanding of how the religiosity, mainly derived from Christian religions, ends up being transmitted and naturalized in the school, even though against the secularism principle, I've searched the theoretical-methodological contribution indicated by the concept of school culture with Julia (2001) and Viñao Frago (2000,2008). The bibliography chosen also includes the discussions about secularity and the history of religious teaching in the Brazilian education, especially in the studies by Biancarte (2006), Baubérot & Milot (2011), Cury (2004), Fischmann (2012), Cavaliere (2007) and Cunha (2014,2018). As methodological resources, I've used documental research, bibliographic survey and semi-structured audio recorded interviews. The data collected showed how much the religiosity, specially Christian, has always been inculcated, transmitted and naturalized through the School culture, leading me to the conclusion that the presence of the Religious Teaching in public schools, besides being contradictory, by the vision of those who defend the secularity in education, is irrelevant, and can, therefore, be removed from the school curriculum.

Keywords: Religious Education, Secularism, School Culture

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Livro de registros	92
Figura 2: III Encontro de Jovens Católicos realizado no Liceu	93
Figura 3: Lista de presença do III Encontro de Jovens Católicos	94
Figura 4: Panfleto do Encontro de Jovens Evangélicos do Liceu e Nota de convite no jornal	95
Figura 5: Nota em jornal impresso sobre Exposição de tapete com temas bíblicos no Liceu	96
Figura 6: Missa em homenagem ao professor Amaury Pereira Muniz	97
Figura 7: Nota em jornal impresso sobre o Encontro dos constituintes fluminenses ocorrido no Liceu	98
Figura 8: Encontro dos constituintes fluminenses ocorrido no Liceu	99
Figura 9: Lista dos alunos do Liceu que participaram da Primeira Comunhão	100
Figura 10: Fotos da Primeira Comunhão de alunos do Liceu	101
Figura 11: Imagem do Planejamento Escolar de 1979 a 1982	102
Figura 12: Imagem do Planejamento Escolar de 1979 a 1982	103
Figura 13: Serviço de Orientação Religiosa	103
Figura 14: Imagem da Grade Curricular de 1980 a 1982	104
Figura 15: Santa do hall da entrada do Liceu	117
Figura 16: Santa do hall da entrada do Liceu	118
Figura 17: Crucifixo do Salão Nobre do Liceu	118

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Estrutura Física do Liceu Nilo Peçanha	89
---	-----------

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Matriz Curricular do Ensino Médio Regular	105
--	------------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Capítulo I: TECENDO OS CAMINHOS DO ENSINO RELIGIOSO	23
1.1. O Ensino Religioso no Brasil	23
1.1.1 A influência católica em tempos coloniais	24
1.1.2. Os ventos da laicidade começam a soprar em terras brasileiras.....	28
1.1.3 Os embates em torno na laicidade em tempos imperiais.....	30
1.1.4. Avanços e recuos da laicidade em tempos republicanos	41
Capítulo II: O ENSINO RELIGIOSO NO RIO DE JANEIRO	59
2.1 Implementação e configuração do Ensino religioso no Rio de Janeiro.....	59
2.2 O caráter confessional legalmente instituído no Rio de Janeiro.....	63
Capítulo III: LICEU NILO PEÇANHA – SUA CULTURA E PERSPECTIVA HISTÓRICA	75
3.1. A Escola Normal de Niterói e o Liceu Provincial	75
3.2. Liceu Nilo Peçanha pós Reforma Francisco Campos.	85
3.3. O Liceu Nilo Peçanha hoje	88
3.4. A Religião no Liceu.....	90
Capítulo IV: O ESTUDO DE CAMPO.....	107
4.1. Roteiro da pesquisa.....	107
4.2. O Perfil dos Informantes.....	108
4.3. Análise dos dados	109
4.3.1. A inserção do Ensino Religioso na grade curricular da escola pública.....	109
4.3.2. Questionamentos e conflitos gerados pelo Ensino Religioso.....	114
4.3.3. A naturalização dos símbolos religiosos no interior da escola.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	127

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar o tema envolvendo o Ensino Religioso (ER) em escolas públicas se desenvolveu durante a minha trajetória como educadora, vivenciando processos de exclusão de estudantes por conta de sua crença religiosa. Faço parte do quadro de magistério público estadual do Rio de Janeiro há treze anos e, nesse período, a questão religiosa me pareceu um problema pouco questionado nas escolas.

Ao longo desses treze anos, lecionando História, passei por cinco escolas distintas, sempre no turno da noite. Essa alta rotatividade em escolas se deu pelo fato de sempre estar “sobrando” no quadro docente, em virtude da otimização de turmas e pela evasão dos alunos no período noturno. E como critério estabelecido na resolução SEEDUC n.º 5.531/2017, o professor que ingressou por último em seu componente curricular, “sobra” e precisa ser alocado em outra Unidade Escolar.

Desta maneira, pude observar realidades diferentes, através das quais o meu olhar para a disciplina de Ensino Religioso começou a se aguçar. Em duas das escolas que passei a disciplina não era oferecida por falta de professores. Nas outras, em momentos como os Conselhos de Classe, observei a fala dos professores que ministravam esta disciplina, que, além de mencionarem o caráter moral da disciplina que, segundo eles, era importante para a formação dos jovens, também, relatavam que a frequência dos alunos em suas aulas era baixíssima, pelo fato de a disciplina ser facultativa e por não ter a cobrança de notas.

Mesmo relatando a baixa frequência dos alunos, professores com quem trabalhei e lecionam a disciplina ER, colocam a importância do componente curricular como difusor de valores morais ou uma ajuda para combater a “intolerância”, quando trabalha com a diversidade religiosa.

Meu intuito com esta dissertação é fazer um estudo de caso do ER no Liceu Nilo Peçanha, contribuindo com uma reflexão sobre as dificuldades da laicidade nas escolas públicas do Brasil, em especial, no Rio de Janeiro, cidade de Niterói. Com efeito, este trabalho busca entender, a partir de documentos legais, entrevistas e observações, como funciona o ER na referida escola.

No contexto do ER no Brasil, diferentes discursos me fizeram refletir o quanto é desafiante para a escola pública brasileira manter-se laica¹. Pode-se dizer que esse é um problema histórico da educação no país. A primeira grande referência de laicidade no Brasil republicano aparece no Decreto n.º 119A/1890², que determinou o fim do padroado e estabeleceu a liberdade de culto no Brasil. A separação entre Estado-Igreja se confirma na Primeira Constituição Republicana de 1891, na qual fica definido que não haveria uma religião oficial no País, passando a responsabilidade do ensino para o Estado. Até então, no Brasil, o catolicismo era a religião oficial³.

Para melhor entender a situação histórica é importante ressaltar o processo de constituição histórica do Estado laico no mundo. Portanto, a laicidade é uma realidade histórica que advém da Modernidade⁴, na qual a religião, gradativamente, passa a não ser considerada a origem do poder terreno, fazendo com que o governo dos homens passe a ser o governo das leis, propiciando uma lenta constituição do Estado de Direito. Neste quadro, a religião foi cedendo espaço para que o Estado assumisse a condição de autoridade e o seu lugar de exercício de poder cada vez mais se deslocando para o campo privado.

Sendo assim, “a laicidade expressa, então, a emersão das várias faces dos direitos civis, como a liberdade de consciência e de expressão, de ir e vir e de culto. Implica também a não convivência do Estado com uma confissão oficial” (CURY, 2019, p. 118).

Segundo Blancarte (2006), a laicidade é um regime social de convivência, cujas instituições políticas são legitimadas, principalmente, pela soberania popular e não mais por elementos religiosos. Para esse autor, quando definimos a laicidade como um processo de transição das formas de legitimidade pelo sagrado para formas baseadas na soberania popular, não é a mesma coisa que falarmos que a laicidade é a separação de Estado/Igreja. Isso porque

¹ A posição laica é imparcial em matéria de religião, seja nos conflitos ou nas alianças entre as crenças religiosas, seja diante da atuação dos não crentes. A posição laica não implica a rejeição de qualquer religião. Implica, isso sim, o não envolvimento no proselitismo, nem nas disputas entre elas pela fé dos crentes, nem na crítica a qualquer delas ou a todas elas pelos não crentes. Disponível em: <http://ole.uff.br/dicionario>. Acesso em: 06/06/2020.

² BRASIL. Decreto 119-A, de 7 jan. 1890. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_/decreto/1851-1899/d119-a.htm. Acesso em: 26/05/2021.

³ “A confessionalidade católica se manteve em todo período colonial, tendo sido instituída como religião oficial do Estado brasileiro na Constituição de 1824” (Diniz, Carrião, 2010, p. 37).

⁴ Le Goff (1997) mostra que, com o avançar da Revolução Industrial, a sociedade começou a se relacionar com os pares dicotômicos velho/novo, antigo/moderno, com o objetivo de promover o avanço do processo de modernização. A modernidade acontece na alteração do pensamento estético, principalmente, aquele relacionado à moda, alteração que pode ocorrer devido às modificações políticas ou pelo impacto de conflitos, guerras ou situações que impõem uma mudança radical no modo de pensar e de agir, afetando as áreas cultural e estética de uma sociedade. Agindo sobre a mentalidade de uma comunidade, a modernidade estaria relacionada à forma como se vê o mundo, pertencendo ao campo das ideologias.

muitos Estados, que não são formalmente laicos, estabelecem políticas públicas fora das normas doutrinárias das igrejas, enquanto Estados que têm uma religião nacional são considerados laicos na medida em que suas formas de legitimação política são democráticas, pois adotam políticas públicas alheias à moral da própria igreja oficial. (BLANCARTE, 2004).

O Brasil, por exemplo, embora seja considerado constitucionalmente um Estado laico, sofre inúmeras influências de determinadas confissões religiosas no processo de formulação de suas políticas públicas. Ainda segundo Blancarte (2006), a laicidade é um processo histórico que não surgiu de um dia para o outro. É uma construção social, assim como a democracia, e não uma forma fixa e acabada, pois sempre há novos desafios e embates em sua direção.

Jean Baubérot e Micheline Milot falam que existem seis tipos de configurações de laicidade: “laicidade separatista”, “laicidade anticlerical”, “laicidade autoritária”, “laicidade de fé cívica”, “laicidade de reconhecimento” e “laicidade de colaboração”.

A separatista e a autoritária, que valorizam demasiadamente os elementos-meios; a anticlerical, assolada por tentações antirreligiosas; a de fé cívica, colocada a serviço da coesão social e da unidade nacional; a de reconhecimento, que procura promover as liberdades sem descuidar da produção de uma esfera comum às diferenças, em relação às quais o Estado figura como árbitro; a de colaboração, que envolve acordos com autoridades religiosas (BAUBEROT e MILLOT, 2011 APUD GIUMBELLI, 2012 p. 207).

Por ocasião da comemoração do centenário da separação entre Estado e Igreja na França, os três autores supracitados, Jean Baubérot, Micheline Milot e Roberto Blancarte escreveram a Declaração Universal da Laicidade do Século XXI⁵, buscando incentivar os Estados a promoverem o equilíbrio entre os princípios essenciais que favorecem o respeito pela diversidade e a integração de todos os cidadãos com a esfera pública. Nesta declaração a laicidade pode ser definida:

Artigo 4º. Definimos a laicidade como a harmonização, em diversas conjunturas sócio-históricas e geopolíticas, dos três princípios já indicados: respeito à liberdade de consciência e à sua prática individual e coletiva; autonomia da política e da sociedade civil com relação às normas religiosas e filosóficas particulares; nenhuma discriminação direta ou indireta contra os seres humanos.
Artigo 15º: Portanto, as religiões e convicções filosóficas se constituem socialmente em locais de recursos culturais. A laicidade do século XXI deve permitir articular diversidade cultural e unidade do vínculo político e social, da mesma maneira que as laicidades históricas tiveram que aprender a conciliar as

⁵ Declaração Universal da Laicidade no Século XXI - apresentada no Senado Francês, em 09 de dezembro de 2005, por ocasião das comemorações do centenário da separação Estado – Igrejas na França; cuja redação esteve a cargo de Jean Baubérot (França). Micheline Milot (Canadá) e Roberto Blancarte (México). Disponível em: <http://ole.uff.br/biblioteca>. Acesso em: 09/08/2020.

diversidades religiosas e a unidade deste vínculo. É a partir deste contexto global, que se faz necessário analisar o surgimento de novas formas de religiosidade, tanto de combinações entre tradições religiosas, de misturas entre o religioso e aquilo que não é religioso, de novas expressões espirituais, mas também de formas diversas de radicalismos religiosos. Igualmente, é no contexto da individualização que se deve compreender porque é difícil reduzir o religioso ao exclusivo exercício do culto, e porque a laicidade como marco geral da convivência harmônica é, mais do que nunca, desejável (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DA LAICIDADE DO SÉCULO XXI, 2005).

Embora esta Declaração não possua um caráter legal, se configura como um importante documento que visa uma conceituação de laicidade em nível internacional. Diante do exposto, a conceituação de laicidade se torna uma tarefa complexa, pois se apresenta como um termo ambíguo e polissêmico. Mas, é importante ressaltar que a laicidade é uma construção histórica, não tem uma definição precisa, mas o seu conceito está sempre em disputa, alternando momentos de avanço e outros de recuo. Neste trabalho adotaremos a perspectiva usada pelo OLE (Observatório da Laicidade na Educação) que defende a ideia de Estado laico como um Estado, no qual nossa coesão social viria a partir da soberania popular, e não a partir da religião. Isso significa que as religiões não podem e não devem interferir na nossa legislação, nas nossas condutas coletivas, nas nossas políticas públicas.

Feita a digressão sobre o conceito de laicidade e ER, retorno para minha trajetória para explicar melhor o objeto desta pesquisa.

A escola em que trabalho, atualmente, por coincidência é a mesma escola que cursei o Ensino Médio. O Liceu Nilo Peçanha é uma escola pública da rede estadual que se localiza no Centro de Niterói e faz parte do conjunto arquitetônico da Praça da República. Sua arquitetura em estilo eclético sempre foi alvo de minha admiração. Porém, ao retornar como professora, um detalhe me chamou atenção. Logo no hall de entrada desta instituição está instalado um altar, com a imagem de Nossa Senhora da Conceição.

A partir daí, surgiram vários questionamentos sobre Ensino Religioso na escola pública e sobre a laicidade na educação, que, como já mencionei anteriormente, já estavam me causando incômodo e me motivaram a pesquisar e refletir a respeito das tensões que se estabelecem entre a religião na escola pública e o ensino laico, seja nas práticas, nos símbolos religiosos ou nas escolhas pedagógicas dos professores desta disciplina. Ou seja, impulsionaram-me a tentar compreender os processos de embate e conciliação das diferenças religiosas que constituem o ambiente escolar.

Também fiquei intrigada por nunca ter percebido o mencionado símbolo religioso católico bem na entrada da escola. E fiquei imaginando que isso poderia ser explicado pelo fato de a educação e a religião, especialmente a católica, se relacionarem historicamente desde o

período colonial do Brasil. Os símbolos religiosos são elementos que, muitas vezes, constituem um ambiente escolar que favorecem a afirmação das expressões religiosas hegemônicas, como bem nos constata Cunha (2011):

[...] é comum, nas escolas públicas brasileiras, a presença de práticas religiosas mais ou menos explícitas, predominantemente católicas. Ritos escolares, festas cívicas e materiais didáticos, estão frequentemente permeados de componentes religiosos, assim como é comum a oração ao início dos trabalhos ou das refeições. (CUNHA, 2011 p.144).

Dessa forma, para tentar compreender como as práticas cotidianas da escola se fixam nos acontecimentos silenciosos⁶ do seu funcionamento interno proponho alguns princípios teórico-metodológicos indicados pelo conceito de cultura escolar como norteador desta pesquisa, tendo como referência a História Cultural.

Desde o século XX, a História Cultural⁷ passou a fazer parte do interesse de muitos historiadores. Pesquisadores educacionais viram na vertente culturalista da História um espaço adequado para acomodar os sujeitos, os objetos, as práticas e as instituições educacionais.

A História Cultural possibilitou que pesquisadores voltassem seu olhar para dentro da escola. O que justifica o uso da metáfora da aeronáutica de abrir a “caixa preta” da escola para compreender o que ocorre nesse espaço particular (JULIA, 2001). Nessa perspectiva, estudar a escola apenas analisando sua externalidade não é suficiente. É necessário que o pesquisador se volte para as práticas cotidianas exercidas no espaço escolar, como nos ressalta Viana e Cortelazzo (2009).

[...] é necessário deslocar o olhar investigativo para o lugar praticado, revelar as práticas cotidianas dos atores escolares – os alunos, os professores, os gestores e os familiares –, tentar saber como estes sujeitos atuam, reagem, se comunicam, negociam, resistem, transformam as imposições externas e produzem criativamente saberes e práticas no ambiente escolar (VIANA e CORTELAZZO, 2009 p.49).

⁶ Silenciosos, seja pela não percepção de sua existência, pela ausência de documentos e pelas falas não ditas. Para o autor Carlo Ginzburg, a realidade pode ser opaca, mas existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.” (GINZBURG, 1989, p. 177).

⁷ A história cultural proposta por Roger Chartier veio atualizar a forma como se olha para o passado. Não mais aquela concepção de dizer como as coisas de fato aconteceram, de buscar uma verdade absoluta, mas, tentar compreender as sociedades de determinado lugar e tempo, de tentar desvendar “... como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Ou seja, através de objetos múltiplos, construídos pela sociedade em estudo, tentar captar e compreender como ela se entendia. “... a compreensão histórica é construída no e pelo próprio relato, pelos seus ordenamentos e pelas suas composições” CHARTIER, Roger. A História Cultural. Entre práticas e representações. Rio de Janeiro, RJ: Editora Bertrand Brasil, 1988.

Sob esta análise, a escola não é apenas reprodutora das culturas externas, ela é atravessada por elas, conseguindo produzir sua própria cultura. Ou seja, através de sua dinâmica interna consegue redefinir normas, valores e práticas, sem deixar de lado a influência da cultura social mais ampla.

Partindo dessa premissa, a cultura escolar passa a ser analisada por diferentes enfoques, a fim de tentar entender as tensões e os embates que ocorrem entre os sujeitos escolares através das dimensões espaço-temporais, dos conhecimentos, da materialidade, dos métodos e dos valores transmitidos e aprendidos no interior da escola. Para embasar as discussões sobre como os sujeitos internalizam as representações produzidas no interior da escola através da cultura escolar, buscarei um diálogo com Julia (2001) e Viñao Frago (2000, 2008). A cultura escolar para Dominique Julia pode ser descrita:

[...] como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001 p.10).

Essas normas e práticas estão dentro de um contexto que varia de acordo com o tempo em que foram produzidas, e com a finalidade a que se propõe que pode ser de ordens diversas, inclusive religiosa.

Outra contribuição importante sobre espaço e tempo escolares na perspectiva da cultura escolar é do autor Viñao Frago. Mesmo achando o termo ambíguo e polissêmico este autor definiria a cultura escolar como:

[...] um conjunto de modos de fazer e pensar, de crenças e práticas, de mentalidades e comportamentos compartilhados dentro das instituições de ensino, que são transmitidos aos novos integrantes da comunidade escolar, principalmente professores e alunos, e que proporcionam estratégias para integrá-los, interagir e realizar, principalmente em sala de aula, tarefas cotidianas que se esperam de cada um, bem como, ao mesmo tempo, enfrentar as demandas e limitações que elas implicam ou acarretam (VIÑAO FRAGO, 2000 p.9).

Para ele os modos de pensar e de atuar dos agentes envolvidos no cotidiano escolar se constituem como aspectos de sua cultura e produzem condutas, materialidades físicas, hábitos e ritos. Portanto, “a instituição escolar não se limita, pois, a reproduzir o que está fora dela, mas sim, o adapta, o transforma e cria um saber e uma cultura próprias” (VIÑAO FRAGO, 2008, p.189).

Analisando sob esta ótica, os sujeitos internalizam representações produzidas em situações concretas do ambiente escolar e acabam codificando e naturalizando elementos que

expressam um sistema de intenções, valores e falas que são próprios de determinada tradição cultural, como a religiosidade católica presente desde o período colonial do nosso país. Logo, o símbolo religioso presente na entrada do Liceu Nilo Peçanha foi naturalizado por mim enquanto aluna do Ensino Médio nesta instituição, conforme já mencionado anteriormente.

Pensar na religiosidade presente no interior da escola através de diferentes tempos históricos, nos impõe identificar os lugares de poder instituídos nas relações que se estabelecem entre os indivíduos, as práticas e os objetos culturais que circulam no cotidiano escolar. E, com isso, nos levam a considerar e identificar as permanências e as mudanças como frutos de conflitos, embates e construções constantes que acontecem dentro da escola. Assim sendo, devemos analisar a cultura escolar levando em consideração as “relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas” (JULIA, 2001, p. 10).

Para aprimorar o entendimento sobre a religiosidade e a construção das identidades religiosas, busco um diálogo com Valente e Setton (2016), que após a análise de textos que estabelecem interface entre religião e educação das áreas da antropologia, educação, história e sociologia, entre 2003 e 2013, revela que um grupo de acadêmicos mostra uma visão múltipla do religioso, procurando conhecer e revelar identidades religiosas que são construídas em um contexto social e histórico mais amplo. Nesse sentido, ocupa-se das formas como os indivíduos carregam uma bagagem religiosa nos vários espaços pelos quais circulam entre eles a escola. Seguindo o pensamento de Valente e Setton (2016), acredito que esse espaço, impregnado de símbolos e signos religiosos, o Ensino Religioso se torna irrelevante, podendo ser subtraído das escolas públicas, já que a existência desta disciplina causa contradições sob a perspectiva de alguém que defende a escola laica.

Essa defesa deriva do entendimento de que em um Estado laico, religiões não podem e não devem interferir na nossa legislação, nas nossas condutas coletivas, nas nossas políticas públicas. Por isso, a inclusão e a permanência do Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras se tornam tão polêmicas. A problemática do ER encontra nos Estados laicos dificuldades para a sua legitimação no contexto escolar (CURY, 2004).

Outros autores também apresentam definição sobre Estado laico, como também apresentam críticas à presença do Ensino Religioso em escolas públicas, sendo eles: Fischmann (2012), Cavaliere (2007) e Cunha (2018).

A oferta do ER se torna incoerente, dada a pluralidade da sociedade moderna, como salienta Luiz Antônio Cunha (2018):

A meu ver, não há solução possível para um Ensino Religioso com religião à la carte, isto é, conforme a preferência dos alunos e seus pais, nem um Ensino Religioso sem religião, como se houvesse uma espécie de base comum a todas elas. Qualquer que seja o caminho, não há como impedir que os conflitos do campo religioso penetrem o campo educacional (CUNHA, 2018, P.491).

A professora Roseli Fischmann (2012) entende que essa pluralidade da sociedade democrática será respeitada através do princípio da laicidade.

Sendo a pluralidade humana a base do poder, entendido como agir em concerto, a laicidade do Estado passa a ser condição para a existência dessa pluralidade e, portanto, da própria construção democrática; nessa, a pluralidade de modos de crer e não crer passa a ser tema central, particularmente tomando o sentido da construção da igualdade, antes referida (FISCHMANN, 2012 p. 22).

A laicidade, portanto, se torna condição para que haja o respeito entre as diversas escolhas em nossa sociedade, pois possibilita o compartilhamento do espaço público como comum a todos. Segundo Cury (2018), tal conceito “respeita as particularidades nos espaços privados e da sociedade civil, pelo que se torna respeitosa das opções religiosas e não religiosas dos cidadãos” (CURY, 2018. p.51).

Quem nos aponta também contradições entre o ER, legalmente aceito como parte dos currículos das escolas públicas, em especial, as do Rio de Janeiro, e a questão da laicidade do Estado é Ana Maria Cavaliere: A forma pela qual tem sido socialmente interpretado e praticado o ER nas escolas públicas do Rio de Janeiro pode ser vista como indicadora das contradições e particularidades do processo contemporâneo de dessecularização da cultura, ainda a ser mais bem compreendido e caracterizado”. (CAVALIERE, 2007, p. 331).

Para compreensão do conceito em questão, também procurei estabelecer uma relação estreita entre os subsídios teóricos de Blancarte (2006) e Baubérot e Milot (2011). A partir dessas contribuições, podemos chegar à conclusão que a laicidade figura na garantia da defesa por direitos fundamentais coletivos e individuais. Desta forma, a escola precisa ser laica para que haja diálogo entre as diferenças ali presentes, por isso, entendo que dentro de uma instituição pública não deveria ter espaço para o Ensino Religioso. Principalmente, se partirmos da compreensão de que a religiosidade, especialmente derivada de religiões cristãs, sempre esteve presente no interior da escola, sendo inculcada, transmitida e naturalizada através da cultura escolar. A partir deste viés, pretendo nesta pesquisa entender como alguns profissionais do Nilo Peçanha reagem à presença da religião no cotidiano escolar. Busco compreender como este grupo de professores lida com a diversidade religiosa e a não religiosidade dos alunos, como, também, investigar o quanto eles se entendem como agentes que promovem a manutenção da cultura escolar.

Como metodologia, realizo uma pesquisa com abordagem qualitativa, pois acredito ser o meio mais eficaz para tentarmos responder às questões dirigidas ao nosso objeto, com base nas colocações de Richardson:

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos” (RICHARDSON, 1999, p.80).

Além da contribuição dos autores já mencionados e de outros acionados durante o percurso deste trabalho, proponho um rápido panorama de revisão bibliográfica sobre a temática, Ensino Religioso e laicidade, a partir de um levantamento dos últimos dez anos, pesquisado no site Portal de Periódicos da CAPES e da plataforma Scielo, a fim de que contribua para compreensão da trajetória desta disciplina na história educacional brasileira. Como fonte de pesquisa também recorri ao Observatório da Laicidade na Educação (OLÉ) da faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Este site é formado por professores(as) e estudantes, militantes pró-laicidade do Estado que elaboram, reúnem e difundem posições relacionadas especialmente à educação pública laica. Além de artigos, podemos encontrar neste site teses, dissertações, dossiês e legislação que tratam de assuntos pertinentes ao objeto desta pesquisa.

Conjugada aos procedimentos acima estão os documentos e legislação que normatizam o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras, como foco principal o estudo de caso em uma escola pública estadual do Rio de Janeiro, o Liceu Nilo Peçanha.

Como pesquisa de campo são utilizados para coleta de dados: entrevistas semiestruturadas com levantamento de depoimentos de dois diretores, uma coordenadora pedagógica e um professor de Ensino Religioso da escola em questão. A princípio me planejei para entrevistar os dois professores que lecionavam ER no Liceu. O contato por mensagens via whatsapp já tinha sido feito, porém, na semana em que marquei para entrevistá-los pessoalmente, um dos professores foi realocado para uma escola mais próxima a sua residência.

A partir da escuta dos relatos dos informantes, as narrativas serão analisadas a fim de melhor compreender como esses sujeitos percebem a religião dentro da escola e como lidam com a diversidade religiosa e a não religiosidade dos alunos.

A pesquisa foi feita através do estudo de caso que realizei no Colégio Liceu Nilo Peçanha. A referida instituição é uma escola pública estadual situada no centro da cidade de Niterói, no Rio de Janeiro. Esta unidade de ensino oferece turmas de Ensino Médio regular,

como também da modalidade EJA e conta com mais de 2 mil e quinhentos alunos, funcionando nos períodos matutino, vespertino e noturno.

A princípio, imaginei que fazer o estudo de campo no local onde trabalho poderia dificultar a percepção das estruturas, a construção de análises e interpretações sobre o lugar e as pessoas que fazem parte do meu dia a dia. Porém, buscando o entendimento nas contribuições de Velho (1987), pude perceber que por mais que uma realidade a princípio nos seja familiar, muitas vezes, não é conhecida a fundo. Desta forma, percebi que fazer a pesquisa no local onde trabalho seria viável, porque além de não ter nenhuma relação de proximidade com os professores que pretendo ter como informantes, é possível estranhar o familiar, como bem nos coloca Velho (1987, p.131) “O processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações”.

O objetivo geral desta dissertação é investigar as contradições e tensões entre laicidade e Ensino Religioso no Liceu Nilo Peçanha. Os objetivos específicos são: entender como funciona o ER no Liceu Nilo Peçanha; identificar como a religião está/esteve presente, de forma oficial e não oficial no Liceu Nilo Peçanha; verificar de que modo a matriz religiosa dos professores pode interferir na forma como ministram essa disciplina e investigar de que maneira os professores enxergam os símbolos religiosos expostos na escola

Vale ressaltar ainda que atualmente estamos vivendo no Brasil um processo de avanços e de legitimação das pautas conservadoras articuladas pela bancada cristã no Congresso e Senado. Desde 2013, presenciamos a polarização dos discursos de ódio que culminaram na eleição do atual Presidente da República, num processo de questionamento da democracia e oposição de projetos para a sociedade, tais como, O Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), Bolsa Família, Minha Casa Minha Vida, Farmácia Popular, Prouni (Programa Universidade para Todos), Bolsas da CAPES e CNPq, entre outros. O contexto é de desmonte da escola pública, tanto pela via do corte de recursos financeiros, quanto pela desvalorização de sua função social. Neste governo, o cenário é ameaçador para educação, pois é agravado pelo seu caráter conservador⁸ que promove um retrocesso dos direitos já conquistados, além de naturalizar as desigualdades. Ganha força a extrema-direita em seu discurso de ódio, violência, intolerância, racismo, misoginia, machismo, lgbtfobia,

⁸ Para Sepulveda e Sepulveda (2019), o conservadorismo pode ser entendido como uma categoria histórica estabelecida a partir de uma cultura conservadora. A narrativa pela qual se naturalizam as desigualdades sociais, contrária ao ganho de direitos, sustentada na anti-intelectualidade, na antirracionalidade.

representado por um chefe de Estado claramente despreparado, política e intelectualmente, que ganha as massas pelo discurso de combate a corrupção.

Neste contexto, entendemos que esta pesquisa adquire grande relevância, pois através dela pretendo seguir o caminho na defesa da laicidade do Estado, como uma das formas de enfrentamento do conservadorismo na atualidade. Aplicando o conceito de laicidade à área da educação, Cury (2004), Cunha (2007) e Fischmann (2008) nos alertam quanto ao risco de se inserir nas políticas públicas ações que favoreçam a propagação de uma religião nas escolas, como, por exemplo, no oferecimento da disciplina de Ensino Religioso.

Além de entendermos que para enfrentar discursos e pensamentos conservadores precisamos percorrer o trajeto da laicidade do Estado, devemos levar em consideração que a sociedade vem passando por profundas transformações, e a escola precisa entrar no compasso dos inúmeros debates e interlocuções que derivam dessas mudanças. Há diferentes discursos (ARROYUO, 1992, PATTO, 1999, PERRENOUD, 2000, SAVIANI, 2005) de que a escola não consegue promover uma formação adequada, nem, tampouco, a construção de um espaço onde os alunos possam realizar diálogos para a resolução de conflitos e problemas diários.

Nessa sociedade plural se apresentam variados pertencimentos religiosos e a escola pública submetida a uma legislação (LDB, lei 9475/97) que, ao ofertar obrigatoriamente o Ensino Religioso, põe em risco o debate envolvendo liberdades religiosas, antirreligiosidade ou ateísmo, que deveria ser garantido em um estado laico. Por isso, o ER pode ser problemático, pois envolve um necessário distanciamento do Estado laico ante o particularismo próprio dos credos religiosos. Cada vez que este problema compareceu à cena dos projetos educacionais, sempre veio carregado de uma discussão intensa em torno de sua presença e factibilidade em um país laico e multicultural (CURY, 2004).

A oferta de aulas de Ensino Religioso em escolas públicas é uma questão que me inquieta e, de certa forma, me incomoda, já que vai de encontro à laicidade do Estado, prevista por lei desde a Primeira República. O ensino nas escolas públicas foi a única dimensão do Estado republicano qualificada de *leiga* (isto é, laica) na Constituição de 1891 (CUNHA, 2018).

Como educadora em escola pública e defensora da laicidade na educação, observo algumas contradições e incoerências com a inclusão do Ensino Religioso como componente Curricular. Mesmo que a Constituição Federal de 1988, válida até os dias atuais, determine o caráter facultativo das aulas do Ensino Religioso, constitui uma contradição, pois se o Estado é laico como pode subsidiar o Ensino Religioso em escolas públicas?

[...] o Estado laico é entendido como o que se situa fora do campo religioso, não favorecendo nem prejudicando alguma crença e/ou prática religiosa.

Consequentemente, o poder estatal não está disponível para as instituições religiosas o utilizarem no exercício de suas atividades, seja para manterem destinatários cativos, para se financiarem, para obterem acesso aos meios de comunicação ou outros recursos estratégicos. (CUNHA, 2018 p.183).

Além dos subsídios despendidos pelo “Estado laico”, entendo como contradições a complementação da carga horária para os alunos que não optaram pela frequência das aulas do Ensino Religioso. De acordo com a recomendação dos órgãos normativos, obedecendo à legislação, os alunos ou responsáveis devem ser informados sobre o caráter facultativo do Ensino Religioso no ato da matrícula. O projeto de Lei 3521/17, de autoria do deputado estadual Carlos Minc, aprovado em 2019, acrescenta um inciso ao Artigo 1º da Lei 3459 de setembro de 2000, no qual determina a oferta do reforço escolar em Matemática e Português para os alunos que optaram para não frequência à disciplina.

Como professora pública do Estado do Rio de Janeiro, vivencio o fato de as escolas apresentarem deficiência nos quadros de professores e problemas com estrutura, de modo que já possuem dificuldade em organizar e garantir a grade curricular obrigatória frente a tantos desafios. Por isso, o que se impõe como dúvida é se realmente essa complementação de carga horária será de fato realizada, ou se a facultatividade do Ensino Religioso está sendo respeitada. Porém, como a lei que determina a oferta do reforço escolar para os alunos não optantes pelas aulas do ER, é muito recente, acredito que esta questão não poderá fazer parte da investigação pretendida neste trabalho.

Não podemos deixar de mencionar outro ponto polêmico na oferta do Ensino Religioso em Escolas públicas, a formação e orientação dos professores que ministram esta disciplina. Como está no art. 33 da Lei n.º 9475/97, deverá ser respeitada a diversidade cultural religiosa no Brasil sem proselitismos, ou seja, sem privilegiar nenhuma religião em detrimento de outras. Como este assunto me causa grande curiosidade, certa vez, indaguei uma colega que ministra esta disciplina no RJ, sobre as orientações que lhe foram passadas a respeito do conteúdo a ser ministrado. Ela relatou que deveriam ser ensinados valores morais e éticos para formação plena do cidadão. Neste ponto me chega outra problematização. Em nossa sociedade ocidental, geralmente, os valores mencionados por muitos professores, estão sempre relacionados a religiões cristãs, portanto, os alunos de religiões de matriz africana, ou mesmo os sem religião seriam considerados amorais ou cidadãos piores? Isso não se configuraria em proselitismo ou discriminação?

A partir dessas contradições, na visão de quem defende a laicidade na educação, causadas pela presença do ER em escolas públicas, entendo ter pertinência a realização deste trabalho.

Com efeito, essa dissertação está organizada no seguinte formato: introdução, quatro capítulos e considerações finais.

A introdução contém uma apresentação pessoal, as referências bibliográficas, a metodologia, justificativa e os objetivos.

No primeiro capítulo, apresento um histórico do Ensino Religioso no Brasil e tento comprovar os possíveis embates e tensões causadas pela sua regulamentação, enquanto disciplina em escolas públicas.

No segundo capítulo, traço um histórico do ER no Rio de Janeiro para entender a aprovação da Lei nº 3459/00, que prevê que nas escolas estaduais esta disciplina deve ser ministrada de forma confessional e ofertada para toda a educação básica. Além disso, mostro os principais envolvidos e as polêmicas em torno desta legislação.

No terceiro capítulo, discuto a cultura escolar no Liceu Nilo Peçanha. Para isso, faço uma pesquisa sobre a história desta instituição, além de buscar fontes e indícios que comprovem a presença da religião em seu interior.

O quarto capítulo foi reservado para o trabalho de campo. Nele constam o roteiro das entrevistas, o perfil dos candidatos e a análise das entrevistas, através do cruzamento dos dados coletados e categorizados.

Por fim, chego à conclusão que a religião, principalmente católica, continua presente na escola pública, sendo inculcada, naturalizada e transmitida através da cultura escolar e, portando, se torna irrelevante e desnecessária a permanência da disciplina Ensino Religioso na grade curricular.

Capítulo I:

TECENDO OS CAMINHOS DO ENSINO RELIGIOSO

1.1. O Ensino Religioso no Brasil

A regulamentação do Ensino Religioso e as normas para sua efetivação geram muitas controvérsias até hoje, provocando embates entre grupos religiosos e os grupos que defendem a laicidade na escola pública. Para entendermos como se deu a inserção desta disciplina na

estrutura curricular do ensino público é necessário que tracemos um histórico da influência religiosa na educação brasileira.

1.1.1 A influência católica em tempos coloniais

No período da colonização do Brasil o Estado tinha um caráter eminentemente confessional, pois, embora o Estado e a Igreja Católica fossem instituições distintas, entre os séculos XVI e XIX uma estava ligada à outra. O catolicismo era reconhecido como a religião do Estado, sendo assim, os membros da sociedade deviam ser católicos. Ao Estado coube a função de garantir a soberania portuguesa sobre a Colônia e, para isso, seria necessário o reconhecimento da autoridade do Estado por parte dos colonizadores que se instalariam no Brasil.

A Igreja teria um papel importante para este reconhecimento e aceitação, pois caberia a ela a finalidade de educar as pessoas, controlá-las na vida diária e convencê-las a serem obedientes ao poder do Estado. Além disso, ela estava presente em vários momentos da vida das pessoas, como no nascimento, no casamento, no óbito, no ingresso à comunidade, no enquadramento aos padrões de vida decente e na partida sem pecado. Portanto, a Igreja tinha o monopólio de atos como: o batismo, a crisma, o casamento religioso, a confissão e a extrema-unção. “A função colonizadora, cristã e missionária viria, portanto, com um caráter redentor, que, ao mesmo tempo, conferia moralidade e hábitos de vida civil” (BOTO, 2000, p. 24).

Desta maneira, pode se dizer que na época da colonização brasileira houve uma simbiose entre educação e catequese. A catequese foi uma estratégia central para o controle exercido pelo governo português sobre a colônia brasileira. E o “trabalho catequético era de caráter pedagógico” (SAVIANI, 2008 p 31), pois os jesuítas⁹ acreditavam que as práticas pedagógicas seriam o melhor método de convencimento para a conversão dos gentios¹⁰ à religião católica. Porém, os jesuítas não foram os primeiros catequizadores no período colonial. Antes deles, outra ordem religiosa havia dado a sua contribuição para a colonização brasileira. Os

⁹ Membros da ordem religiosas denominada Companhia de Jesus, formada em torno de Inácio de Loyola (VAINFAS, 2000).

¹⁰ Por "índio gentio" entendem-se os índios livres que não tinham sido integrados na ordem colonial. Era o gentio "vizinho daquele Estado" (do Brasil), sempre qualificado de "bravo". Para uma abordagem geral, CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

franciscanos foram os primeiros missionários a desembarcar no Brasil.¹¹ A esse respeito, Gilberto Freyre afirma que:

Não há novidade nenhuma em dizer-se da gente brasileira que uma das influências decisivas em sua formação vem sendo a da Igreja, nem que, dessa influência, a que aqui madrugou, para nunca mais deixar de fazer-se sentir sobre essa mesma gente, ora de modo mais intenso, ora com menor vibração, foi e é a franciscana (FREYRE, 1959, p. 15).

Os frades franciscanos praticavam missões itinerantes, percorrendo aldeias indígenas dedicadas à catequese e a instrução. Essa técnica foi utilizada, posteriormente, pelos jesuítas. (SAVIANI, 2008).

Na historiografia, de modo geral, e na historiografia da educação brasileira sobre o Brasil colonial há uma tendência em enaltecer a atuação evangelizadora e educacional dos jesuítas em relação às outras ordens religiosas, como a franciscana. Uma das razões para esse desequilíbrio está no fato do número avassalador de documentos manuscritos produzidos pelos jesuítas em comparação às outras ordens religiosas (SANGENIS e MAINKA, 2019).

Além dos jesuítas e dos franciscanos, o processo de colonização brasileira contou com a atuação dos beneditinos, carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinos que desenvolveram alguma atividade educativa. Porém, a predominância da atuação jesuítica a torna hegemônica na história da educação brasileira. Essa hegemonia pode ser explicada pelo fato de os jesuítas receberem o apoio da Coroa portuguesa, podendo exercer o monopólio da educação nos primeiros anos da colonização. Diferentemente das outras congregações religiosas, que operaram de forma dispersa e descontínua, sem o apoio e proteção oficial, contando apenas com a ajuda das comunidades (SAVIANI, 2008).

Os jesuítas eram integrantes da Companhia de Jesus criada pelo padre Inácio de Loyola, em 1534, e reconhecida em 1540 através de bula papal¹², possuía característica militante, missionária e instrutiva. A atuação desta Ordem no Brasil estava voltada para a educação dos povos indígenas por intermédio da catequese e para formação de aldeamentos para ocupação do território, diferente de sua atuação na Europa, voltada para o combate à expansão protestante.

A educação no período colonial passou por etapas diferentes, segundo categorização de Saviani (2008). A primeira etapa, correspondente ao período de 1549 a 1599, foi chamada de “período heroico”, compreendendo o movimento de chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil.

¹¹ Oito franciscanos acompanharam a esquadra de Pedro Álvares Cabral, em 1500, liderados pelo frei Henrique Soares de Coimbra que celebrou a primeira missa na nova terra (SAVIANI, 2008).

¹² Regimini militantis, 27 de setembro de 1540, publicada pelo Papa Paulo III.

Esses religiosos tinham a atribuição de converter os gentios, tendo como instrumento fundamental a catequese. Para este fim, procuraram agir sobre as crianças, e, para isso, mandaram vir de Lisboa meninos órfãos, a partir dos quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia, e, depois o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Esse período foi marcado pelo plano de instrução elaborado pelo Padre Manuel da Nóbrega. A forma com que os jesuítas formularam sua pedagogia acabou encontrando oposição no interior da própria ordem jesuítica, sendo substituída pelo Ratio Studiorum, que marcou o final deste período.

O Ratio Studiorum foi um plano de estudos constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino e determinou a consolidação dos jesuítas, enquanto Ordem missionária e sua hegemonia no campo da educação. Sua atuação foi ampliada para além dos gentios, alcançando os filhos da elite colonial. A concepção expressada no Ratio se caracterizava por uma visão essencialista do homem que, de acordo com a vertente religiosa, seria feito por Deus à sua imagem e semelhança, e, portanto, a essência humana seria considerada uma criação divina (SAVIANI, 2008).

A terceira e última etapa foi marcada pelas reformas pombalinas e pela expulsão dos jesuítas do Brasil. Os missionários jesuítas foram expulsos da colônia em 1759, pelo então ministro português Marquês de Pombal. De acordo com Barroso (2018), essa expulsão aconteceu em decorrência dos choques de interesses da Companhia de Jesus e da Coroa portuguesa, das crises econômicas no Reino Português e do contexto marcado pelas ideias iluministas. As reformas propostas pelo Marquês de Pombal visavam eliminar o tradicional ensino jesuítico e implantar um ensino moderno.

Neste sentido, as reformas pombalinas foram constituídas com base no princípio da laicidade, pois se associavam ao ideário iluminista, se contrapondo às ideias religiosas e instituindo ao Estado o encargo educacional. Porém, como o Estado português ainda era vinculado ao regime do padroado¹³, e, portanto, ligado à Igreja Católica, na concepção de Saviani (2008), a substituição jesuítica não se deu exatamente por ideias laicas, formuladas por pensadores formados fora do âmbito religioso, e, de fato, o processo das reformas aconteceu de forma lenta, dando a impressão que o ideário iluminista era uma realidade distante.

¹³ Foi o regime de estreita colaboração política e ideológica entre o Estado português e a Igreja Católica, estabelecido na luta contra os mouros, na península ibérica e contra reforma protestante. Esse regime consistia na transferência para os reis de poderes especiais, como o de censurar as próprias bulas papais. Por outro lado, o Estado português mantinha o catolicismo como religião oficial e sustentava o clero (disponível em: <http://ole.uff.br/dicionario>).

Com a vinda da família real portuguesa, em 1808, o Brasil passa por profundas transformações. A transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro foi determinada pela fraca posição portuguesa no enfrentamento dos conflitos europeus (CUNHA, 2017).

Para compreendermos como se deu esse processo de transferência, precisamos considerar alguns acontecimentos: a Revolução Industrial, a Revolução Americana e a Revolução Francesa, que impulsionaram uma crise no sistema colonial. Neste contexto de grandes transformações econômicas, sociais e políticas, a Europa do início do século XIX se transformara no reduto das Guerras Napoleônicas.

Napoleão Bonaparte se via incapaz de derrotar a Grã-Bretanha, que àquela época era militarmente muito forte, devido à potência de sua marinha, por isso, impôs um bloqueio econômico àquele país. Neste ponto, Portugal se encontrava entre dois fogos cruzados, pois era dependente política e economicamente da Grã-Bretanha e temia a invasão francesa. Logo, o projeto de transferir a Corte portuguesa para o Brasil tomou forma quando as tropas napoleônicas, vindas do território espanhol, avançaram sobre Lisboa. Para que este projeto fosse bem sucedido, a frota portuguesa necessitava de proteção, já que apresentava fragilidade militar e, para isso, contou com o apoio da Grã-Bretanha ao firmar o seguinte acordo:

[...] um acordo secreto que garantiu a proteção naval britânica à transferência da corte para o Brasil. Em troca, Portugal cedeu a Ilha da Madeira para a instalação de base militar da Grã-Bretanha, além de permitir aos navios mercantes daquele país o direito de utilizar os portos brasileiros, fosse para o comércio no Brasil, fosse em escala para outros destinos (CUNHA, 2017, p. 35).

A transferência da sede do governo português para o Rio de Janeiro trouxe muitas mudanças para esta cidade. Além da instalação de diversos estabelecimentos culturais como a Biblioteca Nacional, o Teatro São João, um museu mineralógico, germen do atual Museu Nacional e a Gazeta do Rio de Janeiro, o primeiro impresso no Brasil, também ocasionou o aumento da população que passou de 60 mil habitantes, em 1808, para 130 mil, dez anos depois (CUNHA, 2017). Porém, a maior delas foi o fim de sua condição colonial e elevação a Reino unido a Portugal e Algarves em 1815.

A primeira medida tomada pelo Príncipe Regente Dom João¹⁴ ao chegar ao Brasil foi a abertura dos portos às Nações amigas. Esse decreto colocava um fim a trezentos anos do sistema

¹⁴ À época, o Reino de Portugal encontrava-se governado, desde 1792, pelo Príncipe-Regente Dom João – herdeiro do Trono, visto que a Rainha Dona Maria I, sua mãe, cujo reinado iniciara-se desde 1777, encontrava-se interdita por insanidade mental.

colonial. Os mercados britânicos foram os principais beneficiários desta medida. Aos poucos o controle inglês pelo mercado colonial brasileiro se ampliava, até culminar no Tratado de Navegação e Comércio, seguido pelo Tratado de Aliança e Amizade, em 1810.

Os referidos tratados garantiam os privilégios conquistados pelos britânicos, pois permitiam a continuidade de comércio livre, não possibilitando o restabelecimento do antigo regime de monopólio comercial de Portugal. Com estes Tratados, outros privilégios foram somados aos que a Grã-Bretanha já possuía, como a redução do valor das taxas postais e de ancoragem para os navios britânicos nos portos portugueses, o direito de taxar as mercadorias britânicas menos do que as portuguesas e as de outros países, a imposição ao governo português com o compromisso de acabar paulatinamente com o tráfico de escravos africanos e o direito de nomear cônsules para as colônias portuguesas, possibilitando que os súditos britânicos passavam a gozar do direito de extraterritorialidade, isto é, só seriam julgados, no Brasil, por um juiz conservador por eles mesmos escolhidos. (CUNHA, 2017)

1.1.2. Os ventos da laicidade começam a soprar em terras brasileiras

Os tratados de 1810 não tiveram apenas importância sobre os aspectos comerciais entre os reinos português e britânico. Eles podem ser considerados como a primeira referência sobre liberdade religiosa e quebra da exclusividade confessional da Igreja Católica no Brasil. O Tratado da Amizade e Aliança garantia o fim da Inquisição¹⁵ nos domínios do reino português. Em seu artigo 9º, fica definido que não haveria a instalação e nem o reconhecimento da Inquisição em território nacional, além de fazer alusão ao fim deste tribunal eclesiástico. “Ficavam assim, fora do alcance daquele tribunal os cidadãos britânicos que porventura fossem judeus ou tivessem ascendência dessa religião ou cometessem os desvios sociais constantes do seu repertório repressivo.” (CUNHA, 2017, p.38). Com este tratado, chega ao fim os impedimentos para que estrangeiros de outras confissões, que não a católica, viessem residir no Brasil, expondo o interesse que o Reino português tinha de povoar a região.

A liberdade religiosa é debatida mais diretamente no Tratado de Comércio e navegação, que em seu artigo 12º determina:

¹⁵ A Inquisição, apelido do Tribunal do Santo Ofício, existiu durante a Idade Média europeia para combater as heresias e manter a unidade doutrinária do Cristianismo. Com o nome de Congregação para a Doutrina da Fé, a Inquisição existe até hoje no âmbito da Santa Sé. Ela acolhia denúncias e fazia suas próprias investigações, mas não executava as sentenças, fossem de expropriação de bens, prisão ou morte.

Sua Alteza Real o Príncipe Regente de Portugal declara e se obriga no seu próprio Nome e no de Seus Herdeiros e Sucessores, a que os Vassallos de Sua Magestade Britannica, residentes nos Seus Territórios, e Domínios, não serão perturbados, inquietados, perseguidos, ou molestados por causa da sua Religião, mas antes ,terão perfeita liberdade de Consciência, e licença para assistirem, e celebrarem o Serviço Divino em honra do Todo Poderoso Deos, quer seja dentro de suas Casas particulares; quer nas suas particulares Igrejas e Capellas, que Sua Alteza Real agora e para sempre graciosamente lhes Concede a Permissão de edificarem, e manterem dentro dos seus Dominios. Com tanto porem que as sobreditas Igrejas e Capellas serão construidas de tal modo, que externamente se assemelhem a casas de habitação; e também que o uso dos Sinos lhes não seja permitido para o fim de anunciarem publicamente as horas do Serviço Divino. Demais estipulou-se, que nem os Vassallos da Grande Bretanha, nem outros quaesquer Estrangeiros de Communhão diferente da Religião Dominante nos Dominios de Portugal, serão perseguidos, ou inquietados por matérias de Consciência, tanto nas suas Pessoas, como nas suas Propriedades, em quanto elles se conduzirem com ordem, decencia, e moralidade, e de huma maneira conforme aos usos do Paiz , e ao seu Estabelecimento Religioso, e Político (TRATADO, 1810, p. 18 e 20).

Embora haja neste artigo uma notória menção à liberdade religiosa, ela não pode ser classificada como ampla, já que as concessões religiosas são direcionadas a grupos específicos ligados à Coroa inglesa. Além disso, as concessões foram estabelecidas visando o fortalecimento do comércio e do povoamento da região, e não para a discussão da questão religiosa.

Neste sentido, podemos destacar que a limitada liberdade religiosa acordada no início do século XIX não mudou o papel da Igreja Católica, que se manteve como religião oficial do Império, sendo legitimada pelo sistema de padroado, criando uma série de vínculos legais entre o Estado e a Igreja.

A independência do Brasil se explica por um conjunto de fatores externos e internos. Em Portugal, eclodiu uma revolução liberal, em 1820, onde os revolucionários procuravam enfrentar um momento de profunda crise na vida portuguesa. Ao final desta revolução, foi estabelecida uma junta provisória para governar em nome do rei, com a exigência de seu retorno à metrópole. No Rio de Janeiro, o retorno de Dom João VI dividia opiniões. Enquanto a “facção portuguesa”, formada por altas patentes militares, burocratas e comerciantes eram a favor do seu retorno, pois tinham interesse na subordinação do Brasil à Metrópole, o “partido brasileiro”¹⁶ formado por grandes proprietários rurais das capitanias próximas à capital, burocratas e membros do Judiciário nascidos no Brasil se opunham a este retorno.

¹⁶ Falamos em "partido brasileiro" entre aspas, porque com essa expressão se designa não propriamente um partido, mesmo de organização frouxa como seria característico dos partidos brasileiros, mas uma corrente de opinião. As articulações políticas se fizeram, nesse período, sobretudo, através das lojas maçônicas, uma instituição cujo nascimento se deu na Europa.

Temendo a perda do trono português, caso não regressasse ao seu país, o rei Dom João VI decidiu retornar a Portugal, em abril de 1821, acompanhado de 4 mil portugueses, deixando o seu filho Pedro como príncipe regente. Após a partida do Imperador, foram eleitos vários defensores da Independência para as Cortes no Brasil como Cipriano Barata (Bahia), Muniz Tavares (Pernambuco), Antônio Carlos Ribeiro de Andrada (São Paulo), Padre Feijó e Nicolau de Campos Vergueiro.

Também podem ser destacados como fatores que favoreceram a Independência do Brasil em relação a Portugal, uma série de decisões tomadas por Dom Pedro que provocaram o descontentamento da metrópole. Dentre estas decisões, podemos ressaltar a decisão do príncipe regente em permanecer no Brasil, contrariando a exigência para o seu retorno a Portugal; a convocação de uma Constituinte; a exigência como requisito para aproveitamento no serviço público a adesão à causa da união e independência do Brasil; a recomendação aos governos provinciais de não dar posse a empregados vindos de Portugal e o pronunciamento de que as tropas vindas da Metrópole seriam consideradas inimigas. Em resposta a essas medidas chegam ao Brasil despachos de Lisboa que revogavam os decretos do príncipe regente e determinavam, mais uma vez, seu regresso e, também, acusavam os ministros de traição. Isso significou o estopim para o rompimento definitivo e, em 7 de setembro de 1822, foi formalizada a independência do Brasil.

1.1.3 Os embates em torno na laicidade em tempos imperiais

Com relação à independência do Brasil e a construção do Estado brasileiro é necessário que se evidencie duas instituições que tiveram grande influência jurídico-político nesses processos: a Igreja Católica e a Maçonaria. “A Igreja Católica, pretendia manter o monopólio usufruído durante três séculos, e a Maçonaria, clandestina no período colonial, foi responsável em acionar o processo de secularização da sociedade, primeiro; e, de laicidade do Estado, depois”. (CUNHA, 2017, p.42).

Nos anos imediatamente posteriores à Independência, era imperiosa a construção e legitimação do Estado brasileiro. Devido a seu nível de capilaridade em território nacional, a burocracia eclesiástica, através da implementação do padroado, serviu a esta finalidade. A legitimação política fundada na religião católica é documentada pela primeira Constituição outorgada pelo Imperador Dom Pedro I, em 25 de março de 1824.

A Carta de 1824 institui, em seu artigo 5º, o catolicismo como religião oficial do Estado brasileiro recém-independente. O texto deste artigo incorporava o disposto no tratado de 1810

com a Grã-Bretanha quando determinava que “A religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de templo.” (BRASIL, 1824).

Sobre a Carta Magna imperial vale também analisar o seu preâmbulo e o primeiro artigo.

Em nome da Santíssima Trindade. Art. 1º. O Imperio do Brazil é a associação Política de todos os Cidadãos Brasileiros. Elles formam uma Nação livre, e independente, que não admite com qualquer outra laço algum de união, ou federação, que se opponha á sua Independencia [...]”. (BRASIL, 1824).

Ao invocar a Santíssima Trindade, fica claro que o Império estaria fundado sobre valores cristãos, que reconheceria o poder do Soberano como de origem divina. Por outro lado, há uma forte presença do liberalismo¹⁷, no qual estavam imbuídos os fundadores do Estado Imperial, quando se menciona uma associação política de “cidadãos” e não “súditos”, rejeitando o conceito de orientação absolutista (FILHO, 2020).

Contudo, é inegável que a união entre o Estado e a Igreja Católica seria determinante para a legitimidade do regime monárquico, repercutindo diretamente na vida cotidiana dos brasileiros. Porém, essa relação sofreu algumas alterações no Estado brasileiro em formação, principalmente, com relação as continuidades e descontinuidades do padroado e do regalismo. Neste ponto, precisamos compreender como se desenvolveram estas duas práticas em Portugal.

O padroado português se constitui na época em que Portugal se consolidava como Estado Nacional no século XV. Tratava-se de um privilégio pontifício concedido aos soberanos portugueses, que eram alçados ao posto de Mestres da Ordem Militar de Cristo e poderiam “influenciar diretamente na estrutura e no funcionamento da Igreja Católica nos domínios portugueses ultramarinos, visto que a eles competia por direito a regência da obra missionária católica nessas regiões” (FILHO, 2020, p. 20). Portanto, o direito de Padroado concedido pela Santa Sé ao Rei de Portugal sobre a Igreja das colônias portuguesas lhe daria como incumbência a prerrogativa de fundação de Igrejas e de apresentação dos clérigos para os benefícios eclesiásticos ultramarinos, bem como o recolhimento dos dízimos para o custeamento de toda a obra missionária das regiões do Ultramar.

Com a proclamação da independência brasileira a concepção do padroado sofre uma mudança considerável, já que a Igreja Católica foi incorporada ao Estado como “direito

¹⁷ Liberalismo corresponde à corrente de pensamento enaltecida das liberdades individuais.

constitucional, e não como privilégio apostólico recebido como benesse pontifícia” (FILHO, 2020, p. 131). Sendo assim, o Estado não deveria estar mais a serviço da fé cristã, e sim a serviço do Estado. Nesse sentido, o regalismo marcaria o Padroado Imperial brasileiro, com relação às questões eclesiásticas.

A autora Zília Osório de Castro se refere ao regalismo como “[...] a supremacia do poder civil sobre o poder eclesiástico, decorrentes da alteração de uma prática jurisdicional comumente seguida ou de princípios geralmente aceitos, sem que haja uma uniformidade na argumentação com que se pretende legitimá-lo (CASTRO, 2002, p. 323).

O regalismo foi recorrente na Europa e depois passou a ser utilizado nas colônias portuguesas e espanholas, com a intenção de aumentar o controle do Estado sobre a Igreja. Em seu texto “Padroado e Regalismo no Brasil independente”, Ítalo Domingos Santirocchi, salienta este fato dizendo que:

O objetivo do regalismo era diminuir o poder da Igreja, limitando a autoridade do pontífice nos negócios temporais conexos com os espirituais ou negando a plenitude do poder dos papas nos assuntos eclesiásticos de cada nação, alegando que esta plenitude de poder lesava os direitos episcopais (SANTIROCCHI, 2002, p. 6).

Desta forma, quem defendia o regalismo visava uma maior autonomia das igrejas nacionais, ante a diminuição da influência da cúria romana e, portanto, uma ampliação do poder do Estado sobre a hierarquia eclesiástica nacional.

Foi justamente baseada nos preceitos regalistas que a Constituição Imperial de 1824 foi formulada, haja vista o conteúdo do artigo 102, que estabelece o direito de Padroado do Imperador do Brasil sobre a Igreja Católica no País:

Art. 102. O Imperador é o Chefe do Poder Executivo, e o exercita pelos seus Ministros de Estado.
São suas principaes attribuições.
[...] II. Nomear Bispos, e prover os Beneficios Ecclesiasticos.
[...] XIV. Conceder, ou negar o Benepiacito aos Decretos dos Concilios, e Letras Apostolicas, e quaesquer outras Constituições Ecclesiasticas que se não oppozerem á Constituição; e precedendo approvação da Assembléa, se contiverem disposição geral (BRASIL, 1824).

De cunho regalista, o dispositivo constitucional atribuía ao Imperador o chamado “Padroado universal”, ou seja, o duplo Padroado ultramarino outrora pertencente aos Soberanos Portugueses: o de tipo régio, segundo o qual os Soberanos nomeavam os Bispos, Dignidades e Cônegos dos Cabidos; e o do Mestrado da Ordem de Cristo, segundo o qual nomeavam os demais titulares dos benefícios eclesiásticos (FILHO, 2020).

De acordo com Santirocchi (2013), o padroado que nasce como direito constitucional do Poder Executivo, estabelecido unilateralmente, sem prévia discussão ou Concordata com a Santa Sé, pode ser considerado “padroado à força”, temperado pelo regalismo.

Todas essas mudanças referentes às concepções que envolviam as relações entre a Igreja Católica e o Estado brasileiro refletiram em acontecimentos que abalaram a simbiose entre essas duas instituições. Primeiro na participação de padres liberais na política imperial, e posteriormente a vitória dos ultramontanos¹⁸ que dominará o episcopado do império brasileiro a partir de meados do século XIX, levando a um conflito que culminou na Questão Religiosa dos anos 1870.

A necessidade da construção do Estado nacional brasileiro, após sua independência, provocou muitos embates entre correntes de pensamentos e segmentos sociais. Havia um propósito entre esses segmentos em assumir o protagonismo político neste novo Estado Imperial. O clero conseguiu atingir este propósito, assumindo um papel de destaque nesse processo através dos “padres-políticos”, assim, chamados por Souza (2008) os clérigos que formaram parte da elite política imperial.

Segundo Souza (2008), existem várias explicações para a considerável presença de elementos da igreja na política brasileira no início do período monárquico. A presença da autoridade religiosa no Brasil nos anos de dominação colonial, por exemplo. Grande parte dos povoados brasileiros dava-se em torno de um templo religioso, desta maneira, o padre era reconhecido como autoridade e acabava assumindo funções para além das tarefas religiosas, ocupando o vazio deixado pelo Estado.

Outra explicação estaria no fato de que os clérigos eram dotados de uma erudição que não era comum à população daquela época, na qual a massa populacional era analfabeta. O padroado também contribuiu para a considerável presença do clero na política imperial, pois propiciou que os padres fossem servidores da igreja e empregados públicos. Podemos ainda acrescentar os efeitos das Reformas Pombalinas no Brasil, que tiveram um impacto na formação de religiosos, para os quais a atuação política transcorreria de forma natural.

As reformas implantadas durante o governo do Marquês de Pombal foram marcadas por alguns princípios iluministas, entre os quais estava a crença que o poder deveria centrar-se no governante, propondo uma modernização do Estado português, porém, sem romper totalmente com suas formas tradicionais. Portanto, o iluminismo adotado nas reformas portuguesas foi

¹⁸ Este assunto será melhor desenvolvido mais adiante.

católico, promovido por homens ilustrados da igreja, diferente das ideias iluministas francesas, concebidas por pensadores livres.

Por fim, Souza (2008) considera que a presença de religiosos no parlamento foi potencializada pela própria Constituição de 1824 e pelo decreto de 26 de março do mesmo ano, que atribuíam aos párocos funções importantíssimas no processo de realização dos pleitos, facilitando o controle e a manipulação das eleições.

Foi grande a participação do clero no processo legislativo do país durante o período imperial. Os padres eleitos viam a possibilidade de reformar a Igreja, embarcando nas aspirações transformadoras que estavam sendo discutidas acerca do modelo de Estado a ser instaurado no Brasil.

Havia um consenso entre o clero sobre a necessidade de reformar as questões morais de seus membros. Porém, havia discordância ao relacionamento que se estabeleceria entre a velha igreja e o novo Estado em formação. Por causa deste dissenso, os padres políticos se dividiram “em dois grupos que, embora não organizados oficialmente, optamos por chamar de “católicos liberais” e de “católicos conservadores”. Estes grupos tinham em padre Antônio Diogo Feijó e em Dom Romualdo Antônio de Seixas, arcebispo da Bahia, e Primaz do Brasil, suas respectivas lideranças.” (SOUZA, 2008, p. 130).

A ala ligada ao pensamento liberal defendia a modernização do Estado e a adaptação da Igreja às novas condições sociais. Esses religiosos eram a favor da nacionalização da Igreja, tendo como consequência o enfraquecimento da influência romana. Ou seja, defendia o direito do Imperador controlar a Igreja, concedendo maior independência em relação à Roma. Desta forma, para parte do clero brasileiro houve um despertar de uma consciência nacionalista, marcada pela lógica regalista, que buscava a autonomia do Estado quanto a influência do Vaticano.

À medida que o Estado brasileiro construía sua identidade com entendimentos favoráveis ao quadro do pensamento liberal, que pregava sua autonomia em relação à religião, cresciam os embates entre a ala liberal, pró secularização, e a ala conservadora, que queria manter a fusão entre as esferas política e religiosa. Os católicos conservadores eram defensores do ultramontanismo, que se caracterizou no século XIX por:

[...] uma série de atitudes da Igreja Católica, num movimento de reação a algumas correntes teológicas e eclesiais, ao regalismo dos estados católicos, às novas tendências políticas desenvolvidas após a Revolução Francesa e à secularização da sociedade moderna. Pode-se resumi-lo nos seguintes pontos: o fortalecimento da autoridade pontifícia sobre as igrejas locais; a reafirmação da escolástica; o restabelecimento da Companhia de Jesus(1814); a definição dos “perigos” que assolavam a Igreja (galicismo, jansenismo, regalismo, todos os tipos de

liberalismo, protestantismo, maçonaria, deísmo, racionalismo, socialismo, casamento civil, liberdade de imprensa e outras mais). (SANTIROCCHI, 2010, p.24).

Os primeiros ultramontanos que se destacaram no Brasil foram os religiosos da Congregação das Missões, ou lazaristas, na província de Minas Gerais, no início do século XIX. Nesse período, o ultramontanismo não teve uma atuação proeminente, já que o regalismo político era dominante no cenário brasileiro. Porém, foi um movimento que cresceu gradativamente no país (SANTIROCCHI, 2010).

Diferente dos religiosos liberais, os ultramontanos impunham restrições à interferência do Estado em assuntos da Igreja. Eles eram a favor de uma maior ortodoxia nas práticas católicas e, para isso, defendiam a presença das ordens religiosas no Brasil. De acordo com Souza (2008), a atuação no início do século XIX, desse segmento conservador da igreja foi negligenciada pela historiografia do Império, que considerou apenas os conflitos da década de 1870-80 que culminaram na Questão Religiosa, dando a falsa impressão que as relações entre Estado e Igreja havia se dado sem maiores embates.

Ao abordarmos a “Questão Religiosa”, do início da década de 1870, precisamos compreender os conflitos que se estabeleceram entre os maçons e a Igreja Católica. A maçonaria é uma antiga instituição cuja fundação é imprecisa, pois nas palavras de Azevedo (1996-97, p. 180) “suas origens se perdem em um passado povoado de mitos e lendas, remontando ao rei Salomão e outros personagens do Velho Testamento”.

A versão moderna da Maçonaria surgiu em Londres, em 1711, com a fundação da loja-mãe da Maçonaria universal, dirigida pelo grão-mestre James Anderson que escreveu as novas normas a serem seguidas por outras lojas.

O pastor anglicano maçom James Anderson fez uma compilação de antigos preceitos, costumes e regulamentos gerais da instituição, que passaram a ser assumidos pelas lojas de todo o mundo, apesar das dissensões. A mais importante dizia respeito à figura divina, num entendimento ora teísta como a britânica, ora deísta como a francesa (CUNHA, 2017, p.42).

A primeira loja maçônica brasileira foi criada, em 1801, no Rio de Janeiro, vinculada ao Oriente da Ilha de França, porém se tem notícias da existência de maçons no Brasil desde fins do século XVIII, com envolvimento na Inconfidência Mineira e depois na Conjuração Baiana de 1798 (AZEVEDO, 1996-97).

A Maçonaria foi alvo de muitas perseguições tanto por parte da Igreja Católica, como por governos seculares. A Igreja via na Maçonaria uma ameaça à sua sobrevivência, já que a instituição se constituiu como um espaço de circulação de ideias, principalmente iluministas,

com potencial contribuição para o ensino de práticas modernas, implicitamente revolucionárias com efeito de transformação nas sociedades em que agia (CASTRO, 2006).

Portanto, o relacionamento entre a Igreja Católica e a Maçonaria sempre foi conturbado e piorou muito no Brasil no decorrer do século XIX, principalmente, entre 1870 e 1910, com a Questão Religiosa e o debate em torno da separação Estado/Igreja.

A Questão Religiosa pode ser considerada, de acordo com Medeiros (2020) “o embate entre o Trono e o Altar”, ou seja, entre o regalismo, sustentado pela maçonaria, e os defensores da ortodoxia católica. Portanto, os dois grandes locutores que marcaram os conflitos que eclodiram a partir de 1872, conhecidos como “Questão Religiosa” ou “Questão dos Bispos” foram a maçonaria, ligada ao pensamento liberal, e a Igreja Católica, fortalecida pelo movimento ultramontano, identificado com o pensamento conservador.

A igreja Católica no Império brasileiro apresentava grande fragilidade frente ao poder estatal. O regime confessional católico atrelado ao padroado, garantido pela Carta Constitucional de 1824 dependia da burocracia oficial do Estado para nomear membros do clero, criar dioceses, construir igrejas, pagar os salários dos eclesiásticos, etc. (MEDEIROS, 2020).

Aliado a esta dependência havia as ideias liberais dos padres políticos, formados na Universidade de Coimbra, cujos cursos de teologia haviam sido reformados pelo Marquês de Pombal. A ideologia apreendida nesses cursos foi transferida para os seminários brasileiros de onde saíam “os principais prelados defensores das prerrogativas do estado contra as pretensões da Santa Sé” (ALVES, 1979, p.27).

Contudo, algumas autoridades da igreja desejavam livrar-se da tutela do Estado e para isso, empreenderam em suas dioceses uma reação católica frente às ideias liberais emergentes. A Igreja católica brasileira, a partir da segunda metade do século XIX, precisava se reorganizar, e para tanto, seguiu a influência internacional, começando com seu processo de romanização. O movimento de romanização condenava o progresso, o racionalismo, o liberalismo e a liberdade religiosa, considerando-os “erros da modernidade” (BARATA, 1994).

Fortalecida pelo processo de romanização, a Igreja católica ultramontana passa a atacar a Maçonaria, que à época era uma das instituições que organizava a burocracia imperial. A resistência da Igreja se consolida quando o frei capuchino Dom Vital Maria Gonçalves de Oliveira é nomeado a bispo pelo Imperador Dom Pedro II. Começava-se o despontar uma Igreja verdadeiramente conservadora e zelosa por sua ortodoxia, através de sua união natural com a Santa Sé, e o respeito aos documentos pontifícios (MEDEIROS, 2020).

Antes de chegarmos à Questão Religiosa é importante percebermos que o Estado brasileiro apresentava-se com características que propiciaram os conflitos entre os atores sociais envolvidos no atrito. A Igreja católica ainda era um dos alicerces de sustentação do Estado, através do padroado e beneplácito.

A Constituição estabelecia o catolicismo como a religião oficial do Império, mas concedia ao Imperador, pela instituição do padroado, o poder de criar e prover o preenchimento dos cargos eclesiásticos mais importantes, dependendo apenas da posterior confirmação da Santa Sé. Pelo direito do beneplácito, possuía o Imperador o poder de submeter ao seu parecer as bulas e determinações do Papa, que só seriam cumpridas aqui com o placet (permissão) imperial. (MONTEIRO, 2014, p. 67).

Portanto, as Bulas e encíclicas papais¹⁹ só teriam validade no Brasil depois de sancionadas pelo Imperador, através do sistema do Beneplácito, vigente desde a Constituição de 1824. Um dos fatores que motivaram a Questão religiosa foi o lançamento da encíclica papal “Quanta Cura”, que proibia os católicos a fazerem parte da Maçonaria. Esta encíclica não recebeu o beneplácito, ou seja, não foi validada por Dom Pedro II. De acordo com Monteiro (2014), essa situação pode ser explicada pelo fato de vários ministros do governo imperial serem ligados à Maçonaria, além do próprio pai do imperador ter sido Grão-Mestre.

O fato da Quanta Cura não ter recebido o beneplácito do Imperador desagradou o Bispo de Olinda, D. Vital, que proibiu os católicos de pertencerem à Maçonaria, no que foi acompanhado pelo Bispo do Pará, D. Macedo Costa. Os conflitos tiveram como estopim a condenação do padre José Luis de Almeida Martins, pelo bispo do Rio de Janeiro, D. Pedro Maria de Lacerda. Essa condenação se deu porque o padre José Luis proferiu um discurso em comemoração à lei do Ventre Livre, organizada pela loja maçônica Grande Oriente do Lavradio, homenageando o Visconde do Rio Branco, grão-mestre maçom e Presidente do Conselho de Ministros do Império. A partir daí os membros da Maçonaria passaram a sofrer medidas repressivas, tais como:

[...] a proibição de maçons participarem das irmandades, a expulsão dos padres maçons que não abjurassem a Maçonaria, a excomunhão de católicos que se soubesse ser maçons, a negação de sepultura católica aos maçons que não tivessem abjurado a Maçonaria antes da morte, a negação de casamento religioso a filhos de maçons, etc. (MONTEIRO, 2014, p. 59).

Como represália, os maçons passaram a assumir abertamente suas posições liberais e anticlericais, divulgando suas ideias em periódicos, além de acusar os padres e bispos de serem

¹⁹ Documentos oficiais da Igreja expedidos pelo Papa.

mensageiros tenebrosos da Cúria Romana, e atraindo setores mais “ilustrados” da elite brasileira (MONTEIRO, 2014).

Algumas Irmandades e Ordens Terceiras desobedeceram às determinações de D. Vital e, posteriormente, D. Macedo em expulsar de seus quadros membros maçons. Diante desta recusa, os referidos bispos suspenderam o funcionamento destas instituições. Valendo-se da não obtenção do beneplácito imperial aos documentos pontifícios que condenavam a maçonaria, as Irmandades e Ordens terceiras resolveram apelar para o Imperador. O Conselho de Estado deu o parecer que censurando a atuação dos bispos, considerando-a arbitrária e ordenando a suspensão dos interditos.

Entretanto, Dom Vital e Dom Macedo Costa não voltaram atrás em sua suspensão, e foram além, alegando que o governo não tinha autoridade e nem competência para julgar assuntos religiosos. Esta insurgência levou ambos os bispos à prisão, sendo condenados a quatro anos de cárcere em 1874 (MONTEIRO, 2014).

Este episódio contribuiu para desgastar ainda mais a relação entre o Estado e a Igreja. A prisão dos bispos passava a falsa impressão que a Questão Religiosa havia encerrado, com o sentimento de vitória para o poder estatal e a maçonaria. Porém, a opinião pública ficou muito incomodada com a prisão, já que o país era oficial e majoritariamente católico. A pressão também vinha por parte do episcopado brasileiro que demonstrava grande solidariedade aos bispos presos. A Igreja cada vez menos apoiava o regime imperial, pois tanto os fieis católicos, como diversos membros do clero desconfiavam das intenções do império, já que este demonstrava certa submissão aos interesses maçônicos (MEDEIROS, 2020).

Todavia, os conflitos, de certa forma, foram atenuados com um acordo posteriormente firmado entre Pio IX e o D. Pedro II que concedeu anistia aos bispos e em troca o Papa levantou os interditos contra as irmandades de Olinda e do Pará. Mesmo que atenuados, os embates permaneceram até o final do Império só conseguindo ser resolvidos após a proclamação da República, “com a laicização do Estado e a implementação da liberdade religiosa, que, naquele momento, não interessava, nem à Igreja católica, nem ao governo imperial.” (MONTEIRO, 2014, p. 70).

A anistia dos bispos concedida pelo Imperador também significou uma ruptura do apoio da Maçonaria ao Trono. Os maçons passaram a ser críticos ao regime imperial e começaram a apoiar a causa republicana, seja por julgarem Dom Pedro II incapaz de governar, ou para tentar impedir que a ultramontana Dona Isabel se tornasse imperatriz do Terceiro Reinado. De fato, depois dos acontecimentos da Questão Religiosa ficou evidente o isolamento do imperador no momento da queda do regime monárquico, pois já não contava com o apoio da Maçonaria, nem

com o habitual apoio da Igreja Católica, que desconfiava das intenções do governo imperial (MEDEIROS, 2020).

Nas últimas três décadas do século XIX, os embates em torno de pautas sobre a laicidade do Estado se tornaram pujantes, tendo de um lado a maçonaria, que junto aos intelectuais de orientação positivista e liberal, visavam eliminar a interferência clerical no ensino e a separação Estado/Igreja, e do outro lado a Igreja Católica que objetivava a manutenção de seu poder sobre o Estado. Porém, como assegura Cunha (2011), a simbiose que existia entre Estado e Igreja, desde os tempos coloniais, se tornou insustentável no final do período imperial e início da República.

A Santa Sé, no longo pontificado de Pio IX, empenhou-se no aumento do controle sobre o clero brasileiro, para o que era preciso livrar-se das limitações inerentes a sua inserção no aparato estatal. De outro lado, as forças políticas emergentes, orientadas pela ideologias liberal, maçônica e positivista, pretendiam que o Estado brasileiro fosse sintonizado com os seus contemporâneos europeus, particularmente com a França, e adotasse a neutralidade em matéria de crença religiosa (CUNHA, 2011, p.5).

O protagonismo político da maçonaria foi muito importante para o início da laicidade na educação pública. Os maçons tentavam combater os privilégios do catolicismo no país através da imprensa, da política, da filantropia, mas enxergaram o campo educacional como um potente espaço de atuação na sua luta contra a Igreja. Sendo assim, de acordo com Colussi (2000), a maçonaria:

[...] quando se tratava de educação, defendia o ensino laico em contraposição à obrigatoriedade do ensino religioso; quando tratava-se da ausência de registro civil, de nascimento e casamento, acusava-se a Igreja Católica de manipular esse monopólio, desrespeitando as liberdades individuais de crença (COLUSSI, 2000, p. 47).

A autora Eliane Lucia Colussi (2000) assevera que a maçonaria, a partir de 1870, se utilizou de estratégias que buscassem ter acesso e influência à formação laica dos setores populares da sociedade. A primeira iniciativa se refere ao surgimento de lojas maçônicas que visavam à iniciação dos professores, em especial, os que atuassem na instrução pública, na maçonaria. Mesmo que a maior parte desses profissionais não pudessem fazer parte da ordem, porque não possuíam recursos financeiros suficientes para pagar as despesas exigidas de filiação, houve um crescente número de professores sendo iniciados nas lojas. A segunda estratégia utilizada foi a criação de colégios maçônicos para suprir a ineficiência do ensino público e da influência católica no ensino privado.

Embora essas iniciativas não tivessem alcançado os resultados esperados, se mantendo inexpressivas até o final do século XIX, não impediram que a ordem maçônica buscasse alternativas para a inoperância do Estado e a intervenção católica na educação. Como a maçonaria não conseguiu criar um número esperado de escolas próprias, através da imprensa “orientava os seus filiados para que matriculassem os filhos em escolas particulares, cujos proprietários, via de regra, eram homens identificados com o anticlericalismo e com as ideias liberais” (COLUSSI, 2000, p.53) e, com isso, garantiria um ensino cientificista e laico.

A maçonaria também favoreceu e apoiou a difusão do grupo dos protestantes no Brasil. Em meados do século XIX, o catolicismo era dominante no país e, por isso, os missionários protestantes precisaram contar com a ajuda da maçonaria que já se encontrava estabelecida. Esses missionários traziam cartas de recomendação de maçons anglo-saxônicos para seus congregados brasileiros, que “lhes foram de grande valia, pois abriam portas, remetiam a pessoas poderosas e garantiam proteção contra a polícia acionada pelo clero católico ultramontano” (CUNHA, 2017, p. 282).

O protestantismo também foi bem acolhido pelos liberais, que o viam como uma religião esclarecida em oposição ao catolicismo, e representativa dos principais países do centro capitalista, como na Inglaterra, que estava à frente das mudanças no mundo oitocentista. Deste modo, o cenário acabou sendo favorável à difusão do protestantismo a partir da segunda metade do século XIX, seja pelo espírito ideário liberal da elite ou pelas crises institucionais entre a Igreja e o Estado imperial.

O monopólio católico começou a ser ameaçado no campo educacional, pois assim como os maçons, os protestantes também começaram a abrir escolas “nas quais o Catolicismo não encontrava lugar: ao invés dele, o deísmo maçônico ou o Cristianismo reformado” (CUNHA, 2017, p. 285).

A maçonaria com relação ao ensino público saiu em defesa da obrigatoriedade escolar e o caráter laico da educação oficial e, com relação ao ensino privado abraçava a ideia de criação e manutenção de escolas que expressavam as posições ideológicas da instituição. E, para isso, teve a preocupação em ampliar sua atuação no âmbito do magistério primário e secundário. Já os protestantes, encontraram dificuldade em difundir sua doutrina nos meios populares, pois a maioria era iletrada, o que impossibilitaria a leitura da Bíblia, essencial para todos os adeptos do Cristianismo reformado, por isso, se concentraram na educação das elites, para o que contaram com a criação de colégios para ministrar o ensino secundário (CUNHA, 2017).

O caminhar da sociedade brasileira rumo à secularização teve tanto os protestantes, com uma atuação mais tímida, como os maçons, que tiveram um protagonismo maior, importantes

formadores de uma política de elite, ocupando espaços importantes no novo regime que se formava. Para a maioria dos maçons, a secularização poria um fim ao obscurantismo e às superstições, incorporados à presença do catolicismo como religião oficial do Estado brasileiro e na influência jesuítica no ensino. Com a instauração do regime republicano, no que concerne à educação e ao ensino, houve a confirmação de sua secularização, atestada por meio da eliminação do ensino religioso nos currículos escolares (COLUSSI, 2000).

1.1.4. Avanços e recuos da laicidade em tempos republicanos

Muitos movimentos e manifestações insurrecionais como a Revolução Pernambucana, Confederação do Equador, Revolução Farroupilha, Revolta Sabinada e Revolta Praieira, aconteceram ao longo do século XIX em prol da proclamação da república. O novo regime começa com destaque para a laicidade do Estado, tanto que um mês e meio após a sua proclamação é promulgado, em 7 de janeiro de 1890, o decreto nº 119-A, declarando plena liberdade de culto, ao mesmo tempo em que proibia a todos os níveis do poder público de estabelecer alguma religião, bem como criar diferenças entre os habitantes do país por motivos de crenças ou opiniões filosóficas ou religiosas. Embora o padroado estivesse extinto, o governo continuou mantendo os subsídios ao clero católico pelo prazo de um ano. Com relação à educação, o ensino religioso foi suprimido nas escolas públicas, os cursos jurídicos tiveram extintas as respectivas cátedras de direito eclesiástico e as escolas primárias e secundárias privadas poderiam oferecer o ensino religioso de sua preferência ou nenhum (CUNHA, 2011).

A Constituição de 1891 confirmou a separação entre o Estado e a Igreja católica, fazendo com que esta passasse da esfera pública para a esfera privada, permitindo a qualquer cidadão a garantia de seus direitos civis e políticos. E, portanto, tornando a vida pública mais autônoma, já que esta Constituição diminuiu a autoridade religiosa enquanto quadro normativo de condutas morais. Deste modo, o Estado passou a reconhecer apenas casamentos civis, declarou a secularização de cemitérios públicos e o ensino público foi declarado leigo, como nos atesta Cunha (2017):

[...] a laicidade do Estado foi um dos elementos essenciais da Constituição de 1891. Nenhum cidadão brasileiro poderia ser privado de direitos civis ou políticos por motivos de crença ou função religiosa. O único casamento reconhecido pelo Estado era o civil. O religioso podia ser celebrado pelos cônjuges que o desejassem, antes ou depois daquele, facultativamente, ao Estado só interessava o civil. Nascimentos e óbitos passaram a ser registrados exclusivamente por órgãos estatais – batismos e exéquias, para quem quisesse, onde e quando preferisse. Os cemitérios públicos foram declarados secularizados e administrados pela autoridade municipal, liberados neles

quaisquer cultos religiosos, desde que não ofendessem a moral pública e as leis do país. O ensino público foi declarado leigo (isto é, laico), em todos os níveis e modalidades (CUNHA, 2017 p. 425).

Nesta Carta republicana podemos observar o desejo em tornar o Brasil um país laico, como expressa, mais claramente, o parágrafo 6º do artigo 72: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.” (BRASIL, 1891). Cunha (2011) nos chama atenção para a confusão entre os termos leigo e laico e para o fato de que “essa foi a única passagem de uma Constituição brasileira, até os dias atuais, em que uma atividade do Estado brasileiro foi determinada laica” (CUNHA, 2011, p.7). Nas demais Constituições a natureza da laicidade é determinada de forma implícita.

Ainda com relação aos aspectos religiosos, Fábio Carvalho Leite, elenca as seguintes características da Constituição de 1891:

- a) vedava aos estados e à União estabelecer, subvencionar, ou embaraçar o exercício de cultos religiosos (art.11, n.º 2);
- b) vedava o alistamento eleitoral (aos pleitos federais e estaduais) dos religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações, ou comunidades de qualquer denominação sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto, que importe renúncia da liberdade individual (art.70, n.º 4);
- c) assegurava a liberdade religiosa a todos os indivíduos e confissões, que poderiam exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum (art.72, n.º 3);
- d) dispunha que a República reconheceria apenas o casamento civil, cuja celebração seria gratuita (art.72, n.º 4);
- e) determinava a secularização dos cemitérios, que viriam a ser administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos a prática dos respectivos ritos em relação aos crentes, desde que esses não ofendessem a moral pública ou as leis (art.72, n.º 5);
- f) dispunha que o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos deveria ser leigo (art.72, n.º 6);
- g) estabelecia que nenhum culto ou igreja gozaria de subvenção oficial, nem teria relações de dependência ou aliança com o governo da União, ou o dos estados (art.72, n.º 7);
- h) assegurava que, por motivo de crença ou função religiosa, nenhum cidadão brasileiro poderia ser privado de seus direitos civis e políticos, nem eximir-se do cumprimento de qualquer dever cívico (art.72, n.º 28);
- i) dispunha que os que alegassem motivo de crença com o fim de se isentarem de qualquer ônus que as leis da República impusessem aos cidadãos perderiam todos os direitos políticos (art.72, n.º 29). (LEITE, 2011, p. 40).

Contudo, o autor supracitado questiona a noção de laicidade definida pela Constituição de 1891, que é amplamente difundido como um modelo efetivo de separação entre Estado e religião e característica do período da Primeira República. Para ele, quando se faz uma análise histórica, a partir da leitura da Constituição formal, se incorre em um erro metodológico, pois é fundamental que se compreenda o texto constitucional a partir da interpretação conferida à época. Como esta Constituição vigorou por quase quatro décadas, houve a intenção de se

apontar um traço característico ao período. Outro fator que Leite (2011) aponta em sua análise sobre a laicidade na Primeira República, é que o país não deixara de ser predominantemente católico com a proclamação da república, e, portanto, teria seu quadro administrativo preenchido por católicos. Além disso, o autor menciona uma mudança nas relações entre Estado e Igreja Católica, que ocorreu a partir de 1916, quando a Igreja, dentre outros objetivos, visava a estreitar sua relação com o Estado.

Consequentemente, Fábio Carvalho Leite defende que as relações entre Estado e religião, na Primeira República, acabaram não acontecendo como estava proposto na Carta de 1891. Para Leite (2011, p.45), “nem a liberdade religiosa, nem relativa laicidade identificadas no período marcam realmente a separação total entre Estado e religião implicada pela ideia de laicismo”. Em uma sociedade predominantemente católica, as interpretações do texto constitucional se ajustaram ao forte sentimento religioso do período.

Porém, não se pode desconsiderar que com a proclamação da República a Igreja Católica perdeu o seu mais importante privilégio: a condição de religião oficial do Estado. Era necessário recuperar sua influência junto ao poder, e, com isso participar efetivamente da nova ordenação social e das decisões que conduziriam os destinos da nação. Por isso, a Igreja Católica passou a realizar ações estratégicas para ampliar sua presença na sociedade e colaborar com o governo republicano (COELHO e ROMERA, 2016).

A partir da década de 1920 reacende no clero brasileiro a necessidade de reorganização. Esse movimento ficou conhecido como Reação Católica e foi reforçado com a ascensão do Papa Pio XI ao pontificado romano. As ideias do pontífice tiveram muita representatividade com Dom Sebastião Leme, que assumiu em 1921 a administração da Arquidiocese do Rio de Janeiro como arcebispo coadjutor do velho Cardeal Arcoverde. Dom Leme em concordância com a Ação Católica de Pio XI²⁰, implementada a partir de 1922, coloca em prática o “seu projeto político-religioso, cujo propósito destinava-se à recatolicização do Brasil” (COELHO e ROMERA, 2016, p. 119).

É importante ressaltar que embora essa “recristianização” só tenha florescido a partir da década de 1920, já existiam esforços para tornar a Igreja mais atuante na sociedade. Quando

²⁰ Desde o início do século XX, vários papas tentaram estimular a criação de organizações de apostolado leigo. Essa ideia só foi formalizada, entretanto, na primeira encíclica do papa Pio XI, *Ubi arcano Dei*, de 23 de dezembro de 1922, na qual a Igreja era apresentada como “a única força capaz de curar a chaga do materialismo onipresente e de restabelecer as consciências na harmonia e na paz”. Com base nesse princípio, Pio XI sugeria a instalação de um movimento mundial com ramificações em vários países, denominado Ação Católica, cuja tarefa seria evangelizar as nações, como uma “extensão do braço da hierarquia eclesiástica”. Disponível em <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbetes-tematico>.

em 1906, o governo de Minas Gerais aboliu a educação religiosa das escolas públicas, houve uma mobilização dos católicos leigos²¹ para que essa medida fosse revogada. Contudo, não obtiveram êxito, mas organizaram um forte movimento chamado Ação Católica. Através dessa organização passaram a elaborar dezenas de petições, cartas reivindicatórias e abaixo-assinados que não só exigiam o retorno do Ensino Religioso nas escolas públicas, como também defendiam os interesses católicos contra o pensamento racionalista e positivista (SOUSA JUNIOR, 2018).

Essas mobilizações antecipariam as mudanças que iriam ocorrer em nível nacional, principalmente, sob a liderança de Dom Leme e os líderes do Centro Dom Vital. Com o intuito de defender e propagar o ideário católico e organizar uma reação contra o liberalismo, o protestantismo, a maçonaria e o comunismo, foram empenhadas iniciativas como a criação do Centro Dom Vital e a Revista *A Ordem*. Neste sentido, tanto o Centro como a Revista atuaram na mobilização da intelectualidade católica para conter a ameaça de movimentos anárquicos e restaurar a Igreja como instituição social corresponsável pela ordem (COELHO e ROMERA, 2016).

O Centro Dom Vital e a Revista *A Ordem* tiveram como líder e fundador Jackson de Figueiredo, grande defensor dos ideais de recatolicização do Brasil. Após a sua precoce morte, Alceu de Amoroso Lima assumiu a liderança das duas Organizações. Além disso, Lima fundou a Ação Universitária Católica (AUC), em 1929, para difundir os preceitos católicos no ambiente acadêmico e apoiou à formação da Liga Eleitoral Católica (LEC)²².

Nesse ponto, é importante que percebamos como a igreja Católica no Brasil estabelece estratégias, através de sua hierarquia eclesiástica, para consolidar seu poder próprio e definir as bases do seu relacionamento com a Santa Sé, com o Estado e com a sociedade. Para isso, foi fundamental a presença de líderes com capacidade de articulação, como Dom Leme e a criação de Organizações para difusão do ideário católico.

²¹ Na Igreja Católica, leigos são os cristãos que não fazem parte do clero, ou seja, não são ordenados nem fazem parte da hierarquia eclesiástica, mas participam ativamente de atividades ligadas à Igreja.

²² Associação civil de âmbito nacional criada, em 1932, no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, por dom Sebastião Leme da Silveira Cintra, auxiliado por Alceu Amoroso Lima. Seu objetivo era mobilizar o eleitorado católico para que esse apoiasse os candidatos comprometidos com a doutrina social da Igreja nas eleições de 1933 para a Assembleia Nacional Constituinte e de 1934 para a Câmara Federal e as assembleias constituintes estaduais. A LEC atuou ainda nas eleições presidenciais de 1945, nas eleições para a Assembleia Constituinte de 1946 e nas eleições presidenciais de 1950. Em 1962, passou a denominar-se Aliança Eleitoral pela Família (Alef). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico>.

Assim, no contexto brasileiro, a Igreja Católica teve um papel crucial na definição do novo regime de relações entre Estado e religião no Brasil republicano, contrária à sua separação com o Estado.

Com o passar da Primeira República, a ideia de laicidade, ou de não ter o Ensino Religioso nas escolas públicas começa a se desgastar. Na República, o Ensino Religioso foi suprimido das instituições públicas, mas, aos poucos, ele foi retornando, em velocidade diretamente proporcional à recuperação da força política da Igreja Católica e à multiplicação das crises políticas (CUNHA, 2018). Portanto, a partir de 1930, há um recuo da laicidade e as disputas envolvendo este conceito ganharam força em torno dos debates sobre o ER, o que justifica ainda mais a sua proposição de que tal disciplina compromete o estado laico.

Após a década de 1930, iniciava-se o processo de construção de um Estado propriamente capitalista no país e a concentração de vários níveis da administração pública foram parar nas mãos do Executivo federal. Neste cenário de centralização, passaram a ser postas em prática algumas políticas públicas de caráter nacional, inclusive a política educacional.

Esse processo evidenciou os conflitos e antagonismos entre grupos políticos e sociais na luta pela hegemonia na condução dos destinos do país. Estes conflitos e disputas eram percebidos na educação, que era vista como um caminho indispensável para o projeto nacional. A Igreja católica era uma entre estes grupos que tentou se reestruturar para recuperar sua hegemonia tanto no campo político, como no campo educacional. O apoio da Igreja era fundamental e o governo não poderia abdicar da colaboração dos "portadores da força moral" em seu esforço de reconstrução nacional. A importância dessa aliança e o papel fundamental que a Igreja poderia desempenhar em um projeto político mais amplo foi percebida pelo Ministro do governo provisório de Getúlio Vargas, Francisco Campos, que autorizou o ER nas escolas públicas através do Decreto n.º 19.941 de 1931. Este decreto não obrigava, mas facultava a oferta do ER nas escolas públicas nos cursos primários, secundários e normal e, para que ele fosse oferecido, seria necessário que pelo menos 20 alunos se propusessem a recebê-lo.

Na verdade, antes mesmo do Decreto n.19.941, já havia uma discussão liderada pelo então secretário do Interior de Minas Gerais, o mesmo Francisco Campos, com o aval do presidente de estado Antônio Carlos de Andrada, em favor ao retorno do ER às escolas.

No Estado de Minas Gerais, a hegemonia religiosa católica quebrou de vez o princípio da laicidade do ensino público. Em 1928, o presidente Antônio Carlos de Andrada descartou a Constituição e baixou decreto autorizando o ensino do catecismo nas escolas primárias do seu Estado, inspirando-se na reforma educacional de 1923 na Itália fascista (Reforma Gentile). No ano seguinte, a assembleia legislativa mineira

aprovou lei determinando o ensino da religião nas escolas estaduais primárias, secundárias e normais (CUNHA, 2011, p. 8).

Além deste, uma série de outros decretos efetivaram a chamada Reforma Francisco Campos na educação brasileira. Esta Reforma marca uma significativa mudança na história do ensino secundário brasileiro, pois fixa medidas como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal.

O objetivo da Reforma foi reestruturar o ensino secundário para adequá-lo à obra da modernização nacional. Porém, a Reforma Francisco Campos adquire um caráter elitista, à medida que organiza um currículo vasto, de caráter enciclopédico, associado a um sistema de avaliação extremamente rígido para uma minoria da população, que naquela conjuntura da vida brasileira, podia passar cinco anos adquirindo o que supostamente seria uma “sólida cultura geral”. Além disso, de acordo com Morais (1992, p. 301) “a política de equiparação entre escolas públicas e privadas, levada a efeito pela reforma, favoreceu uma significativa expansão do ensino privado após 1930 e a consequente formação de um empresariado do ensino.”

As reformas educacionais propostas pelo Francisco Campos desencadearam reações de diferentes forças políticas associadas no manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A publicação deste Manifesto, ocorrida em 1932 logo após a IV Conferência Nacional de Educação, realizada em 1931, acirrou o conflito entre educadores católicos e liberais, há tempos iniciado. Neste documento, assinado por nomes de grande representatividade social como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Cecília Meireles, constava a defesa de uma escola pública laica, regida pelos princípios de obrigatoriedade, gratuidade e coeducação. O Manifesto agravou a disputa teórica e política dos grupos que buscavam legitimidade para conduzir o aparato educacional de um novo país.

Porém, mesmo com as reações contrárias, o decreto n.º 19.941 foi promulgado, inspirando a criação da Liga Eleitoral Católica (LEC), criada em 1932 pelo Cardeal Leme. A LEC tinha como objetivo mobilizar o eleitorado católico para que apoiassem candidatos comprometidos com a doutrina social da Igreja Católica. A estratégia deu certo e vários candidatos apoiados pela LEC se elegeram e posicionaram-se a favor da inclusão do ER em escolas públicas na Assembleia Constituinte.

Por conseguinte, as reformas contidas no decreto n.º 19.941 foram garantidas e ampliadas pela Constituição de 1934, e a partir desta Carta, o Ensino Religioso passa a fazer parte das legislações futuras da República do Brasil. Esta medida vai de encontro com o

princípio da laicidade conquistado na primeira Constituição Republicana Brasileira, de 1891, onde se estabeleceu no artigo 72 § 6º que “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. (BRASIL, 1891).

A partir de 1937, com o Estado Novo, período ditatorial do governo de Getúlio Vargas, o ER ganha novos rumos. Neste período, o governo estava mais interessado em interagir diretamente com o povo, muito pelo seu caráter populista, do que ter a intermediação do clero. Isto não significa uma postura antirreligiosa, mas sim uma forma de estabelecer contato direto entre o poder público e as massas, dispensando o poder mediador da Igreja.

Num contexto conservador e anticomunista, a disciplina Ensino Religioso se reafirma na Constituição de 1937. Contudo, perde força e espaço para a disciplina Moral e Cívica que, na prática, também atendia a valores religiosos, como podemos constatar nos artigos 131 e 137 desta Constituição.

Art. 131. A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art. 133. O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos (BRASIL, 1937).

Podemos observar que na Constituição de 1937 há a obrigatoriedade para o ensino cívico, a educação física e os trabalhos manuais, enquanto a oferta do ER passa a não ser obrigatória. Desta forma, a frequência antes facultativa, passa a ser não compulsória aos alunos e professores, pois nenhum docente era obrigado a ministrá-lo, tampouco os alunos de assistirem (CUNHA, 2007).

Com relação à disciplina Moral e Cívica, é necessário esclarecer que ela já havia aparecido em outros momentos da história da educação brasileira. Desde o começo da república já havia uma discussão sobre a educação cívico-patriótica e moral. Desta maneira, a educação cívica implantada no início da república era laica, em oposição à educação religiosa que imperava durante a monarquia e, portanto, a moral religiosa era substituída pelo civismo republicano. Conseqüentemente, a Instrução Moral e Cívica entra para o currículo das escolas secundárias de todo o país, a partir da Reforma Rocha Vaz, promulgada por Artur Bernardes em 1925.

Porém, com a Reforma Francisco Campos, em 1931, o ensino de Educação Moral e Cívica (EMC) foi retirado do currículo das escolas secundárias, substituído pelo o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino primário, secundário e normal de todo o país.

As discussões sobre a necessidade de uma educação Moral e cívica voltam à pauta as vésperas do golpe e durante o Estado Novo. A ideia era que a Educação Moral e Cívica ajudaria para o fortalecimento da nação como unidade moral e política, justificando e legitimando o Estado autoritário.

Durante o período do Estado Novo, o presidente Getúlio Vargas procurou atender aos anseios do setor conservador, o que acaba influenciando as políticas públicas. Esta influência pode ser percebida nas reformas educacionais, concebidas pelo ministro Gustavo Capanema, presentes nas leis orgânicas, que incluem a possibilidade do ER como parte integrante da educação, mesmo não garantindo a obrigatoriedade de sua oferta. O Estado Novo se deu entre 1937 e 1945 e as Leis Orgânicas, chamadas de “Reforma Capanema”, foram decretadas entre 1942 e 1946. Ao todo, foram seis decretos-leis que ordenaram o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Em todos os decretos, o ER se fez presente. As reformas educacionais do Estado Novo mantiveram o Ensino Religioso em todas as "leis" orgânicas (CUNHA, 2007).

Com o fim da Ditadura de Vargas, o regime democrático é restaurado, e uma nova constituição aparece no cenário brasileiro, marcado pela aliança com os Estados Unidos no contexto da Guerra Fria. A Constituição em 1946 se caracterizou pelos princípios liberais e democráticos e a disciplina de Ensino Religioso foi mantida como obrigatória para as escolas públicas, sendo fornecida de acordo com a confissão religiosa do aluno, garantido a liberdade religiosa. No entanto, seria de matrícula facultativa como consta em seu artigo 168, inciso V: “o Ensino Religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável” (BRASIL, 1946).

Seguindo a linha da Constituição de 1946, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024), pelo então presidente João Goulart, no ano de 1961. “Nos treze anos de tramitação do projeto de lei, as disputas concentraram-se, principalmente na centralização dos sistemas de ensino e na transferência de recursos financeiros públicos para o setor privado” (CUNHA, 2012, p. 862).

Desde a promulgação da Constituição de 1946, havia indicativos para a construção de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O ministro da educação a época, Clemente Mariano, organizou uma comissão composta pelos principais educadores do país para a preparação desta Lei, entre os quais a maioria representava a corrente renovadora e apenas dois, Alceu Amoroso Lima e padre Leonel Franca, representavam claramente a corrente dos educadores católicos (SAVIANI, 2008).

Essa comissão entregou, em 1948, um anteprojeto com características liberais descentralizadoras que sofreu várias críticas do antigo ministro getulista, o deputado federal Gustavo Capanema. Por conta da desaprovação, o projeto foi engavetado, sendo retomado para ser posto em discussão em meados da década de 1950.

A segunda etapa dos debates sobre o projeto aconteceu em 1956 e foi marcada pelo conflito entre escola particular e escola pública. O marco inicial dessa nova etapa foi o discurso pronunciado, em 5 de novembro de 1956, pelo deputado padre Fonseca e Silva em que ele acusa Anísio Teixeira, diretor do INEP²³, e Almeida Júnior, relator geral do anteprojeto original, de contrariar os interesses dos estabelecimentos confessionais de ensino

Anísio Teixeira deixava claro a sua posição em defesa de uma escola verdadeiramente pública, universal e gratuita. Para Saviani (2008), a Igreja sentia-se ameaçada, pois em sua interpretação, a universalização da escola pública e gratuita, não deixaria espaço para outro tipo de escola.

Penso residir aí a crença dos representantes da Igreja que identificavam a defesa da escola pública, mantida e administrada pelo Estado, como defesa do monopólio estatal do ensino. Daí a concluir que os defensores da escola pública eram adeptos do socialismo e do comunismo era apenas um passo. Passo que foi dado não somente rapidamente, mas sofregamente, quando consideramos a virulência cega dos ataques (SAVIANI, 2008, p. 288).

O conflito ficou latente e os ânimos se acirravam como ficou comprovado nas diversas manifestações publicadas nos veículos de comunicação. E para acentuar ainda mais os embates, o deputado Carlos Lacerda apresenta, em novembro de 1958, um substitutivo, baseado nas conclusões do Terceiro Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, realizado em São Paulo, de 17 a 25 de janeiro de 1948, contemplando claramente os interesses da escola particular. Os defensores da escola pública se mobilizam contra esse substitutivo, pois o enxergam como um retrocesso para a educação, enquanto os privatistas, o apoiam.

A polarização dos discursos colocou de um lado um expressivo número de intelectuais que apoiavam o ensino público e do outro os donos das escolas privadas junto à Igreja Católica. Na verdade, os donos das escolas particulares se juntaram à Igreja Católica, mas pelos recursos

²³ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), fundado em 1937. Criado originalmente com a denominação de Instituto Nacional de Pedagogia, concebido em plena efervescência do Movimento de Renovação Educacional, levado a cabo pelos integrantes da Associação Brasileira de Educação (ABE), sob a direção de Anísio Spíndola Teixeira (1952-1964), alçou uma autonomia inigualável e se tornou um órgão prestigioso de execução de campanhas educacionais, a exemplo da Campanha de Erradicação do Analfabetismo, a de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (Cileme) e a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>.

financeiros públicos que deixariam de receber, caso fosse definido pela LDB, do que por uma questão ideológica ou doutrinária. Ou seja, os privatistas se colocavam como os “paladinos da liberdade de ensino, para quem a religião católica foi sempre empregada como elemento legitimador, mesmo quando não se tratava especificamente do ensino religioso no currículo das escolas públicas” (CUNHA e FERNANDES, 2012, p. 854).

Os reformistas vão para ofensiva lançando, em 1959, o “Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados” escrito por Fernando de Azevedo e assinado por mais 190 intelectuais, dentre eles Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, César Lattes, Paschoal Lemme e Florestan Fernandes, tendo como objetivo a defesa por um ensino essencialmente público, com bases numa educação integral, liberal, democrática, universal, laica, obrigatória e gratuita, problemática a situação da escola pública brasileira. (SAVIANI, 2008).

O Manifesto de 1959 marcou a posição contrária dos reformistas ao conteúdo expresso no Substitutivo Lacerda que ia de encontro com os discursos dos escolanovistas que se reuniram em torno do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, exigindo maior participação do Estado na difusão da escola.

O Substitutivo Lacerda ganhou outra redação, mas que possuía a mesma inspiração ideológica e foi aprovado, em 20 de Dezembro de 1961, como a primeira LDB n.º 4.024/61, pelo presidente João Goulart.

Em relação ao ensino religioso, a LDB apresenta em seu artigo 97 a seguinte determinação: “Art. 97. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por êle, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável” (BRASIL, 1961).

Desta forma, a LDB manteve a ideia do artigo 168, da Constituição de 1946, inserindo apenas a ressalva de que o Ensino Religioso seria ministrado sem ônus pelos poderes públicos. Isso significava que as escolas públicas não poderiam remunerar os professores do ER. Numa interpretação estrita, nem mesmo os professores do quadro poderiam ser deslocados para essa atividade, ao menos durante seu horário de trabalho (SEPULVEDA; SEPULVEDA; FERNANDES, 2015).

No que concerne o artigo sobre o Ensino Religioso, é importante se atentar para o fato de que sua aprovação para LDB aconteceu sem nenhuma reação aparente por parte da Igreja Católica e dos privatistas. Podemos atribuir essa apatia à discussão que a Igreja Católica debatia neste momento e que girava muito mais em torno do papel público da educação particular do

que a questão do ER, ou das questões didático-pedagógicas, como aconteceram na década de trinta.

Porém, para Cunha e Fernandes (2012) essa falta de reação pode ter sido resultado de um acordo entre os membros da Comissão da Educação e Cultura.

Tratava-se, como sugerem as falas dos deputados na última reunião da Comissão de Educação e Cultura, de um acordo político entre seus membros com o propósito de atender a diferentes interesses em conflito em torno de: centralização versus descentralização; ensino público versus ensino privado; confessionalismo versus laicidade. (CUNHA e FERNANDES, 2012, p. 862).

Na década de 1960, com o início da ditadura civil-militar, a disciplina Moral e Cívica, a partir do Decreto 869/69, se torna obrigatória nas escolas públicas brasileiras e o Ensino Religioso volta a oscilar em seu grau de importância. A associação destas duas disciplinas, ao longo da história da educação brasileira, vai chamar de acordo com Cunha (2007) de “sintonia oscilante”, atribuindo motivações político-ideológicas para a inclusão ou supressão destas disciplinas. Dando um destaque maior ao Ensino Religioso, que desde 1934, sempre esteve presente em todas as legislações, diferente do Ensino de Moral e Cívica que reaparece sempre em períodos ditatoriais.

O texto da Constituição, promulgada em 1967, seguiu as mesmas orientações da LDB de 1961, com relação à disciplina do Ensino Religioso, não permitindo que o ônus do ER fosse de responsabilidade do poder público. Este fato seria alterado na nova LDB de 1971, como nos destaca (CUNHA, 2007).

Em 1971 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei n.º 5.692, de 11 de agosto. O ER aparece nela como parágrafo único do artigo que determina a obrigatoriedade da EMC, ao lado de outras disciplinas, mas o importante foi a revogação de artigo da LDB de 1961 que vedava a remuneração dos professores de ER pelos Poderes Públicos. A legislação ficou, então, omissa sobre essa questão. Em decorrência, os dirigentes católicos passaram a assediarem governadores e prefeitos para obter o deslocamento de professores do quadro do magistério para o ER, assim como o pagamento de seus próprios agentes nas escolas públicas de 1º e 2º graus (CUNHA, 2007 p. 297).

No contexto de transição democrática, a partir do enfraquecimento da ditadura militar, emerge uma nova Constituição em 1988. Antes de sua promulgação seu texto foi amplamente debatido na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988. As discussões em defesa da laicidade da escola pública reapareceram, juntamente, com a reafirmação do ensino religioso já presente nas instituições escolares públicas.

Na verdade, antes da Constituinte, grupos que defendiam a laicidade na educação já se articulavam em eventos como a IV Conferência Brasileira de Educação realizada em Goiânia em setembro de 1986. Esta Conferência teve como tema “A educação e a Constituinte”, e nela foi produzido um manifesto em que se afirmava que o ensino público só poderia ser laico, e que a escola pública deveria suprimir o Ensino Religioso.

Quando este evento terminou, suas entidades organizadoras se juntaram a outras 11 de caráter sindical, cultural e científico no Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. Com efeito, desta união, foi elaborada na forma de emenda constitucional uma proposta popular que propunha o ensino público, gratuito e laico em todos os níveis de escolaridade como direito de todos os cidadãos brasileiros, sem distinção de sexo, raça, idade, confissão religiosa, filiação política ou classe social (CUNHA, 2018).

Do outro lado do embate, sobre laicidade, na nova Constituição estavam os grupos que defendiam o Ensino Religioso nos estabelecimentos públicos. Dentre esses grupos se destacaram a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Associação de Educação Católica do Brasil (AEC) e a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (Abesc). Eles também propuseram emendas específicas, como a que defendia o Ensino Religioso como componente curricular na educação escolar de 1º e 2º graus das escolas estatais, respeitadas a opção e a confissão dos pais ou alunos.

A igreja Católica junto a um grupo de protestantes, que formava a bancada evangélica, saiu vitoriosa dos embates entre a laicidade e confessionalismo no ensino público produzidos na Constituinte. De certo, que a inclusão do ER na nova Constituição democrática foi possibilitada pelo lobby das igrejas cristãs, tendo a Igreja Católica como protagonista no processo constituinte de 87-88.

A Constituição foi promulgada em 5 de outubro de 1988, assegurando em seu artigo 210 o ER em escolas públicas: "o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina de matrícula dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental" (BRASIL, 1988). Porém, de certa maneira, os movimentos laicos também foram contemplados, pois o texto nela contido, com relação ao ER, repete as características das constituições anteriores, revisitando o trecho da Carta de 1946, que tira a obrigação do poder público de subsidiar a disciplina.

Debates e questionamentos retornam à pauta quando o Ensino Religioso se torna componente curricular em escolas públicas de educação básica após sua implementação e depois da aprovação da Lei n.º 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), alterada pela Lei n.º 9475/97. Para acompanhar o processo de tramitação do ER na elaboração da LDB

foi criado o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), uma entidade civil formada por educadores de diferentes confissões religiosas, mas que tem a forte e marcante presença católica.

Além de garantir a presença do ER na LDB de 1996, o FONAPER estabeleceu outros objetivos como produzir e publicar um Parâmetro Curricular Nacional para o ensino religioso e formular uma proposta para a formação de um profissional em ensino religioso e de uma graduação nesta disciplina. A criação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) do ensino religioso ocorreu em março de 1996 em uma reunião do FONAPER. Este documento apresenta as diretrizes fundamentais para o ensino religioso (RANQUETAT JR, 2007).

O ER proposto pelos PCNs²⁴ elaborados pela FONAPER se articula em torno de cinco eixos: culturas e religiões, escrituras sagradas, teologias, ritos e ethos e tem por finalidade refletir sobre a religiosidade e despertar a dimensão religiosa do ser humano.

O FONAPER contou com o apoio da CNBB para alcançar o seu objetivo em garantir a presença do ER na LDB de 1996. A LDB de 1996, no artigo 33 define:

Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Esta configuração tem em sua fórmula uma concepção conciliatória, pois contempla as duas correntes da Igreja Católica. A CNBB, como corrente oficial, que disputava com outras correntes do campo religioso a preferência dos alunos e dos professores no campo educacional, e a corrente apoiada por setores do clero, inclusive alguns bispos, e de leigos, assim como de organizações como o FONAPER partidário da luta pela hegemonia. Para isso, a opção

²⁴ Diz os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, na página 30, referindo-se aos objetivos gerais do ensino religioso para o ensino fundamental: “O ensino religioso, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, facilita a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam subjacentemente, o processo histórico da humanidade”. Na apresentação é feita uma breve análise histórica sobre o ensino religioso no Brasil. Dizem os PCNs que nas décadas de 30 a 60 do século passado o ensino religioso era concebido e praticado como um elemento eclesial na escola, mas todo o esforço vem sendo feito a partir da década de 80 de “[...]assegurá-lo como elemento normal do sistema escolar. Para isso, não deve ser entendido como Ensino de uma Religião ou das Religiões na escola, mas sim uma disciplina centrada na antropologia religiosa (PCNs, 1997:11).

interconfessional, que deveria contemplar todas as religiões, presumivelmente baseadas num repertório comum de crenças e valores (CUNHA, 2018).

O trecho “sem ônus para os cofres públicos” não agradou à Igreja Católica, nem ao FONAPER, que apresentaram ao Congresso Nacional três projetos de Lei que alteravam o artigo 33 da LDB de 1996.

A nova redação do artigo 33 da LDB de 1996 foi sancionada em 22 de julho de 1997, pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso, mediante a Lei n.º 9475/97, definia que o Ensino Religioso deveria ser parte integrante da formação básica do cidadão, porém, deveria manter a matrícula facultativa, e constituir disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em uma tentativa de vedar quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1997).

Com esta alteração, o ER ganhou um novo texto sendo concebido como disciplina escolar e, portanto, sendo considerado como uma área de conhecimento e como parte integrante da formação básica do cidadão. Como também, foi suprimido o trecho “sem ônus para os cofres públicos”.

Assim, logo após a promulgação da atual LDB (Lei n.º 9.394/96) o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso alterou o dispositivo do ER. Com o argumento de que a religião era “parte integrante da formação básica do cidadão”, o governo volta a bancar os custos da disciplina. Finalmente, a bancada religiosa obtinha exatamente o que queria: o ER sem prejuízo financeiro para as entidades religiosas, especialmente para a igreja católica (SEPULVEDA e SEPULVEDA, 2017 p. 182).

Outra questão polêmica com relação à Lei n.º 9475/97, refere-se aos dois incisos contidos no artigo 33:

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1997).

Os referidos incisos trazem para o debate a descentralização de orientações centrais, deixando a cargo das Secretarias de Educação a elaboração de uma legislação própria para o Ensino Religioso.

Com a reformulação do artigo 33 da LDB, em 1997, fica proibido o proselitismo em sala de aula. O Estado passa a ter a responsabilidade de contratação e pagamento dos professores e representantes de diversas religiões passam a auxiliar as Secretarias de Educação na escolha dos conteúdos a serem ministrados pelos professores. Assim, a partir de 1997, a

implantação do ER nas escolas públicas passa a ser justificada pela sua contribuição, para a formação de um novo cidadão, através de valores de fundo religioso, que possibilitassem o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equilibrada, representando um instrumento de controle social.

Esta autonomia garantida na Lei n.º 9475/97, permite que estados atribuam o caráter confessional ao Ensino Religioso. Foi exatamente o que aconteceu no estado do Rio de Janeiro no ano 2000:

Em setembro de 2000, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro promulgou a Lei n.º 3.459 que instituiu o ensino religioso confessional nas escolas públicas do estado. Com ela, a obrigatoriedade de oferta do ensino religioso na rede estadual se estendeu a toda a educação básica, à educação profissional e à educação especial, não se restringindo, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, ao ensino fundamental. Ainda de acordo com a lei, o conteúdo desse ensino tornou-se “atribuição específica das diversas autoridades religiosas, cabendo ao Estado o dever de apoiá-lo integralmente” (CAVALIERE, 2007, p. 304).

Esse cenário de descentralização foi alterado com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, que se configurou como uma “primeira iniciativa de orientação e definição dos conteúdos do ER em âmbito nacional” (AMARAL; OLIVEIRA; SOUZA, 2020, p.238). A definição do lugar que o ER ocuparia, ou não, na BNCC, foi alvo de muita disputa no período de sua elaboração. Foram propostas duas versões, antes da terceira e definitiva.

Na primeira versão, o ER aparecia numa concepção não confessional, constava como componente curricular, “não podia ser concebido como ensino da religião ou das religiões na escola” (BRASIL, 2015 p. 285), e era inserido entre as Ciências Humanas, ao lado da História e Geografia. Já na segunda versão, o ER foi colocado como área de conhecimento, saindo do conjunto das Ciências Humanas, embora se articulasse de modo especial a esta área (BRASIL, 2016). O documento apresentava o ER de caráter notadamente não confessional.

Na terceira versão, a princípio, o ER havia sido retirado da Base, porém fortes protestos foram articulados a favor de seu retorno, como também a supressão de toda e qualquer referência a sexo e gênero, por católicos e por parte dos evangélicos. E, portanto, na versão definitiva, em 2017, o ER não só retorna para a Base como recebe o status de área de Conhecimento (CUNHA, 2018).

Mesmo depois da aprovação da BNCC, a pauta do oferecimento do ER em escolas públicas continuou gerando muitas controvérsias e tensões. No mesmo ano da aprovação da BNCC, foi movida pela Procuradoria Geral da República (PGR) uma Ação Direta de

Inconstitucionalidade (ADI) a ser julgada no Supremo Tribunal Federal (STF) para questionar o modelo de ER adotado em escolas públicas brasileiras. Essa Ação propunha vetar o caráter confessional e interconfessional da disciplina, bem como proibir o ingresso no quadro do magistério público de professores representantes de confissões religiosas. Foram chamados para o debate tanto instituições religiosas, como não religiosas. Por parte dos representantes não religiosos, foi entregue um manifesto em defesa da educação pública laica, assinado por 29 entidades, que propunham não só estabelecer o caráter não confessional da disciplina, como também, a retirada de símbolos religiosos e a proibição de orações como parte da rotina escolar (CUNHA, 2018).

O STF, em 2017, julgou como improcedente a ADI por seis votos a cinco, ou seja, a maioria foi favorável à legalidade do ER católico e de outras confissões na escola pública. Com esse resultado, ganharam os defensores da concepção confessional para o ER em escolas públicas.

Toda essa diversidade de configurações e modelos do ER acaba gerando justificativas para sua presença nos estabelecimentos públicos. De acordo com Amaral, Oliveira e Souza (2020), há 3 modelos de ER observados, hoje em dia, no Brasil: o confessional, o interconfessional e o não confessional.

O confessional foi historicamente adotado desde o período colonial, quando os jesuítas promoviam a catequese católica nas escolas. Embora, haja uma forte tendência à eliminação de formas confessionais de ER, a Concordata Brasil-Santa Sé significou uma rota contrária a essa abordagem. A Concordata foi um acordo firmado, em 2010, entre o Estado brasileiro, governado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o Vaticano, onde eram garantidos vários privilégios (trabalhistas, fiscais, educacionais, políticos) à Igreja Católica.

Os pontos mais polêmicos, com relação à confessionalidade do ensino religioso, estão contidos no artigo 11 deste documento:

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do Ensino Religioso em vista da formação integral da pessoa.

§1º. O Ensino Religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2010).

O primeiro ponto polêmico se apresenta quando neste artigo é colocado que o ER é importante para a formação integral da pessoa. A partir desta colocação poderão surgir os

seguintes questionamentos: o aluno que não assistir as aulas dessa disciplina será considerado um cidadão parcial? E sua formação não será integral?

O outro ponto questionável estaria no texto contido no mesmo artigo que diz que o ER católico e de outras confissões, de matrícula facultativa, constitui disciplina de horários normais da escola pública de Ensino Fundamental. Este trecho contraria o artigo 33 da LDB que assegura o respeito à diversidade cultural e religiosa, vedando qualquer tipo de proselitismo, e também, o artigo 19 de nossa Constituição Federal que proíbe por parte de qualquer ente federado estabelecer vínculos com grupos religiosos. Portanto, “não pode haver ER católico e nem de confissão específica alguma” (CUNHA, 2018 p. 899).

É importante colocar que o Ensino Religioso confessional, que está carregado de dogmas e preconceitos, vai de encontro com ideal de uma escola pública, democrática e laica.

O modelo interconfessional se caracteriza pela abordagem de diversas crenças. Sua definição se torna muito complexa por ser uma expressão polissêmica, muitas vezes sendo considerada sob uma perspectiva não confessional (AMARAL; OLIVEIRA; SOUZA, 2020).

O Ensino Religioso interconfessional teria como objetivo “a promoção de valores e práticas religiosas em um consenso sobreposto em torno de algumas religiões hegemônicas à sociedade brasileira” (DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010 p.46). Portanto, mesmo se opondo ao modelo confessional, o interconfessional também poderia ser considerado proselitista. Isso porque, ao contemplar apenas algumas religiões que têm uma organização institucional, como a Igreja católica e algumas igrejas cristãs, este modelo acaba encobrindo práticas confessionais. Outro ponto importante que pode ser questionado é o fato dos não crentes não serem considerados por este modelo de ER.

O modelo não confessional trata o fenômeno religioso como conhecimento humano. Esse modelo se alinharia mais à diversidade religiosa do país, pois, de acordo com os seus defensores, contribuiria para o combate a intolerância. Seus defensores também advogam que este modelo respeita a pluralidade de crenças e está mais comprometido aos princípios de um ensino laico e inclusivo porque os professores que lecionam a disciplina ER neste molde não seriam representantes de credos e sim licenciados em História, Filosofia, Ciências Sociais e Ciência da religião.

Este modelo levaria em consideração a religião como um dado antropológico, sem intenção catequética (PASSOS, 2007 APUD AMARAL; OLIVEIRA; SOUZA, 2020). O problema estaria no fato de que no Brasil existe um enorme número de religiões declaradas e não declaradas, ou seja, uma enorme variedade de formas de crer e de não crer, e para garantir

um tratamento justo, todas deveriam ser trabalhadas. Porém, se levarmos em conta a carga horária para a disciplina ER, isto não seria possível.

A Concepção laica adotada por alguns autores, incluindo os que fazem parte do Observatório da Laicidade na Educação se opõe à oferta do ER em escolas públicas. Esta concepção esteve presente na Constituição republicana de 1891, quando retirou a disciplina das escolas. Atualmente esta postura, que é contrária à LDB, é assumida por algumas escolas da rede pública de educação, como alguns colégios de aplicação veiculados à rede Federal e algumas escolas de aplicação veiculadas a Universidades estaduais e o Colégio Pedro II. A concepção laica não é contra a abordagem de temas religioso na escola, mesmo porque muitas disciplinas trabalham assuntos com essa temática.

A partir deste histórico, podemos perceber que, desde o período colonial do Brasil, há uma relação de força entre a Igreja Católica e o Estado que é construída e reconstruída conforme o período histórico ou sua conveniência. O campo educacional funciona como uma arena para este embate em busca da hegemonia pretendida. Por conseguinte, as discussões acerca da laicidade geram tantas interpretações, que passam pela busca do proselitismo religioso, possível através de uma disciplina escolar, chegando à utilização da educação como uma forma de controle social pelas instituições políticas e religiosas.

Com a república, o Brasil experimentou um momento de efêmera laicidade com a retirada do Ensino Religioso dos currículos escolares. O que provocou uma reação da Igreja neste jogo de poder entre confessionalismo e laicidade. Neste embate, a Igreja Católica sai vitoriosa com o retorno do ER às escolas públicas através do Decreto n.º 19.941/31, de sua normatização na constituição de 1934 e de sua manutenção nas legislações posteriores, garantido a possibilidade de ter a educação como local de proselitismo religioso.

Neste constante embate, o papel da escola pública precisa sempre retornar às discussões, pela busca do Estado laico, entendendo que sua construção se dá através de princípios científicos, racionais e democráticos. Sendo assim, uma escola democrática, deve se configurar como um local de diálogo e de formação, não devendo ser admitida a permanência do Ensino Religioso, principalmente o confessional, que está carregado de dogmas e preconceitos e, portanto, fere o princípio da laicidade e da própria democracia.

Capítulo II: O ENSINO RELIGIOSO NO RIO DE JANEIRO

2.1 Implementação e configuração do Ensino religioso no Rio de Janeiro

A proposta desta seção é compreender as atribuições legais e educacionais que envolvem o Ensino Religioso em sua atual configuração na escola pública brasileira e, em especial, no Estado do Rio de Janeiro, traçando um panorama histórico do seu processo de regulamentação.

A implementação do ER nas escolas da rede estadual fluminense teve sua configuração diferenciada, o que gerou muita polêmica, principalmente a partir da aprovação da Lei estadual n.º 3.459, promulgada em 14 de setembro de 2000, pelo então governador Anthony Garotinho, que determinou a implantação do Ensino Religioso confessional nas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro.

Para compreender como a legislação fluminense sobre o ER adquiriu esta configuração específica, precisamos retornar um pouco antes da época quando ocorre a fusão do Estado do Rio de Janeiro e do Estado da Guanabara, decretada pelo presidente Ernesto Geisel em 12 de julho de 1974, pela Lei Complementar n.º 20, e implantada a partir de 1º de março de 1975.

Após, a cidade do Rio de Janeiro perder, em 1960, sua posição de capital política do país para Brasília, esta fusão parecia ser uma saída para o fortalecimento do estado. Porém, ao contrário do que o empresariado e a tecnocracia esperavam, este fortalecimento não aconteceu, e o seu esvaziamento econômico foi reforçado, apesar dos rendimentos da recente exploração de petróleo. (CUNHA, 2008).

Parte dos problemas econômicos do recente Estado do Rio de Janeiro foi proveniente do não enfrentamento dos desafios apresentados pela transferência da capital do país e de sua fusão subsequente, de acordo com Luiz Antônio Cunha (2008), ao citar a tese de Mauro Osório (2005). No contexto político, Cunha (2008) alerta para a contenção feita pelo Distrito Federal de uma lógica política de caráter nacional que existia no Estado da Guanabara, em decorrência a sua antiga posição de capital do país. Esta contenção abriu espaço para uma lógica política local, que facilitou o crescimento do clientelismo²⁵.

²⁵ O clientelismo tem sido compreendido como uma relação de troca que envolve a entrega de benefícios, de um lado, e o retorno na forma de voto ou apoio político, do outro. Há algum consenso de que se trata de uma relação

Os reflexos do declínio político, econômico e social no Rio de Janeiro se materializaram com o desemprego, a favelização, a ausência ou precarização dos serviços públicos e com a violência urbana. Neste contexto, a população acaba recorrendo à frequente combinação entre a política do clientelismo e às práticas religiosas que, cada vez mais, dominam o cenário político, ressaltando seus aspectos confessionais e assistenciais.

A primeira referência legal para o ER no Rio de Janeiro, surge neste cenário, a partir do decreto n.º 742, de 1966. Através deste decreto, o ensino religioso passou a ser disciplina do horário das escolas oficiais, de matrícula facultativa, devendo ser ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele ou seu representante legal. As autoridades religiosas tinham a competência de designar ou dispensar os professores que tivessem manifestado interesse em ministrar essa disciplina e que estivessem em exercício em alguma escola da rede. Também ficariam a cargo das autoridades religiosas credenciadas a organização de programas, a escolha e indicação de livros e materiais didáticos, assim como as questões de provas.

Vale ressaltar que pelo decreto apenas a Cúria Metropolitana da Igreja Católica Apostólica Romana, a Confederação Evangélica e o Rabinado do Rio de Janeiro poderiam ser credenciadas. (CUNHA, 2008)

Como estava determinado na recém aprovada LDB de 1961, que o ER seria oferecido sem ônus para os cofres públicos, o decreto n.º 742 era ilegal. Porém, como a Igreja Católica foi uma das instituições que legitimou o golpe de Estado de 1964, que instaurou a ditadura militar Brasil, quem iria se opor ou denunciar esta ilegalidade? Ainda mais no Rio de Janeiro, que foi um dos estados “que mais sentiu a pressão da Igreja Católica pelos ecos de uma série de manifestações públicas organizadas por setores conservadores da sociedade brasileira, como a “marcha pela família com Deus, pela liberdade” (MENDONÇA, 2012, p. 48).

Esse impasse legal logo foi resolvido na LDB de 1971 (Lei n.º 5692) que determinava que o Estado arcasse com o ônus direto ou indireto do Ensino Religioso. Após esse lei federal foi necessária uma nova regulamentação ao Sistema de Ensino do Estado da Guanabara. Diante disso, o governador Chagas Freitas baixou nova regulamentação anexada ao decreto “E” 7.336, de 14/09/1974. Essa regulamentação não trouxe novidades, apenas reafirmou que o ER deveria ser ministrado nas escolas oficiais de 1º e 2º graus por professores do quadro do magistério

estadual, habilitados em qualquer disciplina e credenciados por alguma autoridade religiosa. (CUNHA, 2008).

Em 1980, com a segunda resolução 229, de 7 de maio, com o Rio de Janeiro já unificado²⁶ foi aprovada a próxima regulação para o ER, que mantém os termos gerais do decreto de 1966, do Estado da Guanabara, com algumas modificações. A obrigatoriedade na oferta do ER nas escolas estaduais de 1º e 2º graus foi mantida, mas poderia ser estendida para a educação pré-escolar e o ensino especial, caso existissem recursos suficientes. A questão da não colocação da disciplina no primeiro e último tempo do horário escolar foi amenizada.

A principal modificação desta nova regulamentação do ER ocorreu no que dizia respeito ao credenciamento da entidade religiosa pela Secretaria de Educação. Para o credenciamento foram exigidas duas condições que só enquadrariam as religiões de tradição judaico-cristã:

- Possuir credo definido, pelo qual respondesse uma autoridade definida com personalidade jurídica;
- Ter um culto dirigido a Deus, de modo que procurassem aproximar da divindade os seus adeptos, não só em caráter pessoal e particular, como também em âmbito social e comunitário. (CUNHA, 2008, p. 151).

As entidades religiosas continuaram com a função de credenciar e descredenciar professores do quadro de magistério estadual para o ER dos respectivos credos, com o ônus do pagamento desses profissionais para o governo estadual. A mudança veio com as gratificações que seriam pagas para as funções de coordenação, nas escolas que tivessem um certo número dessa disciplina.

O estado fluminense seguiu as determinações da “Constituição Cidadã”, de 1988, e estabeleceu que o ER constituiria disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. No entanto, foi mais além, e reafirmou os termos do regulamento de 1980, através da resolução 1568 de 5/10/1990 baixada pela Secretária de Educação. Nela continuou constando o credenciamento de entidades religiosas feito pela Secretaria Estadual de Educação, como também o credenciamento e o descredenciamento de professores do quadro do magistério oficial, por essas mesmas entidades.

Construídas essas normativas para o ER no estado do Rio de Janeiro, as modificações na legislação referente a esta disciplina só serão efetuadas, em 1994, através do Plano Básico de Educação Religiosa, elaborado na gestão de Cláudio Mendonça. Segundo Luis Antônio

²⁶ A fusão do estado da Guanabara com o estado do Rio de Janeiro foi decretada pelo presidente Ernesto Geisel em 12 de julho de 1974, pela Lei Complementar nº20, e implantada a partir de 1º de março de 1975.

Cunha (2008), esse plano visava buscar um denominador comum para as confissões da tradição judaico-cristã credenciadas para dar suporte ao Ensino Religioso no estado. O autor alerta que mesmo que o Plano tivesse declarado “grande preocupação com o pluralismo ético, religioso e espiritual existentes na escola pública”, e ainda procurado incorporar o “elemento afro” no ensino, restringiu-se à tradição judaico-cristã:

[...] seis conceitos fundamentais foram empregados para traçar o denominador comum aos cultos de tradição judaico-cristã: criação, revelação, aliança, redenção, povo de Deus, missão. Mas, ao passar para os conteúdos programáticos, havia um para cada culto, a saber: católico, evangélico e judaico, nos quais os conceitos assumiam significados específicos. (CUNHA, 2008, p. 154).

O plano Básico do Ensino Religioso foi enviado ao Conselho Estadual de Educação, tendo o parecer sido aprovado pela Câmara de Planejamento do Conselho e aprovado pelo plenário do Conselho em 13 de dezembro de 1994.

A legislação referente ao ER na rede estadual sofrerá nova alteração após a LDB de 1996, com um PL n°159/99 de Andréia Zito (PSDB). O projeto previa que a disciplina ER seria ministrada nas escolas públicas de ensino fundamental, à época 1º grau, em uma hora semanal, conforme as preferências dos alunos ou de seus responsáveis. Essas escolhas poderiam ser confessionais ou pluriconfessionais, cujo ensino ficaria a cargo de ministros das confissões religiosas, devidamente credenciadas pelos órgãos competentes. Quando a escolha fosse para o ensino pluriconfessionais, o programa seria elaborado pelas entidades religiosas ecumênicas.

Este projeto desagradou o deputado católico Carlos Dias (então, filiado ao PPB), pois o texto referente à opção do modelo confessional para o ER dizia que o ensino deveria ser ministrado por “Ministros de Confissão Religiosa devidamente credenciados pelos órgãos competentes, Bacharéis em Educação Religiosa e Bacharéis em Teologia”. Esta proposição causou incômodo à Igreja Católica, porque representaria um retrocesso, pois voltaria à discussão “sem ônus para os cofres públicos”, já superada na Lei n.º 9475/1997. (FERNANDES, MENDONÇA, 2011).

O projeto da deputada evangélica Andréia Zito(PSDB) foi contraposto por inúmeras emendas e projetos, e acabou por ser retirado de pauta em dezembro de 1999, permanecendo o projeto proposto pelo deputado Carlos Dias (PPB). As razões para o arquivamento do projeto de Andréia Zito, não foram detectadas por Cunha (2008), que relatou que em entrevista realizada em 27/09/2001, a deputada insinuou que, não ter conseguido inserir todas as suas emendas no PL, o deputado Carlos Dias, que contava com o apoio do Governador e da Igreja católica, conseguiu inviabilizar a tramitação do projeto em causa.

Antes mesmo do arquivamento do projeto Zito, Dias havia apresentado um projeto que tinha como proposta a ampliação do ER para educação infantil, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação profissional na forma confessional. Tal projeto, além de prever o aumento da quantidade de aulas para duas horas semanais e o credenciamento de professores por autoridades religiosas, também autorizava o poder público a abrir concurso específico para professor de ensino religioso. Como dito anteriormente, o parlamentar possuía vínculos com a Igreja Católica e o Governador do estado, Antony Garotinho, mas, como assevera Mendonça (2012) também contou com apoio de diversas entidades evangélicas, “mais diretamente a Ordem dos Ministros Evangélicos do Brasil (OMEB) na elaboração e negociação acerca do conteúdo do referido projeto de lei”. (MENDONÇA, 2012, p. 50).

O projeto de Dias causou muita polêmica e resistência por parte de alguns parlamentares como o deputado Carlos Minc (PT), que apresentou várias emendas com a finalidade de atenuar o tom de confessionalismo do projeto. As emendas propostas por Minc pretendiam passar a remuneração dos professores de ER para as instituições religiosas; atribuir a definição dos conteúdos curriculares para o Conselho Estadual de Educação, suprimir o concurso público para professores de ER, assim, com o caráter confessional da disciplina.

Também houve manifestação de outros dois parlamentares evangélicos, os deputados Laprovita Vieira (PP) e o Pastor José Divino (PL), que apresentaram ementas para suprimir os artigos do PL de Dias que atribuía às entidades religiosas a elaboração dos conteúdos do ER, e o credenciamento dos professores que ministrariam a disciplina por uma autoridade religiosa.

Nenhuma das emendas prosperou e o PL 1.233/99 de Carlos Dias foi aprovado na íntegra e, logo em seguida, o Governador do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho, sancionou a Lei n.º 3.459/2000, instituindo o ensino religioso confessional em todas as escolas de educação básica da rede estadual.

2.2 O caráter confessional legalmente instituído no Rio de Janeiro

A Lei n.º 3.459/2000 estendeu a obrigatoriedade da oferta do ER a toda a educação básica, à educação profissional e à educação especial, contrariando o estabelecido na LDB que restringia a oferta ao Ensino Fundamental. A seleção dos conteúdos para esta disciplina foi atribuída às diversas autoridades religiosas, cabendo ao Estado o dever de apoiá-la integralmente. Os professores que manifestarem interesse em ministrar o ER, ficou estabelecido que deverão ser credenciados pela autoridade religiosa do credo a que se propõem lecionar.

Com relação aos alunos, no artigo 1º da Lei n.º 3.459/00, o ER continuou sendo facultativo, e a escolha do credo feita pelos pais ou responsáveis no caso de alunos até 16 anos, e pelos próprios alunos, a partir dessa idade, no ato da matrícula, se desejarem ou não a frequência à disciplina. Este ponto da lei, de acordo com Cunha (2008) tornou mais brando o projeto original de Dias, que tinha um caráter inquisitorial, pois previa que “no ato da matrícula, será inquirido aos pais e responsáveis qual a confissão religiosa a que pertence e, caso credenciada, se deseja que seus filhos ou tutelados frequentem as aulas de Ensino Religioso”, ou seja, a suposta religião deveria ser confessada por todos.

As mobilizações do deputado Carlos Minc não cessaram com a aprovação da Lei n.º 3.459, a ponto de ajuizar uma Representação por Inconstitucionalidade. Sustentou sua argumentação em três pontos: a violabilidade da lei pelo caráter confessional, o estabelecimento de que o contrato de servidor público fosse condicionado à determinação de autoridade religiosa e o caráter sectário do ensino do ER por ser atribuído por autoridades religiosas. O Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro declarou inconstitucionalidade apenas no artigo 5º da Lei n.º 3.459, que toma providências sobre concurso público para a contratação de professores. (GIUMBELLI, CARNEIRO, 2004).

É importante destacar que Minc não esteve sozinho em sua reação ao modelo confessional proposto na legislação fluminense. Ele se associou ao Movimento Inter-Religioso do Rio de Janeiro (MIR)²⁷ que, junto ao Instituto de Estudos da Religião (ISER), organizou, em parceria com alguns deputados estaduais, uma audiência pública para tratar do ensino religioso e da implementação da Lei n.º 3.459. Logo após a realização da audiência pública, Minc associado ao MIR deu entrada na ALERJ (Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro) com um novo projeto envolvendo a normatização do ensino religioso, o PL n.º 1.840, que recebeu parecer negativo da comissão de constituição e justiça da ALERJ, sendo arquivado pouco tempo depois. (MENDONÇA, 2012).

Pelo Decreto n.º 31.086/2002, a Lei n.º 3.459/2000, foi regulamentada pelo governador Anthony Mateus Garotinho. O Decreto estabeleceu que, no ato da matrícula, o responsável legal ou o próprio aluno, se maior de 16 anos, deveria expressar o seu desejo em frequentar as aulas

²⁷ O MIR reúne representantes de aproximadamente 30 grupos religiosos diferentes com uma proposta de “integração cooperativa” (em torno de causas concretas, como o enfrentamento da violência) e de “celebração da diversidade” (com eventos pluri e inter-religiosos). Suas origens remontam a 1992, por ocasião dos eventos que cercaram a Cúpula da Terra (ECO-92). Ao longo de sua trajetória, o MIR manteve vínculos com o ISER e com o Viva Rio e envolveu-se com várias causas religiosas e sociais. A questão do ensino religioso, no entanto, só aparece claramente em sua pauta de preocupações depois da aprovação da Lei n.º 3.459.

do ER, além de assegurar a permanência dos docentes que já estavam em atividade, desde que atendessem às condições exigidas pelas autoridades religiosas e, ainda, autorizou a contratação de pessoas para suprir a carência por tempo determinado.

O processo de promulgação da Lei n.º 3.459 travado na ALERJ foi tão desgastante que os grupos que defendiam a laicidade já não lutavam mais pela retirada do ER, como pretendiam antes, mas, pelo menos, por um ensino religioso interconfessional. Para Cavaliere(2007, p. 304) “o fato de a LDB fornecer garantia para a oferta regular dessa matéria desestimulou a formação de um bloco político que atuasse contra a inclusão do ensino religioso nas escolas”.

O modelo interconfessional do ER era proposto pelo Projeto n.º 1.840 do deputado Carlos Minc, que acabou sendo desarquivado em 2003. Neste PL, havia a orientação para não separar os alunos por credo nas aulas. Apesar de sua aprovação na ALERJ, o projeto foi vetado pela então governadora Rosinha Garotinho que, além disso, gera uma nova polêmica envolvendo a Lei n.º 3459, ao autorizar concurso público para o provimento de 500 vagas para professores de Ensino Religioso.

O edital para este concurso foi publicado, em 16 de outubro de 2003, de modo que a disciplina nos moldes confessionais fosse oferecida já na abertura do ano letivo de 2004. A carga horária estabelecida para os professores aprovados seria de 16 horas semanais, sendo 12 de efetiva regência e 4 de planejamento. Também ficou estabelecido, de acordo com estudo estatístico feito pela Secretaria de Educação, que as 500 vagas seriam distribuídas da seguinte forma:

342 vagas para católicos, 132 vagas para evangélicos e 26 vagas para outros credos. Para concorrer a uma vaga, o candidato ao magistério dessa disciplina deveria “possuir curso de formação universitária com licenciatura” plena em qualquer disciplina e ser credenciado pela autoridade religiosa do respectivo credo. (CAVALIERE, 2007, p. 3005)

A oposição a este edital ficou por conta do deputado Comte Bittencourt (PPS) e o do Sindicato Estadual dos Profissionais de Ensino(SEPE) que entraram com uma representação contra parte do edital no Ministério Público Estadual, alegando ser inconstitucional um concurso público com caráter confessional. Esta ação gerou a suspensão do início das inscrições para o concurso, concedida através de uma liminar expedida pelo desembargador José Pimentel Marques. Porém, o Órgão Especial do Tribunal de Justiça do Rio derrubou a liminar e o concurso público foi realizado em janeiro de 2004. Dos 3.154 candidatos, 1.299 foram aprovados. Tomaram posse 463 candidatos, sendo 318 católicos, 132 evangélicos e 13 outros credos. (CUNHA, 2008).

Cabe ressaltar que outras reações contrárias ao que parece ter sido o primeiro concurso público para professores de ER em escolas públicas aconteceram. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) impetrou no Supremo Tribunal Federal (STF) uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 3.268) em 2004. Para convencer os juízes da inconstitucionalidade a CNTE utilizou a tese: “... que houve uma ameaça à laicidade no desenho do concurso. Ao determinar que o conteúdo do ensino seria confessional, o Estado estaria subvencionando as religiões para ações de proselitismo e privilegiando as ideias de somente algumas confissões religiosas (DINIZ, LIONÇO, CARRIÃO, 2010, p. 27).

O que se observou foi que as ações contrárias ao modelo confessional do ER em escolas públicas não obtiveram êxito, e a configuração deste tipo de modelo no campo educacional saiu fortalecida com a implantação do concurso público.

Um dos pontos mais polêmicos do edital para o concurso público para professor de ER foi o reconhecimento de uma autoridade religiosa e, portanto, privada, ter o direito de cancelar o credenciamento concedido, caso um professor mudasse de credo, ou se tornasse agnóstico ou ateu ou, ainda se apresentasse motivos que o impedissem moralmente de exercer tal magistério. Este descadenciamento teria o poder de exonerar o professor do cargo público que havia conquistado por concurso, como consta no trecho:

2.2.6 - Como corolário do dispositivo legal acima citado, fica reconhecido à Autoridade Religiosa o direito de cancelar, a qualquer tempo, o credenciamento concedido, quando o professor mudar de confissão religiosa ou apresentar motivos que o impeçam moralmente de exercê-la, do que dará imediata ciência à Coordenadoria Regional e à Coordenação de Educação religiosa da Secretaria de Educação, sendo que, para permanecer nessa condição, o professor deverá apresentar novo credenciamento.

2.2.7 No caso de o Professor de Ensino Religioso perder a fé e tornar-se agnóstico ou ateu, ou perder o seu credenciamento, serão aplicados os mesmos procedimentos administrativos previstos no Decreto – Lei nº 220. De 18/07/75, que dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro, regulamentado pelo Decreto nº 2.479, de 08/03/70, bem assim, naquilo que couber, na Lei Estadual nº 1.614, de 24/01/90 e suas alterações, que dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério Público Estadual, bem como na Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (...). (GIUMBELLI, CARNEIRO, 2004, p. 80).

Com relação às autoridades religiosas competentes para o credenciamento dos professores, não houve dúvidas na estrutura hierárquica da Igreja Católica que atribuiu tal função ao Departamento Arquidiocesano de Ensino Religioso, que existia há mais de duas décadas e já tinha como atribuições a organização de conteúdos, o credenciamento de professores e indicação de cursos para habilitá-los. Já com as autoridades evangélicas a situação

não foi consensual, pois nesta confissão existem várias denominações que apresentam relações nem sempre harmoniosas. Por isso, não foi fácil para a Secretaria de Educação optar pela Ordem dos Ministros Evangélicos do Brasil (OMEB) como credenciadora dos professores evangélicos.

A Secretaria de Educação não conseguiu a colaboração da União das sociedades Espíritas do estado do Rio de Janeiro (USEERJ) no credenciamento dos professores que professassem o kardecismo, pois a entidade defendia o interconfessionalismo. Os poucos candidatos kardecistas tiveram suas inscrições aceitas, recorrendo a centros que desconheciam a posição da USEERJ. Para os candidatos de religião afro-brasileira, o credenciamento dependia de negociações pessoais com o centro ou terreiro.

Outra questão polêmica foi em relação à divisão das vagas disponíveis entre as confissões, com o credo Católico apresentando ampla vantagem em comparação ao evangélico e aos demais credos. Para defender essa hegemonia, o bispo católico Filippo Santoro alegou “que houve um esforço consciente e dirigido para justificar a vantagem desse modelo, que se pauta em dados oficiais acerca do número de fiéis de cada confissão religiosa para planejar a distribuição das vagas” (MENDONÇA, 2012, p. 54).

Em todo o processo de implementação do ER confessional no Rio de Janeiro, prevaleceu, de acordo com Cunha (2008, p. 168), “uma confusão entre os campos político, religioso e educacional, este dependente da imbricação dos outros dois”. O que se observou no estado foi a perda de autonomia do campo educacional. O ER ministrado de forma confessional não era uma novidade no Rio de Janeiro, pois as coordenações existentes, desde meados da década de 1960, tiveram hegemonia católica. O que a Lei n.º 3.459/2000 traz de novidade é a realização de concurso público para docentes por credo; a possibilidade de professores perderem o cargo público e a reação interconfessional dos defensores da laicidade.

O interconfessionalismo defendido pelo FONAPER junto à CNBB, era visto como “última trincheira” diante do iminente confessionalismo, neste sentido a laicidade se mostra difusa no RJ, pois transmutou-se na defesa de uma base ética comum a todas as religiões para os currículos da escola pública, sendo visto com um mal menor ao ensino de religiões específicas. (CUNHA, 2008).

Isso não significa que neste processo não houve uma intensa negociação, gerando embates e a formação de um intenso campo de disputa em torno da permanência do Ensino Religioso e dos moldes de sua efetivação na escola pública, entre as mais diversas lideranças religiosas e políticas, o setor acadêmico e os sistemas de ensino.

Com a vitória do modelo confessional no Rio de Janeiro e as controvérsias causadas por este tipo de ER, a SEEDUC-RJ (Secretaria Estadual de Educação) tomou a iniciativa de

organizar atividades para os profissionais envolvidos neste ensino, como também para diversos setores da sociedade, com o intuito de esclarecer e diminuir os embates. Porém, cabe ressaltar que essas atividades já aconteciam antes da implementação da lei que torna obrigatório o oferecimento do ER confessional, de acordo com a pesquisa realizada por Stela Guedes Caputo:

Consultando os livros de presenças da CER (RIO DE JANEIRO, 1996), verifico que essa organização, que chamo aqui de missionária, está longe de ser nova e já existia antes da mais recente lei que estabelece a obrigatoriedade do ER em sua modalidade confessional e antes do concurso para professores dessa disciplina no estado do Rio. O primeiro registro localizado é um encontro em 21 de agosto de 1996, com formadores e articuladores da disciplina. (CAPUTO, 2012, p. 201)

Logo após a promulgação da Lei n.º 3.459/2000, a SEEDUC organizou I Fórum de Ensino Religioso, no Hotel Novo Mundo, com a participação de 130 pessoas, que se intitulou “O ensino religioso: uma questão de liberdade para todos”. Na fala da representação católica nas figuras do Bispo Auxiliar do Rio de Janeiro, Filippo Santoro e Padre Edney Golvea, do Departamento Arquidiocesano de Ensino Religioso do Rio de Janeiro, houve um esforço em ressaltar a importância de se institucionalizar a disciplina e de que o formato do ensino religioso aprovado garantiria a pluralidade e a formação integral da pessoa humana. (MENDONÇA, 2012).

Além do referido Fórum, outros encontros foram organizados visando promover a troca de experiência entre os professores da disciplina, a avaliação das medidas implementadas e apresentação de materiais elaborados para o ER. Esses encontros, como salienta Caputo (2012, p. 201), reproduziam “uma forma de organização da Igreja Católica que elegia “temas e lemas”, além da conhecida metodologia, também católica, do “ver, julgar e agir”. Isso fica evidente no plano de ação publicado pela Coordenação de Educação Religiosa (CER), em 2004, que se baseou na campanha da fraternidade²⁸ “Água, fonte da vida” e recebeu o nome “Fraternidade e água”.

O plano de ação tinha como proposta trabalhar o material elaborado com professores, articuladores e diretores, com intenção de unificar o ER e as demais disciplinas, sugerindo o desenvolvimento de atividades como murais, peças de teatro e momentos religiosos e de confraternização. A avaliação também fazia parte do material apresentado, embora não se faculte nota e nem reprovação aos alunos optantes a frequentar o ER. O projeto continha anexos

²⁸ Campanha realizada anualmente pela Igreja Católica no Brasil, sempre no período da Quaresma, cujo objetivo é despertar a solidariedade dos seus fiéis em relação a um tema concreto que envolve a sociedade.

com conteúdos sugeridos pelos representantes católicos e evangélicos, o que, na percepção de Mendonça (2012), se constituíam os dois credos de maior expressão social na construção do material.

A apresentação do plano de ação foi feita em um seminário organizado pela SEEDUC para recepcionar os professores recém concursados. No evento, foram distribuídas aos novos professores de ER cartilhas com orientações gerais, como os temas:

[...] política, estrutura e diretrizes no estado, livros didáticos de ensino religioso na educação fundamental, diretrizes do ensino religioso na Arquidiocese do Rio de Janeiro, o diretório pastoral do ensino religioso, o ensino religioso na SEEDUC e conteúdo programático do ensino religioso católico para o ensino médio. (MENDONÇA, 2012, p. 57).

A seleção dos temas é claramente voltada para a religião católica, excluindo a participação dos demais credos e deixando evidente a hegemonia da Igreja Católica sobre o ordenamento da disciplina ER.

A Secretaria de Educação realizou mais encontros no mesmo formato, voltados para professores de Ensino Religioso e Fóruns voltados para gestão, reunindo autoridades religiosas, articuladores e gerentes de ensino para avaliar e traçar metas. Em 2007, aconteceu o terceiro fórum; o quarto, em 2008; o quinto, em 2009; o sexto, em 2010; o sétimo, em 2011. Esse último, como todos que o antecederam, também se baseou na Campanha da fraternidade daquele ano e recebeu o título "Ensino Religioso: Entrelaçando Saberes e Vidas – Fraternidade e a Vida no Planeta". De acordo com Stela Caputo (2012), a Campanha da Fraternidade:

[...] vem sendo estratégica na relação Estado/Igreja, e o empenho para torná-la central para professores de ER não se limita aos fóruns, encontros e seminários. Ela é objeto específico dos subsídios fornecidos recentemente pela SEEDUC a esses professores para o trabalho cotidiano. (CAPUTO, 2012, p. 203).

No Fórum VII, foi proposto que a temática da Campanha da Fraternidade fosse abordada de forma interdisciplinar nas escolas, ou seja, não apenas nas aulas do ER. Diferentemente do primeiro, este fórum contou com a participação de diferentes autoridades religiosas, entre elas um representante islâmico, Sami Ahmed Isabelle, a Vice-Primaz do Primado de Umbanda, Darlene Ribeiro, um representante de uma denominação evangélica, o pastor Francisco Neri e o Arcebispo do Rio de Janeiro, Dom Orani João Tempesta, representando o credo católico. (MENDONÇA, 2012).

Em 2010, é elaborado o documento "Orientações Básicas Para o Ensino Religioso nas Escolas Estaduais" que descreve as orientações legais e orienta a ação de diretores, professores

e da regional pedagógica, estabelecendo novos cargos como os de articulador técnico-pedagógico e articulador religioso. Que tinham como competências:

Articulador Técnico-Pedagógico:

1. Ser elo entre a coordenação do Ensino Religioso e os professores;
2. Promover reuniões, pelo menos uma vez ao mês, com os professores, oficinas e eventos para desenvolver temas e assuntos administrativos e pedagógicos;
3. Repassar para os professores e dinamizar os projetos da coordenação de Ensino Religioso;
4. Sensibilizar diretores e professores para que participem das reuniões, inclusive, cobrando a presença dos professores;
5. Participar das reuniões bimestrais e da Formação Continuada, promovidas pela coordenação do Ensino Religioso;
6. Elaborar relatórios bimestrais das atividades do Ensino Religioso realizadas nas Regionais Pedagógicas e encaminhar à Coordenação de Ensino religioso/SEEDUC.

Articulador Religioso:

1. Fazer o elo entre as Autoridades Religiosas, as Regionais Pedagógicas e a coordenação de Ensino Religioso;
2. Organizar reunião com os demais docentes de seu credo para efetivar e adequar o planejamento do credo em sua Regional Pedagógica;
3. Apresentar na coordenadoria a lista da presença dos professores às reuniões;
4. Providenciar os credenciamentos anuais dos professores e enviá-los para a Regional Pedagógica e, esta, à coordenação do Ensino Religioso;
5. Participar, como convidado, dos fóruns, seminários e da Formação Continuada promovida pela coordenação;
6. Providenciar relatórios das atividades realizados com os professores e do conteúdo repassado aos alunos e encaminhá-los à coordenação;
7. Responsabilizar-se pelo acompanhamento das avaliações feitas pelos professores de seu credo;
8. Divulgar, dinamizar e implementar as ações do Ensino Religioso do credo junto às unidades escolares, criando oportunidades de atividades integradas ao Projeto Político Pedagógico;
9. Preparar celebrações, jornadas pedagógicas, encontro para alunos, pais e funcionários, em cooperação com os demais professores regentes do Ensino Religioso, para que possam fortalecer as relações fraternas;
10. Acompanhar as ações do Ensino Religioso de seu credo nas unidades escolares. (SEEDUC, 2010, p. 6).

Em seu trabalho Mendonça (2012), apresenta o resultado da entrevista realizada com o coordenador católico, nomeado para o cargo em fevereiro de 2010. Com relação às funções dos articuladores Técnico-Pedagógico e Religioso, o entrevistado relata que uma das funções mais importantes desses profissionais é garantir que o modelo confessional ocorra de fato. E como estratégia para que isto aconteça a Coordenação “elaborou um formulário que deve ser exigido no ato da matrícula e assinado pelos pais ou responsáveis dos menores de 16 anos com a escolha/indicação por ter ou não aula de ensino religioso e qual credo seu filho/a irá frequentar”. (MENDONÇA, 2012, p. 59). Este formulário também foi utilizado para coletar os dados sobre a crença dos alunos no censo de 2010.

A metodologia proposta nas “Orientações Básicas Para o Ensino Religioso nas Escolas Estaduais” parte das questões básicas da vida pessoal com experiência da transcendência (o eu, a família, os amigos, os grupos etc.) e da vida como um projeto de vida - um caminho para a realização pessoal. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 5).

Com relação aos conteúdos, diz-se que cabem às autoridades religiosas, devidamente credenciadas, a elaboração do conteúdo programático, bem como a escolha de livros, textos e do material didático a ser utilizado nas aulas do respectivo credo.

O processo de avaliação do ER indicado no documento não deve ter o caráter de terminalidade, pois a disciplina deve favorecer o desenvolvimento integral do aluno, portanto, a avaliação é a observação e o acompanhamento deste processo. Também não pode ter fins de promoção, já que a disciplina ER tem matrícula facultativa.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro elaborou o Currículo Mínimo da disciplina a ser utilizado nas escolas estaduais. Este documento começa a ser elaborado em 2012 para os doze componentes curriculares da Base Nacional Comum/Parte Diversificada dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio Regular. Em 2013, foram concluídos os Currículos Mínimos para as modalidades EJA e no início do ano de 2014 foi concluído o Currículo Mínimo para o Ensino Religioso.

Trago para reflexão um dos trechos contido neste documento:

É impossível desconsiderar a dimensão religiosa como constituinte e formadora da identidade pessoal, social e cultural, pois ela permeia toda a existência humana, ressignifica e transforma a realidade circundante, orientando a interpretação acerca das questões com as quais o homem tem que se deparar. (SEEDUC, 2014 , p. 4).

Se a religião constitui e forma a identidade pessoal, como os alunos sem religião constroem suas identidades? Mesmo que neste documento esteja mencionado o favorecimento da pluralidade para que se garanta a liberdade religiosa, também diz que a escola não pode ficar alheia à forma como nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações molda o nosso olhar.

Desde o período colonial, a Igreja Católica busca uma hegemonia com forte atuação no meio político e social e, portanto, sua força político-institucional tem garantido uma maior presença de professores católicos nas escolas, fazendo com que valores cristãos sejam majoritariamente difundidos durante as aulas, sendo colocados como valores universais, deixando de considerar as demais tradições religiosas, como também as não religiosas. Por conseguinte, nosso olhar seria moldado através dos valores cristãos ocidentais, e a escola ao

não ficar alheia, como sugere este documento estaria praticando proselitismo, indo de encontro ao art. 33 da Lei n.º 9475/97.

O Ensino Religioso implementado nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, sobretudo após a aprovação da Lei estadual n.º 3.459/00, que instituiu seu caráter confessional, sempre esteve envolto em muitos conflitos, discussões e embates entre atores religiosos, secularistas e defensores da laicidade. Porém, a professora Doutora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Ana Maria Cavaliere, realizou uma pesquisa em quatorze escolas da rede estadual de ensino do RJ, entre 2005 e 2006, e constatou que, na prática, o ER não é ministrado como determina a legislação estadual. Segundo Cavaliere (2007), há um mal-estar nas escolas com relação ao caráter confessional do ER, principalmente, pelo fato de que não há professores o suficiente que representem todas as religiões e crenças presentes na sociedade dentro das escolas. Esta falta de infraestrutura “ao lado da reelaboração de significados feita pelos profissionais da educação relativa aos objetivos dessa disciplina, tem levado a uma prática muito distante do estipulado pela lei” (CAVALIERE, 2007, p. 314).

Podemos ver, inclusive, na posição defendida pela SEEDUC-RJ com relação ao ER, um desalinhamento entre o que está descrito na lei e a orientação que é dada aos professores da disciplina. Logo após o julgamento do STF, em 2017, que julgou improcedente a ADI do modelo confessional do Ensino Religioso a SEEDUC-RJ veiculou na imprensa uma nota na qual reafirmou a não confessionalidade do ER no estado do Rio de Janeiro

A respeito da decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre o ensino religioso nas escolas estaduais, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc) informa que continuará a oferta do ensino religioso na Educação Básica com a recomendação de ser “não confessional” e de maneira optativa em sua matriz curricular. No Rio de Janeiro, o Decreto Nº 31.086, de 27 de março de 2002, regulamentou o ensino religioso de forma confessional, estendendo sua oferta para o ensino médio. Apesar deste decreto, o ensino religioso confessional já não é mais adotado. Neste sentido, a Secretaria de Estado de Educação tem orientado as escolas da rede estadual que o ensino religioso faz parte do processo educativo e deve congrega valores à formação dos estudantes, incentivando o diálogo, promovendo a reflexão sobre a religiosidade de cada um e valorizando a diversidade cultural e religiosa, viabilizando na escola pública o exercício da tolerância e o respeito. (<http://www.cpadnews.com.br/universo-cristao/41443/ensino-religiosono-rj-continuara-nao-confessional.html>).

O que se observa em pesquisas como as de Cavaliere (2007) e Mendonça(2012), assim como na postura adotada pela SEEDUC-RJ em relação ao modelo confessional do ER, é que há um descompasso entre o que determina a lei e o que é trabalhado em sala de aula. Por isso, a realidade do ensino público estadual do Rio de Janeiro acerca do Ensino Religioso se mostra controversa e gera tanta polêmica.

Com a declaração da OMS, em 11 de março de 2020, de que estávamos vivendo uma pandemia provocada pela Covid-19, a SEEDUC-RJ suspendeu as aulas a partir do dia 16 de março de 2020. O Conselho Estadual de Educação (CEE) emitiu, em 23 de março, a Deliberação n.º 376/2020, que orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do estado do Rio de Janeiro sobre o desenvolvimento das atividades escolares não presenciais, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de isolamento previstas pelas autoridades estaduais na prevenção e combate ao Coronavírus – COVID-19. (RIO DE JANEIRO, 2020).

O documento também estabelece que as instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, poderão reorganizar suas atividades escolares, a partir de seus projetos pedagógicos, fixando prazos para apresentação/divulgação do plano de ação pedagógica a toda a comunidade escolar, com efeito imediato a partir da deliberação do CEE, respeitando a legislação em vigor, os currículos das instituições e a referida Deliberação.

A SEEDUC-RJ firma parceria com a empresa Google e apresenta como solução a educação remota, via plataforma Google Classroom, a fim de garantir a escolarização e o cumprimento da carga horária em ambiente virtual. Através de duas comunicações internas, CI SEEDUC/SUGEN SEI N° 22, de 05 de abril de 2020, e CI SEEDUC/SUGEN SEI N° 26, de 23 de abril de 2020 a SEEDUC procura organizar pedagogicamente a educação remota e divulgar o plano de ação pedagógica, com base na BNCC.

O ano letivo de 2021, na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, começou no dia 8 de fevereiro com a realização de avaliação diagnóstica, orientações e entrega de plano de estudo.

A partir de 1º de março, as aulas tiveram início com a adoção de dois modelos de ensino de acordo com as recomendações do Comitê Científico e das autoridades de saúde: híbrido (remoto e presencial, com turmas em sala de aula em dias alternados) ou somente remoto pelo aplicativo ‘Applique-se’, pelo Google Classroom ou por meio de material impresso.

No Applique-se, tanto o aluno, como o professor tem acesso ao material denominado “Orientações de Estudo” para cada disciplina. Este material também foi impresso para os alunos que não tinham acesso ao meio virtual. Para o componente curricular Ensino Religioso, as “Orientações de Estudo” apresentam como meta “Compreender o significado do Ensino Religioso para a vida na totalidade, pois um ser humano mais consciente de sua religiosidade pode contribuir muito para a melhoria das relações humanas e no combate dos inúmeros tipos de intolerância”. (SEEDUC, 2021).

Este documento é fruto de uma curadoria de materiais que estão disponíveis na internet, somados à experiência autoral dos professores, sob a intenção de sistematizar conteúdos na forma de uma orientação de estudos.

Em uma audiência²⁹, com o então secretário estadual de educação, Comte Bittencourt, em 11 de março de 2021, a direção do SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro) fez críticas referentes às reclamações da categoria, com relação ao aplicativo. Uma das reivindicações se referia à autonomia que os professores estavam perdendo ficando restritos a um único meio. Ainda foi questionado a utilização do Google Classroom e do Google Meet sem o uso de dados estar vinculada ao uso do “Applique-se”.

Cabe fazer uma análise no que diz respeito à meta a ser alcançada com o material disponibilizado. Mais uma vez, a religiosidade é colocada como única possibilidade de melhoria das relações humanas. Como se o ER fosse um antídoto a comportamentos dos alunos, considerados inapropriados. Porém, a religiosidade mencionada, geralmente é a religiosidade cristã, já que, ao longo dos anos, a Igreja Católica estabeleceu um forte vínculo com o Estado brasileiro.

Neste ponto, visito novamente a pesquisa realizada por Ana Maria Cavaliere (2007) que constatou que o ER ministrado nas escolas estaduais do Rio de Janeiro não é confessional, como também não é plural, pois há uma concepção predominante entre os profissionais docentes que o modelo desta disciplina deve ser interconfessional, porém, situado no campo cristão.

Portanto, o ER praticado nas escolas públicas do Rio de Janeiro descumpre os princípios da Lei estadual 3.459 aprovada em 2000, por total impossibilidade prática de execução como, também, descumpre o artigo 33 da Lei n.º 9.475/97, pois abre espaço para que a escola sirva “como campo estratégico de manutenção de moralidades hegemônicas, como as tradições cristãs, ou de invisibilização de crenças não majoritárias, como as tradições afro-brasileiras, orientais ou indígenas” (DINIZ; LIONÇO, 2010, p. 98-99).

Uma vez debatidos os processos históricos referentes à Laicidade e o ER no Brasil, com foco no Estado do Rio de Janeiro, passo agora a detalhar esses processos dentro de uma Instituição estadual específica de ensino, o Liceu Nilo Peçanha.

²⁹ Disponível em: <https://www.seperj.org.br/direcao-do-sepe-teve-audiencia-com-o-secretario-estadual-de-educacao-comte-bittencourt-em-11-o3/>. Acesso em: 25/02/2021.

Capítulo III:

LICEU NILO PEÇANHA – SUA CULTURA E PERSPECTIVA HISTÓRICA

3.1. A Escola Normal de Niterói e o Liceu Provincial

A história do Liceu Nilo Peçanha está intimamente ligada à da Escola Normal de Niterói, a mais antiga Escola Normal da América. As Escolas Normais começaram a aparecer no cenário brasileiro a partir da terceira década do século XIX. Em 1835, foi criada a Escola Normal de Niterói, pelo ato nº. 10, de 4 de abril:

Artigo 1º. Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro huma Escola Normal para nella se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores actualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de Outubro de mil oitocentos e vinte sete, Artigo quinto (RIO DE JANEIRO, Lei nº 10, 4/04/1835, art. 1º).

A partir de 1834, a Vila Real da Praia Grande é elevada à cidade, com efeito do decreto do Ato Adicional à Constituição do Império de 1824, recebendo o nome Nictheroy, para logo depois se tornar Capital da Província. Ao emergir ao status de capital, Nictheroy experimentaria um crescimento econômico que atrairia uma elite recentemente desenvolvida no Rio de Janeiro, estimulada pela vinda da família real no início do século XIX (NAJJAR; DIAS; MOCARZEL, 2017).

Esse crescimento econômico foi possível através de algumas iniciativas para o desenvolvimento da indústria na recém nomeada capital da Província. Dentre essas iniciativas estavam a construção do Estaleiro Mauá da Ponta D'Areia e a inauguração das barcas a vapor, que possibilitou que o percurso entre Niterói e o Rio de Janeiro passasse a ser realizado em pouco mais de 30 minutos. Todas essas mudanças econômicas, sobretudo, o fortalecimento de uma insipiente indústria, modificou o papel da instrução na cidade (NAJJAR; DIAS; MOCARZEL, 2017).

Após a autonomia administrativa prevista pelo ato adicional de 1834, o grupo político conservador, cujos membros eram conhecidos como Saquaremas³⁰ assume a liderança na província, representado pelo presidente Joaquim José Rodrigues Torres e pelo vice-presidente Paulino José Soares De Souza, que dentre outras medidas, idealizou e organizou a Escola

³⁰ Para Mattos (2004, p. 170), “Os Saquaremas eram dirigentes, intelectuais da classe senhorial em constituição, porque estando no governo do Estado não se limitavam ao exercício de uma dominação”.

Normal provincial em Niterói. Os Saquaremas valorizavam a criação de uma instituição de formação de professores (VILLELA e GASPARELLO, 2009), “A instrução seria um dos principais discursos e política de sustentação dos conservadores na busca de um consenso entre os grupos que disputavam o poder no Estado Imperial e como difusor dos princípios de ordem e civilização que regiam o ideal conservador” (NAJJAR, DIAS, MOCARZEL, 2017, p. 141).

Diante disso, houve uma proliferação de Escolas Normais a partir da terceira década do século XIX. Em 1835, em Niterói; em 1836, na Bahia; em 1845, no Ceará e em 1846, em São Paulo (MARTINS, 2009).

A Escola Normal de Niterói deveria ser o centro formador de professores que teriam a missão de auxiliar na ordenação moral dos cidadãos. Embora não se situasse na Corte, essa Escola exerceu grande influência na esfera educacional, pois funcionava como espécie de laboratório de práticas que seriam seguidas por outras províncias do país (VILLELA, 2003).

De acordo com o artigo 4º da Lei n.º 10 de 1835, o candidato à Escola Normal deveria ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração³¹, e que soubesse ler e escrever.

Havia uma preocupação na formação de um professor que pudesse encaminhar os alunos conforme os princípios da ordem e boa conduta e, para isso, quem pretendesse se matricular na Escola Normal precisava ter o seu bom comportamento avalizado por um Juiz de Paz, como consta no artigo 6º da Lei n.º 10 de 1835:

Os que pretendem matricular-se dirigirão seu requerimento ao presidente da província, instruídos com a certidão de idade e a atestação de boa conduta, passada pelo juiz de Paz de seu domicílio: com despacho do mesmo presidente serão matriculados pelo diretor, se, pelo exame que deverá proceder, achar que possuem princípios suficientes de leitura e escrita (RIO DE JANEIRO, Lei n.º 10, 4/04/1835, art. 6º).

Portanto, fica evidente que, nesse primeiro momento, havia a intenção de formar professores que pudessem disseminar nas camadas populares a civilidade e a ordem e impregnar à sociedade com uma espécie de moral universal, e não a intenção de uma formação intelectual docente (MARTINS, 2009). Ou seja, além do aspecto moral, também havia a preocupação com as posições ideológicas dos futuros professores. Acerca disso, Villela assegura que:

Comparando-se os currículos da Escola Normal e os das escolas primárias observa-se que eles quase não diferiam, a não ser pela parte metodológica, já que os futuros mestres deveriam dominar, teórica e praticamente, o método lancasteriano. Isso indica

³¹ A boa morigeração relacionava-se à boa conduta, à moral e aos bons costumes.

que inexistia uma intenção de oferecer ao futuro mestre da escola primária uma formação mais aprofundada em termos de conhecimentos laicos, ao passo que a formação moral e religiosa era muito enfatizada. (VILLELA, 2003, p. 107).

Com relação à instrução dos alunos, fica evidente pela insistência na utilização do método lancasteriano³² que a finalidade dos dirigentes fluminenses era mais controlar e disciplinar do que de fato instruir. “O método lancasteriano procurava desenvolver principalmente os hábitos disciplinares de hierarquia e ordem” (VILLELA, 2003, p. 107). Essas características serviam aos propósitos políticos dos saquaremas, que viam na educação um modo de disciplinar através de um método uniformizado para toda a população.

Nesse sentido, o grupo conservador via na criação desta Instituição de ensino a formação de uma base de apoio político aos seus interesses. Ou seja, para permanecerem no poder os Saquaremas se organizaram não só pela coerção, que lhes garantiria a segurança social, mas também pela coesão no campo ideológico. Segundo Villela (2018, p. 58), “somente, pela compreensão desse projeto de construção de uma hegemonia política foi possível entender a criação da Escola Normal de Niterói”.

Em 1847, a Escola Normal, juntamente com outros estabelecimentos, como o Liceu de Artes Mecânicas e a Escola de Arquitetos Medidores, por força de uma nova reforma no ensino, fundem-se para constituir o Liceu Provincial de Niterói. A Instituição é constituída com o objetivo de criar quadros para o próprio Estado Imperial. Conseqüentemente, assumiu diversas tarefas como formar desde professores primários até engenheiros civis, funcionários públicos e professores secundários. Porém, o Liceu Provincial de Niterói não ficou ativo por muito tempo, sendo extinto em 1851 (NEVES, 2018).

Após a Reforma de 1847, que funde à escola Normal ao Liceu Provincial, o currículo simplificado da fase inicial ganha alguns acréscimos. Os professores, na apuração de Villela (2003), receberiam uma formação mais diversificada.

³² Na historiografia, ficou conhecido como Método de Ensino Mútuo, Método Monitorial, Método Lancasteriano de Ensino e também como Sistema de Madras. O inglês Joseph Lancaster (1778-1838), identificado com o trabalho pedagógico realizado em Madras, na Índia, amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Em face dessa opção metodológica, ele não esperava que os alunos tivessem “originalidade ou elucubração intelectual” na atividade pedagógica, mas disciplinarização mental e física. Em Lancaster, o principal encargo do monitor não estava na tarefa de ensinar ou de corrigir os erros, mas sim na de coordenar para que os alunos se corrigissem entre si. Para Lancaster, os monitores eram os responsáveis pela organização geral da escola, da limpeza e, fundamentalmente, da manutenção da ordem, outra tarefa relevante do monitor lancasteriano. Disponível em:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_lancaster.htm. Acesso em: 01 julho 2021.

Por esse novo currículo, os candidatos ao ensino "preliminar" deveriam "cursar em um biênio as cadeiras de língua nacional, aritmética, álgebra, geometria elementar, catecismo, religião do Estado e didática, música e canto; desenho linear, geografia e história nacional" e os candidatos ao ensino médio deveriam "cursar essas mesmas disciplinas num triênio acrescidas de história universal e sagrada, noções gerais de ciências físicas e de história natural aplicáveis aos usos da vida". (VILLELA, 2003, p. 111).

Com a extinção da Instituição, ficou deliberado que os professores se formariam pela própria prática, como professores adjuntos de um professor com mais experiência. Junto a esse sistema de formação prática, desligado da formação teórica, funcionou o sistema de inspeção, que garantiria o controle dos professores. Isto confirma a função moralizante, e não de difundir conhecimentos, que o professor deveria exercer (VILLELA, 2018).

A Instituição de ensino ficou desativada por mais de uma década, até que, em 1859, uma lei provincial autorizou a recriação da Escola Normal. Neste período, havia um novo olhar sobre a questão da instrução, em função das transformações que ocorriam no país.

Agora era necessário que a educação servisse para atender ao crescimento produtivo do país, com a introdução da lavoura com elementos mecanizados, consequência da pressão britânica para extinção da escravidão no Brasil. Com a Lei Euzébio de Queiroz³³, o tráfico de escravos se tornou ilegal, fazendo com que os cafeicultores fluminenses experimentassem uma crise que mudaria a política local e nacional.

Aliada a este novo contexto econômico e social, havia a intenção de os liberais conquistarem sua hegemonia no campo político e, para isso, passaram a trabalhar para substituir o sistema eleitoral que era limitado à renda. Eles queriam que as pessoas alfabetizadas tivessem direito ao voto, o que gerou o debate a favor da educação.

A Escola Normal seria reinaugurada pelo Imperador Dom Pedro II em 29 de junho de 1862. A cerimônia foi cheia de pompa e circunstância, contando com várias presenças ilustres, como as majestades imperiais, a princesa D. Leopoldina, além de vários políticos. Toda a magnificência do evento contrastou com a edificação destinada à escola. Para a nova Escola Normal foi alugada uma casa simples na Rua da Princesa³⁴, nos limites da cidade, à frente de um manguezal. Segundo Villela (2018, p. 68), "uma simplicidade franciscana caracterizava também os móveis, utensílios e materiais didáticos da escola".

³³ A Lei n.º 581, de 4 de setembro de 1850, conhecida como Lei Euzébio de Queirós, estabeleceu medidas para a repressão do tráfico de africanos no Império. Sua promulgação é relacionada, sobretudo, às pressões britânicas sobre o governo brasileiro para a extinção da escravidão no país. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/288-lei-euzebio-de-queiroz>. Acesso em 12/12/2020.

³⁴ Este endereço corresponde hoje ao n.º 205 da Rua Visconde de Sepetiba, no Centro de Niterói

É importante ressaltar que, a partir de 1862, mesmo que em número pequeno, as mulheres começaram a cursar a Escola Normal. Na década de 1870, esse panorama se transforma e o número de mulheres matriculadas se equipara a dos homens, chegando a superá-los na década de 1880, o que segundo Villela (2018), correspondeu a uma mudança sociológica importante, já que a fisionomia do professorado muda completamente em três décadas.

Outra situação a cerca da reinauguração da Escola Normal, em 1862, e que tem muita relevância para esta pesquisa, é a exigência em relação à religião dos candidatos à docência. Antes os pretendentes ao cargo não precisavam declarar sua religião, fato modificado após 1862, visto que passou a ser requerido um atestado do pároco local, declarando a religião dos candidatos (NEVES, 2018).

A Escola de Niterói passa por grandes mudanças, entre 1868 e 1876, sob a direção de José Carlos Alambary Luz. Essas mudanças diziam respeito, principalmente, à modernização dos conteúdos, além de uma nova organização espaço-temporal da dinâmica escolar, que serviriam de modelo de formação pedagógica que se consolidariam nas décadas futuras (VILLELA, 2003).

Após a saída de Alambary Luz, em 1876, o professor Antônio Marciano da Silva Pontes assume a direção da escola, com uma perspectiva mais tradicional da pedagogia que o seu antecessor. Silva Pontes tinha sido professor de pedagogia, em 1862, quando a Escola havia sido recriada e foi responsável pela construção de um Compêndio de Pedagogia para auxiliar as suas aulas que, inclusive, foi utilizado em outras províncias. Na obra de Silva Pontes, o caráter moral assumia grande importância em razão de também lecionar a cadeira de instrução religiosa e, portanto, considerava que os ensinamentos religiosos educavam para as virtudes morais (NEVES, 2018).

Na década de 1880, outras reformas foram propostas, como a que introduzia no currículo um número maior de disciplinas de caráter científico como Física, Química, Botânica, Zoologia, Higiene e Francês, porém, tal reforma foi desautorizada e o currículo permaneceu em sua forma mais simples. Ao final desta década, a discussão que se estabeleceu na Assembleia Legislativa era referente à necessidade da cadeira de história sagrada, mas por trás desta discussão o que se pautava realmente era a retirada do ensino da religião, que será suprimido no período republicano (VILLELA, 2003).

O final do período monárquico foi marcado por muitas disputas e a Escola de Niterói fez parte deste contexto, apresentando muitas alterações, entre recuos e avanços no modelo de educação e formação de professores. Dentre as mudanças houve a união entre as escolas

masculina e feminina³⁵, a duração do curso normal, a retirada, e depois a restauração dos exames de admissão. Ou seja, O modelo de formação de professores institucionalizado no final do império, mais do que nunca, estava em disputa, o que repercutiria em embates entre os que estavam envolvidos com as propostas governamentais com tendências a uma formação em massa e aligeirada e parte da direção e do corpo docente da instituição que resistiam a este tipo de formação. As discussões sobre a eficácia ou ineficácia deste modelo de formação influenciaria o tratamento dado à escola de Niterói no período republicano (NEVES, 2018).

Logo no início da instauração do regime republicano ocorreu o fechamento da Escola Normal de Niterói, pelo Decreto de 15 de abril de 1890. Em 17 de maio do mesmo ano, a escola foi reabsorvida pelo Liceu de Humanidades, através do Decreto n.º 83, porém este agregamento se deu com uma simples disciplina de formação de professores.

A Escola Normal e o Liceu estariam constituídos e separados novamente em 1893, quando o estado fluminense reorganizou o ensino público através da Lei n.º 41, que em seu artigo 1º trazia a subdivisão da instrução pública em ensino primário, profissional, normal e secundário (ECAR, 2015). Para a Escola Normal ficou a incumbência de preparar os professores para atuarem no ensino primário e para o Liceu coube a preparação para os cursos de ensino superior da República e escrituração mercantil. Nesta nova reformulação proposta pela Lei nº 41, o curso normal seria fixado em três anos, e o secundário em seis, por meio de séries anuais.

Mesmo que separados, os institutos contariam com um único diretor para administrá-los, o que acarretaria numa economia financeira para o Estado, porque quem trabalhasse na Escola Normal e no Liceu só teria um vencimento. Também atenderia a lógica de que mantendo as duas instituições em conjunto, pelo menos, uma se manteria aberta, caso alguma delas precisasse fechar por determinação legal (ECAR, 2015).

Segundo Ariadne Lopes Ecar, “tanto a Escola Normal, quanto o Liceu conservavam particularidades do período imperial que diziam respeito à tradição das instituições. Com o início da República, não houve uma ruptura imediata com o ensino que vinha sendo ministrado”. (ECAR, 2015, p. 91).

³⁵ No final do século XIX, com a experiência da co-educação, num momento em que o número de mulheres superava o de homens nas escolas normais, vamos ter um currículo unificado. No entanto, esse nivelamento em geral, vai ser feito por baixo e disciplinas como, por exemplo, a matemática, nunca seriam realmente oferecidas com um nível de profundidade nesses cursos. (VILLELA, 2004).

Na conjuntura nacional, os primeiros momentos republicanos foram caracterizados por muitas incertezas políticas e competição entre as oligarquias, além de várias mudanças, como:

[...] a gradativa troca de mão-de-obra escrava para a assalariada; a modernização da infraestrutura com o abastecimento de água, esgoto e energia elétrica e a substituição dos bondes de tração animal para os de elétrica, transformações que tentavam imprimir novas representações sobre a cidade republicana (ECAR, 2001, p. 23).

Porém, por causa da Revolta da Armada³⁶, as transformações urbanísticas propostas pela nova ordem republicana, demorariam a acontecer em Niterói. Por conta deste levante, Niterói viveu um caos urbano e social, tendo seu tráfego marítimo interrompido, assim como a comunicação telefônica, pois os cabos foram cortados. Tal fato, também antecipou a decisão do governo Porciúncula³⁷ de transferir a capital de Niterói para Petrópolis em 20 de fevereiro de 1894. Somente em 1903, a capital do Estado retorna a Niterói, sob a presidência de Nilo Peçanha³⁸ que encontrou a cidade parcialmente arruinada (ECAR, 2011).

Nilo Peçanha iniciaria a grande transformação urbana na cidade com a abertura de ruas, edificações de escolas e o saneamento de esgoto. Para este empreendimento contou com o engenheiro Paulo Alves que, motivado pela reforma urbana de Pereira Passos³⁹, deu início à reforma urbana em Niterói. Muitas obras foram implementadas pelo Nilo Peçanha na cidade, como calçamento de ruas, a reforma do edifício da câmara, a instalação da sede do governo no

³⁶ Para entender a Revolta da Armada, levante que aconteceu entre setembro de 1893 e março de 1894, é preciso voltar-se à figura do Marechal Deodoro da Fonseca à frente da presidência da República. O presidente em seu cargo provisório não conseguia negociar novas proposições para o Brasil pela razão de a oposição pertencer à elite cafeeira, então, de maneira ilegal, fechou o Congresso em 1891. Pressionado pelas unidades da Armada, que estavam insatisfeitas por não possuírem o mesmo prestígio que o Exército, renunciou ao cargo. Em seu lugar, assumiu de forma inconstitucional o Marechal Floriano Peixoto, pois, pela Carta Magna deveria haver eleições para a ocupação da cadeira da presidência. Em março de 1892, 13 generais enviaram uma carta ao presidente pedindo que fossem feitas eleições, ao que Floriano Peixoto os reprimiu expedindo voz de prisão. Em 6 de setembro de 1893, insurgentes vindos da Marinha reiteravam o pedido da carta anterior e, entre eles, estava Custódio de Melo insatisfeito com a autoridade do Exército em detrimento da Marinha. O almirante se juntou a jovens oficiais e também a monarquistas (WERHS, 1984).

³⁷ José Tomás da Porciúncula Governou o estado do Rio de Janeiro no período de maio de 1892 a dezembro de 1894. O médico e político foi o primeiro governador fluminense eleito pelo povo. Foi um dos fundadores da Sociedade Médica e Cirúrgica do Rio de Janeiro e durante seu governo, a capital foi transferida para Petrópolis.

³⁸ Com o advento da República, Nilo Peçanha elegeu-se deputado ao Congresso Constituinte de 1890-1891 e à primeira legislatura do Congresso Nacional. Foi reeleito sucessivamente até 1903, quando se tornou presidente do estado do Rio de Janeiro.

³⁹ A Reforma Urbana Pereira Passos foi uma tentativa de europeização e aburguesamento da cultura por meio de arquitetura, ideais e costumes. A Europa, especialmente, as cidades de Paris e Londres, era tida como um modelo de civilização, progresso e modernidade a ser seguido. O progresso era sinal de desenvolvimento material; a civilização de comportamento pautado em um ideal burguês europeu; a modernidade no embelezamento e no saneamento relacionada a sair de um passado colonial e se adequar a um novo presente, certamente europeu. Dessa forma, as mudanças na capital tiveram um caráter urbanístico, sanitário e também comportamental, e a transformação da cidade se deu em um nível simbólico-espacial. Uma frase muito usual na época era “o Rio civiliza-se”, que demonstra todo esse imaginário. SILVA Mayara Grazielle Consentino Ferreira da. **Algumas considerações sobre a reforma urbana Pereira Passos**. Rev. Bras. Gest. Urbana 11, 2019.

palácio do Ingá, além de iniciativas como a substituição da iluminação a gás pela elétrica e a inauguração das primeiras linhas de bondes elétricos.

Mas de fato, as grandes intervenções feitas por Nilo Peçanha que dariam a Niterói a estatura de capital do Estado foram as construções do porto e da Praça República (ECAR, 2011). Para tais projetos foram necessários aterros que viriam de morros da cidade como o Morro Dr.º Celestino ou Morro Sujo, local onde se despejavam os barris dos “tigres”⁴⁰.

O conjunto arquitetônico da Praça da República também seria composto pelos prédios da Assembleia Legislativa, do Palácio da Justiça, da Secretaria de Segurança e da Escola Normal de Niterói, atual prédio do Liceu Nilo Peçanha. Como nos salienta Ecar (2011), geralmente, na tradição ocidental, as praças são ocupadas por igrejas, que são instituições de caráter espiritual e, portanto construir uma escola em praça pública poderia se constituir como “a fusão entre secular e o religioso, originando uma quase religião cívica, a qual se instala e se expande na cultura escolar.” (MONARCHA apud ECAR, 2019, p. 153).

A construção da Praça da República atendia aos anseios republicanos de organização e modernização do espaço urbano. Portanto, o campo educacional num espaço urbano estabelecia uma relação com a modernidade a partir da condição de capital política. Significaria o predomínio da ciência sobre a fé, uma organização racional do espaço físico e social. De fato, com o advento da República houve separação formal e jurídica entre Estado e religião, porém, como nos relata Ranquetat Júnior(2012), não aconteceu a separação da nação do cristianismo, e nesse sentido

O Estado mantém uma relação de proximidade, benevolência e simpatia com os grupos religiosos cristãos, reconhecendo neles um fator de ordenamento moral e controle social. A religião, principalmente o cristianismo, é tomada como um elemento formador das consciências e alicerce da identidade nacional. (RANQUET JUNIOR, 2012, p. 60).

Desta forma, a construção da Escola Normal como parte da Praça da República, que acabou se tornando um grande “Centro Cívico” pois também era composto pela Assembleia Legislativa, o Fórum, a Chefia de Polícia e o Tribunal de Justiça, representava uma instituição republicana, projetada para ser a imagem e a referência dos “novos tempos”, da civilização, da

⁴⁰ Muitos escravos eram responsáveis pelo recolhimento e despejo da urina e fezes que eram armazenados em barris. O conjunto escravo-barril era apelidado de “tigre”, em razão do aspecto dos carregadores. Transbordamentos iam deixando rastros no corpo do homem que, assim, ficava com listras sinuosas. Os tigres conservavam este trabalho que era feito antes mesmo da abolição da escravidão. Ex.: escravos ficavam encarregados de passar nas casas, pegar os dejetos e jogá-los nos rios. Função não muito nobre, essa mão-de-obra seria substituída pela construção do saneamento básico em Niterói.

modernidade e do progresso. (GOMES, 2002, p. 387). Contudo, ocupou o lugar onde tradicionalmente eram construídas igrejas, dentro da cultura ocidental, mantendo uma relação de proximidade entre o Estado republicano e a religião, ou seja, uma fusão entre o secular e o religioso.

A construção do prédio que habitaria a Escola seguiu as prescrições pedagógicas da época. O projeto foi assinado por dois arquitetos, o francês Emílio Dupuy Tessain e o italiano Pedro Campofiorito, que também projetaram os outros prédios que comporiam o conjunto arquitetônico da Praça da República. O prédio da escola Normal

[...] continha dois pavimentos com dependências para a parte administrativa, nove salas para as várias disciplinas do curso (...). Foram construídos gabinetes de Física, Química e de História Natural, anexos às alas destinadas às aulas teóricas dessas disciplinas, equipados de aparelhos, drogas para os experimentos, modelos de fisiologia, coleção de minérios, um esqueleto e um manequim de anatomia. Parte do mobiliário escolar foi fornecido pela Escola Profissional Visconde de Moraes. As salas tinham capacidade para 40 alunos cada (ECAR, 2019, p. 153).

A inauguração da suntuosa construção ocorreu no dia 30 de dezembro de 1918 e contou com a presença do presidente de Estado, Geraque Collet e várias outras autoridades e políticos fluminenses.

Nas décadas de 1920 e 1930 ocorreram muitos debates sobre a escolarização da população. Nos anos de 1920, em especial, como nos aponta Maia (2017, p. 48), foi um “período profícuo em ações educacionais, assim como em alianças e disputas em torno das (re)composições do campo educativo e da luta pelo estabelecimento de diretrizes à educação nacional e regionais”. A educação era vista como um dos caminhos que levaria a afirmação de uma realidade nacional em bases modernas, conduzida pelos intelectuais envolvidos em um movimento renovador inspirado nas ideias da chamada Escola Nova.

Este movimento inspirou um conjunto de reformas promovidas em muitos dos estados da Federação, fortalecendo a crença de que a Primeira República protagonizou uma revolução no campo da educação pública no país. Para citar algumas, referencio que entre 1920-1921 aconteceu, em São Paulo, a Reforma Sampaio Dória, no Ceará Lourenço Filho elabora a reforma entre 1922-1926 e a reforma da Bahia é realizada por Anísio Teixeira em 1924.

No Rio de Janeiro, à época Distrito Federal, verifica-se, entre 1922-1926, a reforma de Carneiro Leão, então diretor-geral da Instrução Pública. Em sua posse, Leão discursa que o projeto que havia elaborado para a educação no Distrito Federal deveria servir de modelo para toda a República Brasileira e referência para o nosso progresso pedagógico e cultural. Seu sucessor, Fernando de Azevedo promove, entre 1927 e 1931, mais uma vez, uma reforma

educacional no então Distrito Federal, e, em seguida, vem a de Anísio Teixeira, entre 1931 e 1935. (ARAÚJO, 2009).

A ocupação de postos em órgãos burocráticos do campo educacional foi fundamental para afirmação dos educadores escolanovistas⁴¹, principalmente, porque a Primeira República foi marcada por batalhas pelo controle do aparelho estatal e pela definição dos rumos da educação nacional e locais. (MAGALDI, 2003). Apesar da não homogeneidade de ideias, estes educadores se articulavam em torno de alguns princípios comuns, como a laicidade, a gratuidade, a coeducação, a escola única e a obrigatoriedade da educação.

É importante mencionar que, para além da defesa desses princípios comuns, alguns desses intelectuais ocuparam cargos relevantes na esfera governamental, possibilitando que ações concretas fossem executadas para mudanças no campo educacional. Dentre esses intelectuais podemos destacar Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, responsáveis pelas Reformas de Instrução Pública que produziram repercussões significativas na educação nacional.

Cabe ressaltar que nas disputas em torno do direcionamento do campo educacional nacional, é relevante, principalmente, para o debate feito neste trabalho, fazer referência ao pensamento dos intelectuais católicos, cuja projeção no cenário educacional da época foi extremamente significativa.

A autora Magaldi (2003) utiliza o termo “educadores católicos” não se referindo à fé que tais intelectuais professam individualmente e, sim, para identificá-los na defesa de um projeto de educação inserido em um movimento mais amplo de renovação católica, que teve expressão na sociedade brasileira, a partir da década de 1910, para confrontar o clima laicista ocorrido por ocasião da instauração do regime republicano no país.

Assim, a educação foi um campo de atuação extremamente valorizado pelos intelectuais deste grupo que encenaram muitos embates com os intelectuais identificados como escolanovistas que defendiam o ensino laico.

Em 1930, o Governo Provisório de Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, para o qual Francisco Campos foi nomeado ministro. Dentre os vários decretos-lei que Campos baixou para o ensino, o decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931, conferiu ao ensino secundário uma organicidade, ao estabelecer o currículo seriado, a

⁴¹ A Escola Nova foi um movimento que visou a renovação do ensino partindo da crítica à pedagogia tradicional. Amplamente difundido no Brasil, o ideário escolanovista se fundamentava, principalmente, no pensamento de John Dewey.

frequência obrigatória e a exigência de diploma de nível secundário para o ingresso no ensino superior (DALLABRIDA, 2009).

Esta reforma é um marco para entender o Liceu que pretendo ter como objeto da minha pesquisa de campo. A partir desta reforma, com objetivos modernizantes para a educação, o Liceu é reinaugurado com o nome do ex-presidente da República Nilo Peçanha, que também governou o Estado duas vezes.

A história que procurei traçar até o momento diz respeito ao Liceu provincial⁴², ligado à Escola Normal de Niterói e que pouco se assemelha ao Liceu Nilo Peçanha, que começa a ter sua história construída a partir da Reforma Francisco Campos, analisada na próxima seção. Ainda com relação a esta reforma, é relevante para este trabalho destacar que foi a partir dela que o Ensino Religioso retornou aos currículos das escolas públicas, rompendo com os princípios laicos da Primeira República.

3.2. Liceu Nilo Peçanha pós Reforma Francisco Campos.

A instituição de ensino Liceu Nilo Peçanha, objeto de estudo desta pesquisa de campo foi criada pelo Decreto Estadual n.º 2.539, de 18 de janeiro de 1931, no contexto da Reforma educacional Francisco Campos. Isso não significa que sua história não esteja ligada ao Liceu provincial de Niterói, ao Liceu de Humanidades de Niterói e à Escola Normal. Contudo, é importante ressaltar que se tratam de instituições distintas.

Para entendermos a história do Liceu Nilo Peçanha, é necessário analisarmos o processo de regulamentação do ensino secundário⁴³ no estado do Rio de Janeiro. Até a década de 1930, havia pouquíssimo investimento público, tanto em nível federal como estadual, para o ensino secundário, que acabou sendo dominado pelas redes privadas, em especial, as redes ligadas à Igreja Católica (DALLABRIDA, 2009). E, portanto, tornou o acesso à escola secundária extremamente seletivo, “em um cruzamento de renda e gênero, dada sua dispersão territorial e

⁴² A criação do Liceu Provincial de Niterói faz parte de um conjunto de medidas que visam organizar a instrução na Província do Rio de Janeiro, tendo como principal finalidade preparar quadros para o próprio Estado Imperial. Foi concebido como uma instituição que abrigaria cursos de formação profissional, vinculados às necessidades do governo provincial. Ou seja, ele seria uma instituição multifacetada, que deveria formar, principalmente, professores primários, funcionários públicos e professores secundários. (ALVES, 1992, p. 45-47).

⁴³ O ensino secundário era equivalente ao que hoje conhecemos como segundo segmento do ensino fundamental, ou seja, o segmento compreendido entre o sexto e o nono ano, e o ensino médio. A divisão do ensino primário e secundário proposta por Francisco Campos foi alterada por Capanema. Após a reforma Capanema, o ensino primário passaria a ter 4 anos de duração, enquanto o secundário seria dividido em curso ginasial (4 anos) e curso colegial (3 anos). (MICELI, 2021).

custos de manutenção para os estudantes e suas famílias, em uma rede largamente resultante da iniciativa privada (ALVES, 2012, p. 100-101).

Este cenário não se altera muito com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, sob o comando de Francisco Campos, no governo provisório de Getúlio Vargas. Francisco Campos implementou uma grande reforma na educação nacional, que efetivou a criação do Conselho Nacional de Educação e a reorganização do ensino secundário e superior. Essa reforma passaria a ser identificada como Reforma Francisco Campos e foi oficializada pelo Decreto n.º 18.890, de 18 de abril de 1931, sendo ajustada e consolidada pelo Decreto n.º 21.241, de 4 de abril de 1932. (DALLABRIDA, 2009).

A partir da Reforma Francisco Campos, o ensino secundário passa a ser organizado em dois ciclos: o primeiro ciclo, chamado “fundamental”, com um período de cinco anos, era um curso comum a todos os estudantes secundaristas e conferia formação geral, e o segundo chamado “ciclo complementar”, que durava dois anos, e era preparatório para o curso superior. De acordo como Dallabrida (2009, p. 187), “o aumento do número de anos do ensino secundário conferiu-lhe um caráter elitista”, pois, no início da década de 1930, a classe trabalhadora não podia se dar ao luxo de dedicar cinco anos a um ciclo longo e teórico de estudos que lhe proporcionaria uma formação geral.

O caráter elitista também é analisado por Miceli (2021), que ainda atribui características privatista, centralizadora e autoritária à reforma. A quantidade de escolas privadas cresceu bastante depois da Reforma Francisco Campos e, com isso, a criação de instituições públicas foi freada, principalmente, quando constatamos que o antigo estado do Rio de Janeiro contava com apenas duas instituições públicas de ensino secundário: o Liceu Nilo Peçanha, localizado em Niterói, antiga capital do estado, e o Liceu de Humanidades de Campos. O fato de todas as outras instituições de ensino secundário serem privadas “repelia boa parte da população” (MICELI, 2019, p. 217). Com relação ao caráter centralizador e autoritário da reforma Miceli afirma:

Centralizador, porque suas políticas passariam a valer para todo o país. Autoritário, porque há medidas que, além de centralizadoras, buscavam difundir e inculcar valores caros ao governo (nacionalismo, civismo, dentre outros), exercendo o controle sobre docentes e discentes (MICELI, 2021, p. 67).

A reforma do ensino secundário seguiu uma lógica de formação propedêutica voltada para o ensino superior, já que a sua conclusão era requisito para o ingresso a esta modalidade. Esta característica também revelava o caráter elitista desta reforma, que unia um currículo

enciclopédico a uma proposta rígida de avaliação, com intenção de selecionar os alunos aptos a cursarem o ensino secundário, através dos exames de admissão. Este tipo de avaliação era mais um obstáculo enfrentado pelos que almejavam cursar o ensino secundário, que também esbarravam no obstáculo econômico, pois precisavam efetuar o pagamento das mensalidades, já que a maioria dos estabelecimentos de ensino secundário era particular.

No estado do Rio de Janeiro, o ensino secundário foi regulamentado pelo Decreto n.º 2.571, de 22 de abril de 1931, subordinado ao Decreto n.º 19.890, evidenciando o caráter central da Reforma Francisco Campos (MICELI, 2021). Contudo, nenhuma das duas reformas, tanto a de nível federal como a de nível estadual, prezou pela expansão do ensino secundário pela via dos estabelecimentos oficiais.

Os dois Decretos cumprem a função de estabelecer as normas de funcionamento do ensino secundário, não havendo intenção no sentido de expandir tal nível da educação escolar. De acordo com Miceli isso fica claro no Artigo 1º do Decreto n. 2.571:

O ensino secundário e normal será ministrado pelo Estado em dois estabelecimentos oficiais - o Liceu Nilo Peçanha, em Niterói, e o Liceu de Humanidades, em Campos, equiparados ao Colégio Pedro II, ficando a eles anexas as escolas normais, sob a forma de externatos mistos. (MICELI, 2021, p. 110).

Nesse artigo, podemos observar que o interesse do governo era apenas em normatizar o que já havia sido criado, e não criar novos estabelecimentos oficiais de ensino secundário. É de fundamental importância que se reflita sobre os motivos da escassez de estabelecimentos oficiais de ensino secundário na década de 1930, porém o que interessa nesta sessão da pesquisa é a reflexão sobre os motivos que justificam a existência do Liceu Nilo Peçanha.

Uma das principais razões para o Liceu Nilo Peçanha estar entre as duas instituições oficiais de ensino secundário é de cunho político, dada a importância do município de Niterói no cenário fluminense, principalmente depois que a cidade se transformou em capital da província, entre 1835 e 1894. MAIA (2017) nos dá pistas sobre o fator geográfico como critério para esta escolha. De acordo com a referida autora, Niterói era considerada, na década de 1930, uma das cidades polos para o desenvolvimento econômico estadual, em que a classe dominante regional era bastante influente nas relações políticas regionais.

Considerando a relação entre a localização, a distribuição e o sentido atribuído ao ensino secundário na década de 1930, MICELI (2015) argumenta que o sentido que esta modalidade de ensino adquiria incluía a função propriamente pedagógica, como a função política, no que tange à formação de uma elite, ou de consagrar uma elite já existente. Niterói, enquanto capital do estado, reuniu intelectuais locais e de outras cidades fluminenses que elaboraram propostas

para a modernização fluminense, tendo em comum o sentimento quanto à necessidade de construção de novos tempos, alicerçado na tradição histórica local. Portanto, o Liceu Nilo Peçanha se enquadrava nas pretensões modernizantes da elite fluminense, já que seu prédio fazia parte do conjunto arquitetônico da Praça da República, e produziria a “impressão de grandiosidade e fulguração”, compondo um “centro de comunhão cívica”, pois sua localização era “uma alusão à superioridade moral e intelectual e vitalidade da República”. (MONARCHA, 1999 APUD ECAR, 2011, p. 37).

O Decreto Estadual n.º 2.539/31, que possibilitou a criação do Liceu Nilo Peçanha, não lhe garantiu total independência, já que ainda precisou dividir o imóvel com o Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro, até que a Instituição foi transferida para o bairro de São Domingos em 1955. O Decreto citado, ao invés de oferecer um curso independente, passou a constituir a própria estrutura do curso normal:

Art. 1º Fica criado em Niterói, um Liceu de Humanidades, com a denominação de “Nilo Peçanha”, que se regerá pelo regulamento do Colégio Pedro II, externato, e obedecerá a todos os regulamentos e leis federais para que possa ser ao mesmo equiparado.

Art. 2º o candidato ao curso normal requererá sua inscrição ao diretor do Liceu e prestará exame de admissão e cursará até o 5º ano, inclusive, as aulas do mesmo estabelecimento. (MARINI, 1999, p. 46).

Uma das justificativas para as duas instituições permanecerem juntas, foi a necessidade de oferecer o curso completo de humanidades aos professores do Estado, para garantir-lhes o acesso aos cursos superiores, uma vez que apenas a conclusão do curso normal não os permitia.

3.3. O Liceu Nilo Peçanha hoje

Atualmente o Liceu Nilo Peçanha oferece o ensino Médio na Modalidade Regular nos turnos da manhã, da tarde e da noite, como também oferta a Modalidade EJA Ensino Médio – Educação de Jovens e Adultos, à noite. Conta com 2.800 alunos matriculados, sendo, aproximadamente, 1.200 alunos no turno da manhã, 1.100 alunos no turno da tarde e 300 alunos no turno da noite.

Com relação à identidade do Liceu, consta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), que a tradição é a palavra que melhor define a instituição. “ Quanto à questão da identidade, a partir das discussões do corpo docente, observou-se que são frequentes os relatos sobre alunos e seus familiares que buscam essa escola por sua tradição. (Projeto Político pedagógico do Liceu Nilo Peçanha, p. 7, 2017).

Além desta característica, outro fator apontado no PPP que atrai alunos para a instituição é a sua localização, já que o Liceu Nilo Peçanha é uma escola situada no Centro da cidade de Niterói, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, facilitando o acesso para os alunos que precisam estar no centro por diversos motivos, como trabalho, cursos etc.. Desta maneira o Liceu se caracteriza como uma escola que possui um corpo discente oriundo de diferentes bairros e outras cidades vizinhas, como também de diversas origens socioeconômicas.

Outra particularidade apontada no PPP, é a percepção que muitos alunos e professores têm da escola como uma etapa para prosseguir os estudos em outro nível de ensino, pelo fato do Liceu não ser uma escola técnica e sim uma instituição que oferece Ensino Médio nas modalidades Regular e NEJA.

Desde a sua construção algumas reformas e ampliações foram efetuadas, e hoje sua estrutura física conta com a seguinte configuração:

Estrutura Física do Liceu Nilo Peçanha			
Salas de Aula	28	Salas de Vídeo	4
Auditório	1	Sala de Professores	1
Biblioteca	1	Almoxarifado	2
Laboratório de Informática	1	Sala de direção	2
Secretaria	1	Laboratório de Ciências	1
Quadra Esportiva Descoberta	1	Quadra Esportiva Coberta	2
Cozinha	1	Refeitório	1
Despensa	1	Pátio Descoberto	1
Vias Adequadas a Deficientes	1	Elevador para Deficientes	1
Sala de Recursos	1	Jardim Interno	1
Banheiros Adequados para Deficientes	5	Banheiros com chuveiro	5
Arquivo Morto	1	Banheiros dentro do prédio	9

Quadro 1: Estrutura Física do Liceu Nilo Peçanha

Fonte: autoria própria

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 o funcionamento de uma Instituição de Ensino deve estar previsto no Regimento Escolar, visando normatizar todo o trabalho pedagógico, administrativo e institucional. Deve-se existir

integração entre aspectos teóricos e físicos, uma vez que, somente através da junção destas duas partes podemos realmente compreender os contextos sociais estabelecidos nas relações escolares.

Diante disto, apresento o quadro acima para demonstrar que se tratando da dimensão física, após passar por reformas e ampliações, o prédio onde o Liceu Nilo Peçanha funciona, possui um estrutura que favorece e potencializa a aprendizagem.

Contudo, no seu conjunto, o espaço escolar materializado no prédio do Liceu, bem como em todas as suas repartições internas e em seu movimento de constituição, produziu apropriações diversas, produzindo múltiplos significados. Desta forma:

[...] todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaço que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 78).

Sendo assim, mesmo que o prédio da instituição possua uma estrutura favorável ao seu funcionamento, alguns elementos que o compõem, como os símbolos religiosos católicos expostos em seu interior, não respeitam a liberdade de consciência e crença dos indivíduos que fazem parte da comunidade escolar.

Estes símbolos acabam fazendo parte da memória materializada neste espaço físico, através da cultura material escolar. A autora Cláudia Alves (2010) diz ocorrer uma espécie de intimidade quando se agrega a esses objetos um pertencimento à cultura material escolar e alerta para o risco de que se tornem excessivamente próximos, muito conhecidos e naturalizados por uma identidade comum.

Tendo em vista essa última reflexão, passo agora a analisar a presença da religião no Liceu.

3.4. A Religião no Liceu

Historicamente, a religião e a educação sempre estiveram relacionadas no Brasil. Por conseguinte, sempre foi comum observarmos a presença das religiões, hegemonicamente cristãs no cotidiano escolar, não apenas por meio do ensino religioso, mas através de símbolos e práticas, podendo gerar muitas tensões e embates, e até mesmo o silenciamento de outras religiões. A presença religiosa acaba contrariando o Art. 19 de nossa Constituição, que veda à

União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios estabelecer cultos religiosos ou manter relações de dependência ou aliança com igrejas. Além disso, a justiça brasileira considera inconstitucional a presença religiosa na escola pública.

Porém, através de livros de registros, encontrados no interior do Liceu Nilo Peçanha, pude observar que a prática religiosa fazia parte de alguns eventos promovidos no interior da Instituição. Com o intuito de conhecer a história do Liceu, comecei a procurar documentos, com a autorização da direção, que me ajudassem a compreender o funcionamento da escola. Esta busca se configurou em um verdadeiro desafio, à medida que fui percebendo que não há a menor conservação e organização dos documentos, sobretudo, os mais antigos. Esta constatação me fez refletir sobre a importância da preservação dos documentos que compõem o acervo escolar, pois, além de serem guardiões da memória, são essenciais para a compreensão das especificidades de cada instituição de ensino. A Maria João Mogarro (2005) atenta para o cuidado que se deve ter com os arquivos escolares, pois se constituem instrumentos fundamentais para a construção da memória educativa, além de desvendarem novos caminhos para a pesquisa em educação. A autora afirma que:

Os arquivos escolares constituem o repositório das fontes de informação directamente relacionadas com o funcionamento das instituições educativas, o que lhes confere uma importância acrescida nos novos caminhos da investigação em educação, que colocam essas instituições numa posição de grande centralidade para a compreensão dos fenómenos educativos e dos processos de socialização das gerações mais jovens. (MOGARRO, 2005, p. 103).

Entendendo a importância da preservação dos documentos escolares, como fontes para a compreensão dos fatos que constituem a história de cada instituição, fui invadida por um sentimento de frustração ao deparar com o local onde são guardados alguns documentos do Liceu, uma construção localizada no estacionamento da escola. Depois de umas três tentativas frustradas, consegui que uma funcionária me levasse ao recinto, que se encontra em um estado de conservação precário. Deparei-me com um ambiente sem luz, muito empoeirado e tomado de umidade. Encontrei apenas diários escolares, boletins de exames, minutas e pastas com documentação de alunos. Recorri novamente à direção da escola e uma das diretoras me mostrou uma sala localizada no prédio principal, que além de conter pastas de alunos, também há uma estante que guarda alguns livros de registro (Fig.1).

Estes livros foram organizados pela ex-diretora Maria Yvonne Valladares do Amaral, que esteve à direção por 14 anos. Encontrei alguns registros de atividades que ocorreram no Liceu, nas décadas de 1980 e 1990, com fotos, reportagens e assinaturas de pessoas que

compareceram a tais eventos. Entre festas de formatura, peças teatrais, eventos esportivos, desfiles de moda, também foram realizados Encontro de Jovens Católicos (Fig.2, Fig.3), Encontro de Jovens Evangélicos (Fig.4), exposição de tapetes com temas bíblicos (Fig.5), missa para homenagear o professor Amaury Pereira Muniz, que falecera em 1987(Fig.6), o Encontro da Comissão Constituinte da Arquidiocese de Niterói com propostas para a nova Constituição de 1988 (Fig.7, Fig.8), como também, a Primeira Comunhão de alunos do Liceu (Fig.9, Fig.10).

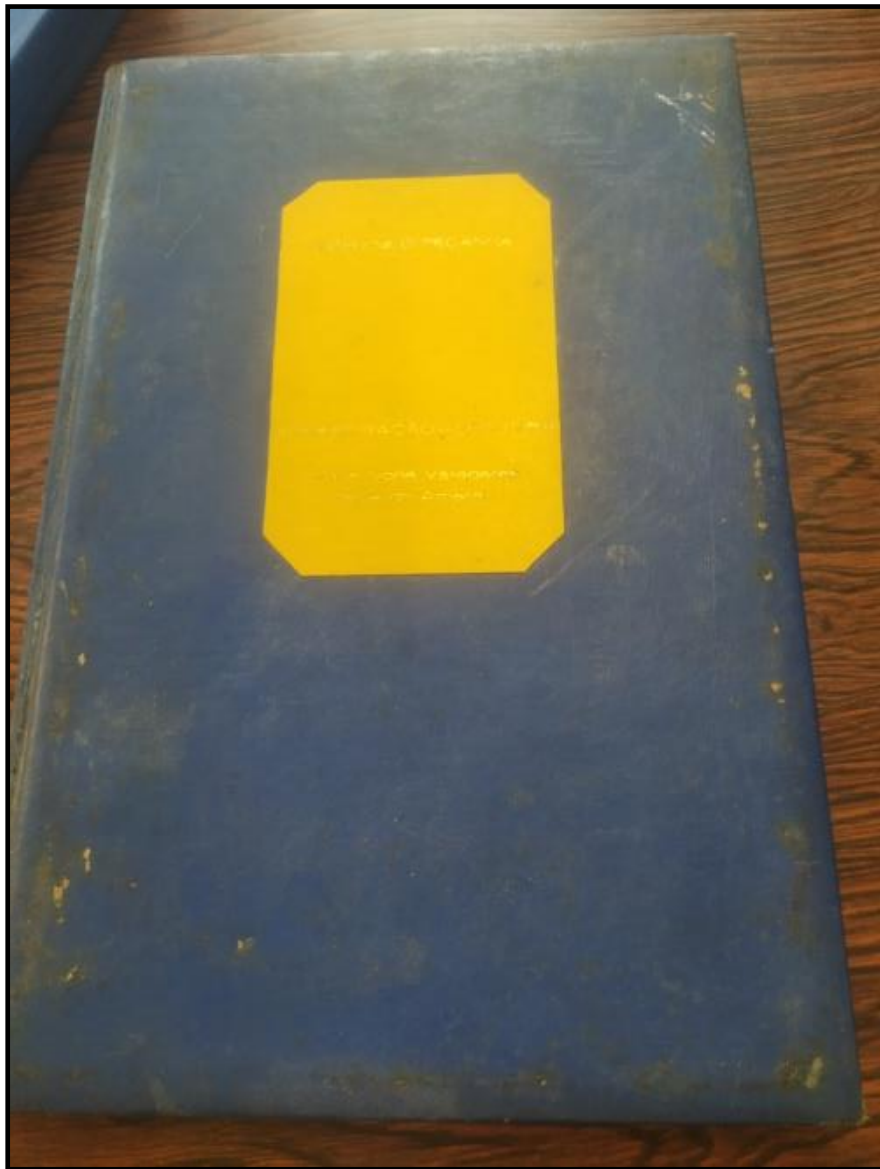


Figura 1: - Livro de registros
Fonte: Acervo do Liceu Nilo Peçanha



Figura 2: III Encontro de Jovens Católicos realizado no Liceu
Fonte: Acervo do Liceu Nilo Peçanha

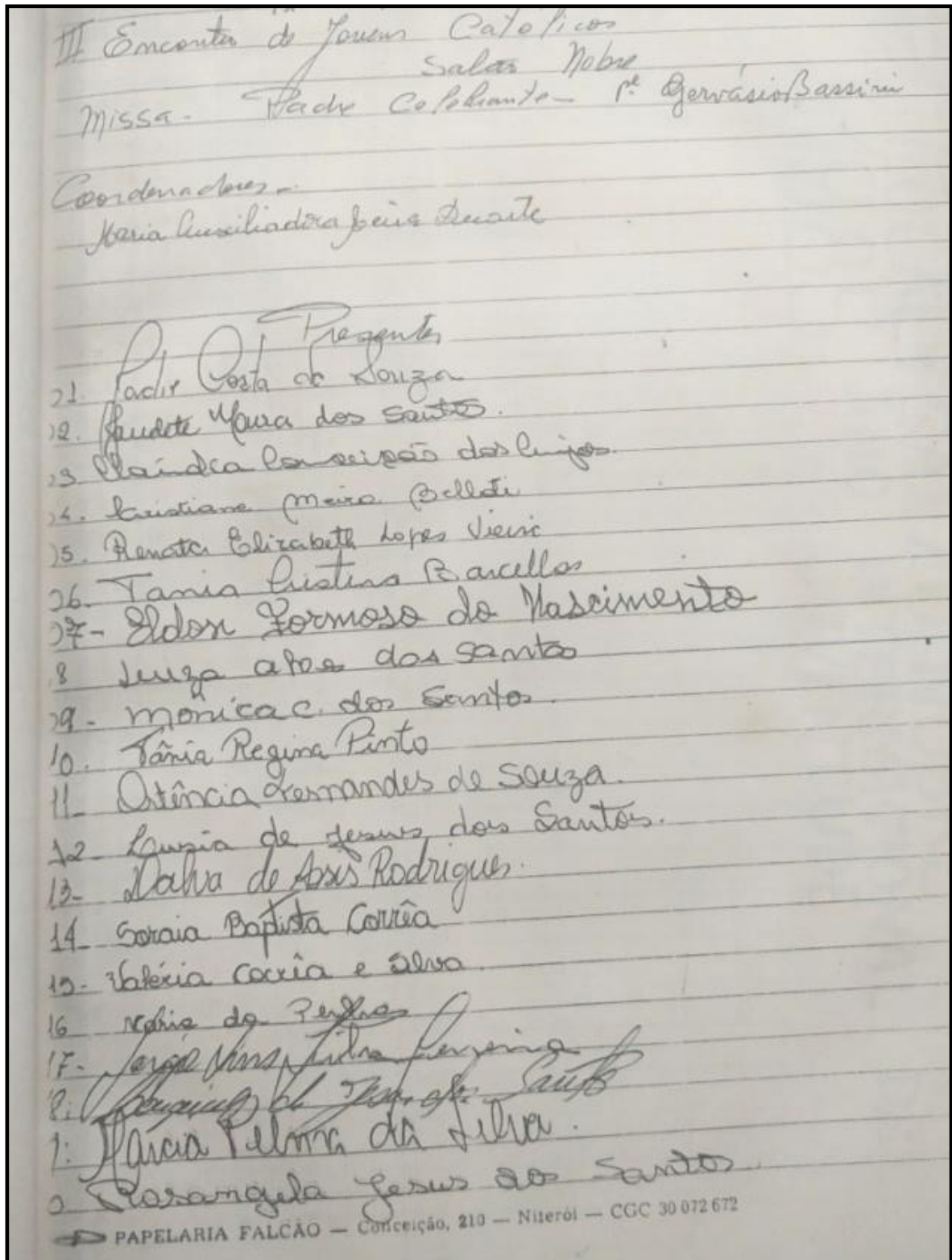


Figura 3: Lista de presença do III Encontro de Jovens Católicos
 Fonte: Acervo do Liceu Nilo Peçanha

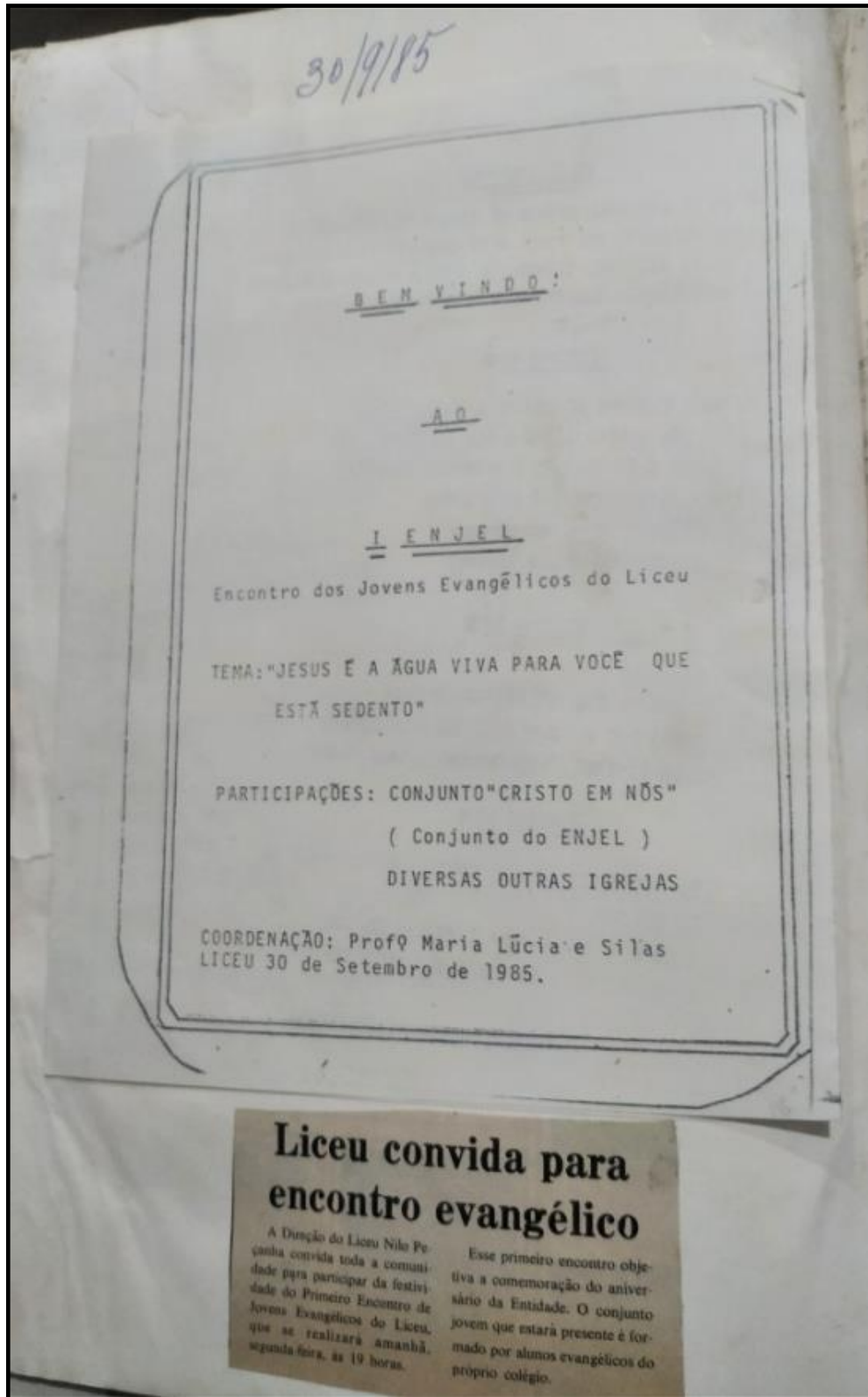


Figura 4: Panfleto do Encontro de Jovens Evangélicos do Liceu e Nota de convite no jornal
Fonte: Acervo do Liceu Nilo Peçanha

Liceu expõe tapetes com temas bíblicos

O Liceu Nilo Peçanha está provendo até o Natal uma exposição de tapetes que mostra várias passagens bíblicas, desde o nascimento de Jesus até a sua crucificação. Os tapetes foram confeccionados pelo aluno Vinícius Santos, do 1º ano do Segundo Grau, com a ajuda de mais duas professoras: Maria Auxiliadora Neiva Duarte e Maria Lúcia do Valle.

Os tapetes têm cerca de dois metros de comprimento e ocupam toda a área da portaria e parte do segundo andar, onde também está um presépio. O material usado foi pó de serra e de café, sal, grama, folha de árvore de Natal e muita tinta.

"O nosso mundo está tão violento, que resolvemos mostrar através dos tapetes, um pouco de amor e esperança", afirma a diretora Maria Ivonne Valladares do Amaral. Ela acrescenta que a exposição está aberta ao público. "Queremos que todos compareçam e prestigiem esse trabalho que está realmente lindo", disse.

A diretora conta que a idéia de confeccionar os tapetes surgiu durante a procissão de Corpus Christi, no



Professoras mostram tapete

último dia 4 de junho, quando alunos do Liceu e entidades religiosas, ocuparam parte da Avenida Amaral Peixoto, com um tapete gigantesco. "O tapete fez tanto sucesso, que resolvemos repetir a idéia", esclarece.

6/12/91

Figura 5: Nota em jornal impresso sobre Exposição de tapete com temas bíblicos no Liceu

Fonte: Acervo do Liceu Nilo Peçanha

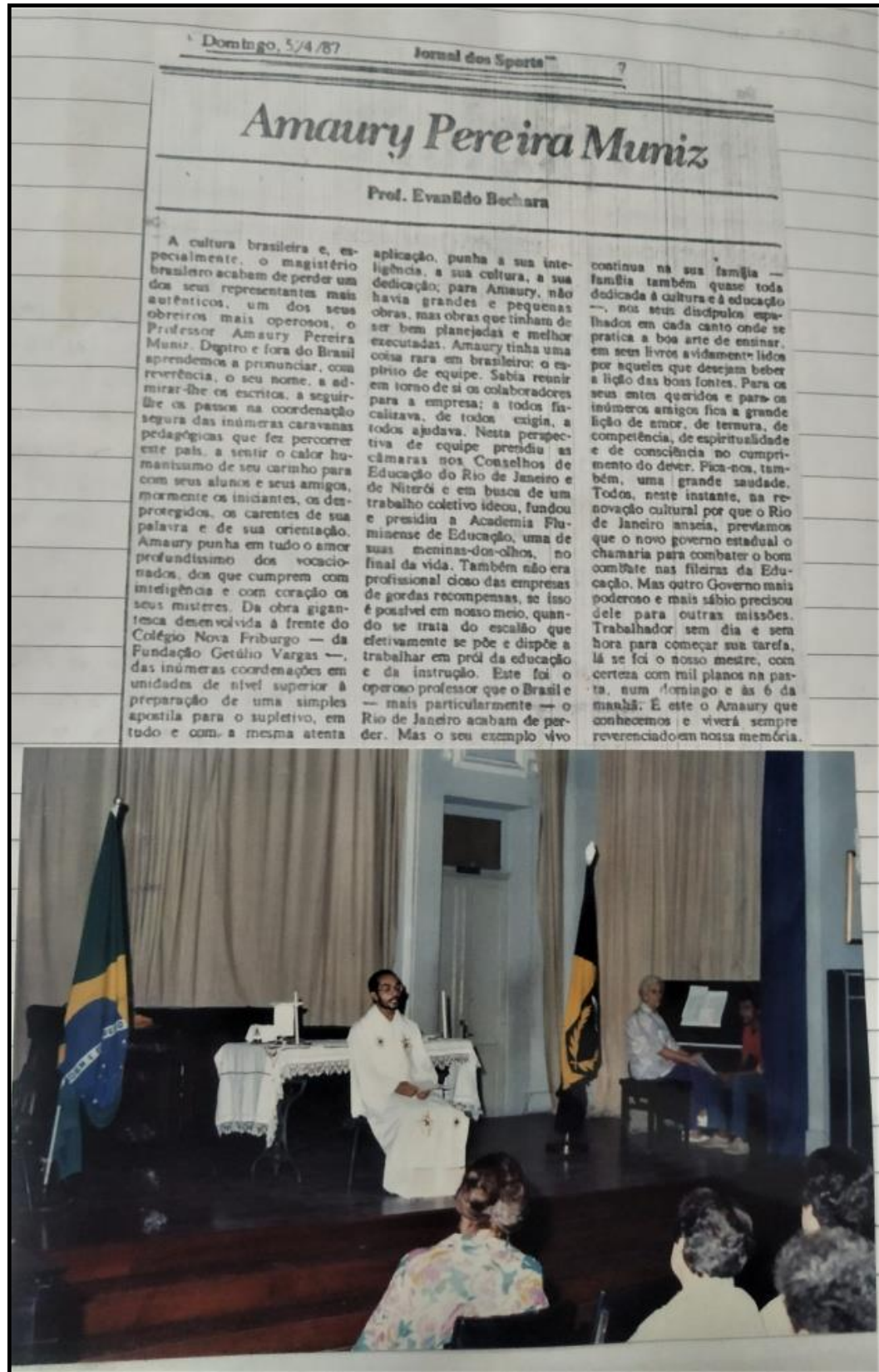


Figura 6: - Missa em homenagem ao professor Amaury Pereira Muniz
 Fonte: Acervo do Liceu Nilo Peçanha

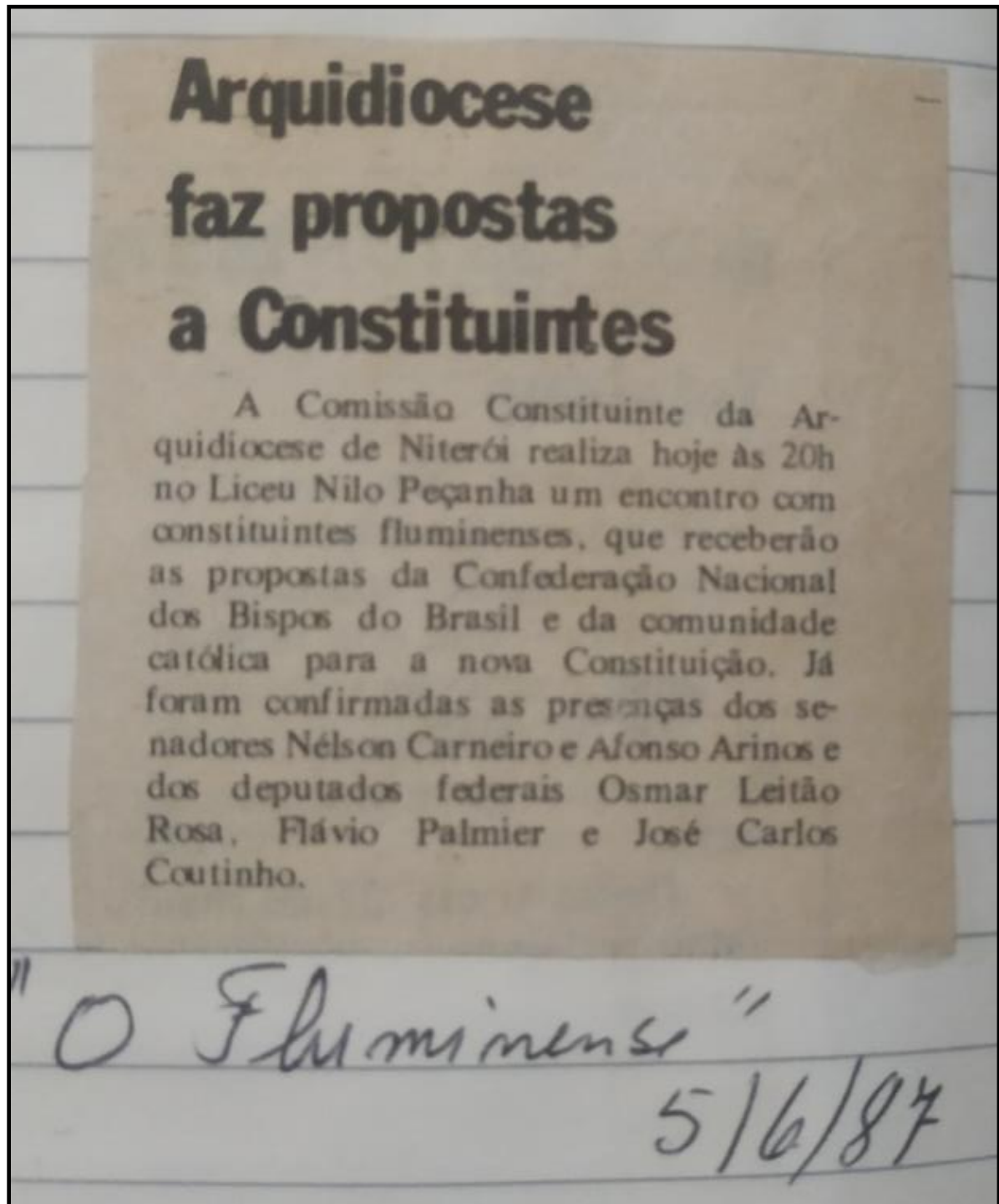


Figura 7: Nota em jornal impresso sobre o Encontro dos constituintes fluminenses ocorrido no Liceu
Fonte: Acervo do Liceu Nilo Peçanha



Figura 8: Encontro dos constituintes fluminenses ocorrido no Liceu
 Fonte: Acervo do Liceu Nilo Peçanha

29/III/79

Primeira Comunhão de alunos do Liceu Nilo Peçanha

Montado pelas professoras Maria Tereza Sodré (coordenadora), Maria José Lessa Fior d'Amor, Maria Celine M. Netto (celebrante), Capela Nossa Senhora da Conceição, Padre OSVALDO de Azevedo Netto.

Maria Teresa Sodré	T. 144 n.º 4
Maria Celine Sodré	T. 133 n.º 23
Maria Tereza Sodré	T. 133 n.º 38
Maria Tereza Sodré	T. 129 n.º 43
Maria Tereza Sodré	T. 135 n.º 19
Maria Tereza Sodré	T. 144 n.º 2
Maria Tereza Sodré	T. 134 n.º 23
Maria Tereza Sodré	T. 136 n.º 6
Maria Tereza Sodré	T. 142 n.º 05
Maria Tereza Sodré	T. 143 n.º 36
Maria Tereza Sodré	T. 138 n.º 36
Maria Tereza Sodré	T. 138 n.º 15
Maria Tereza Sodré	T. 133 n.º 08
Maria Tereza Sodré	T. 133 n.º 28
Maria Tereza Sodré	T. 143 n.º 21
Maria Tereza Sodré	T. 128 n.º 26
Maria Tereza Sodré	T. 140 n.º 44
Maria Tereza Sodré	T. 138 n.º 35
Maria Tereza Sodré	T. 140 n.º 35
Maria Tereza Sodré	T. 137 n.º 28

Figura 9: - Lista dos alunos do Liceu que participaram da Primeira Comunhão

Fonte: Acervo do Liceu Nilo Peçanha



Figura 10: Fotos da Primeira Comunhão de alunos do Liceu

Fonte: Acervo do Liceu Nilo Peçanha

Esses eventos demonstram que práticas religiosas faziam parte do cotidiano escolar, codificando e naturalizando elementos que expressam valores, símbolos e falas próprios, em sua maioria, da religião católica. E mesmo que essas práticas não se iniciem no espaço escolar, de acordo com Alves (2010, p.105) “para ele confluem e dele se espraiam, instaurando e/ou reforçando novas ações e significados, fortalecendo discursos, estimulando posturas, interditando outros tantos discursos e posturas”. Portanto, a escola além de ser um local de transmissão de conhecimento, sob a ótica da cultura escolar é um lugar de “inculcação de comportamentos e de habitus” (JULIA, 2001, p. 14), que no caso dos eventos citados acima, comportamentos hegemonicamente de religiões cristãs.

É importante refletirmos sobre a capacidade simbólica desses eventos, principalmente quando ultrapassam os limites do público e do privado e constroem memórias coletivas que comunicam os princípios e valores de determinada religião. Nessa perspectiva, indo ao encontro com o que escreve Viñao Frago (1995, p. 69), “Nesse sentido, o espaço é uma construção social e o espaço escolar uma das modalidades de sua conversão em território e lugar. Assim, o espaço nunca é neutro, mas sim é símbolo e marca da condição e das relações de quem o habita. O espaço diz e comunica; portanto, educa”. (FRAGO, 1995, p. 69).

Portanto, a escola não é neutra de sentidos políticos, culturais ou religiosos, desta forma, os eventos religiosos ocorridos no Liceu configuram a intenção da Igreja Católica em educar e inculcar seu ideário.

A partir da constatação de eventos religiosos realizados no interior da escola, é possível observar que a religião fazia parte do cotidiano, mesmo que de forma não oficial. Contudo, a religião também se fez presente de forma oficializada pelo Estado com a inserção do Ensino Religioso na grade curricular das escolas públicas, através do decreto n.º 19.941 de 1931, garantida e ampliada nas futuras legislações da República do Brasil.

Esta inserção pode ser comprovada através de dois documentos, elaborados em épocas distintas, encontrados na instituição. O primeiro se refere ao planejamento referente ao período entre 1979 e 1982 (Fig. 11, Fig. 12, Fig. 13, Fig. 14). Nele constam, um breve histórico do Liceu, sua estrutura física, a grade curricular, as atividades desenvolvidas, entre outros aspectos.

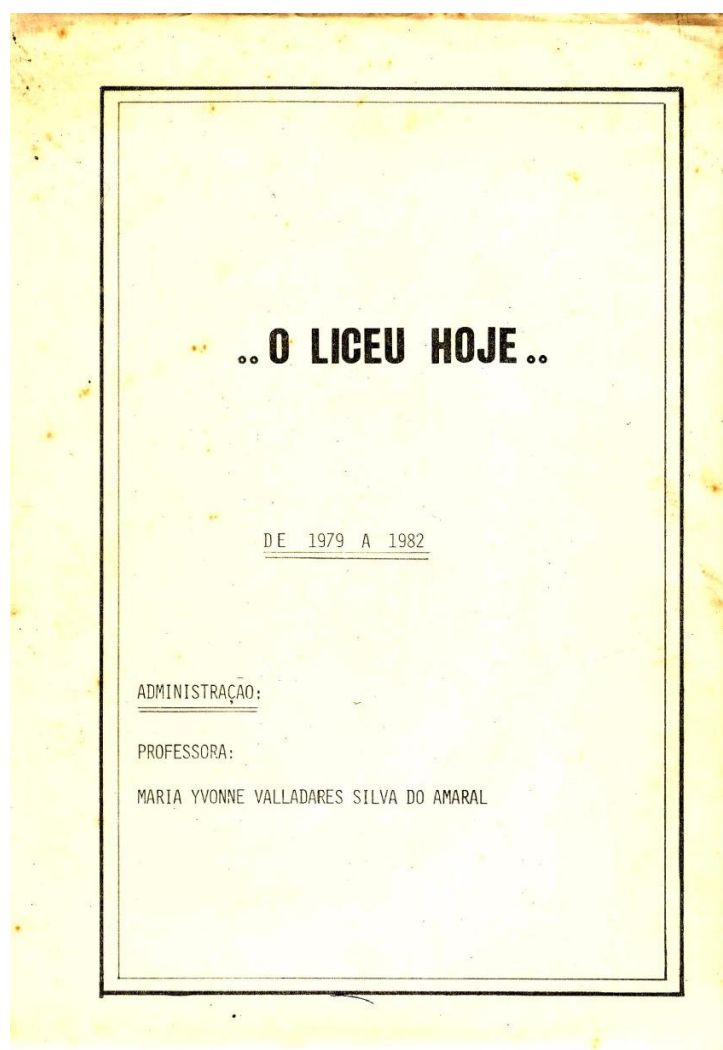


Figura 11: Imagem do Planejamento Escolar de 1979 a 1982

Fonte: Acervo do Liceu Nilo Peçanha

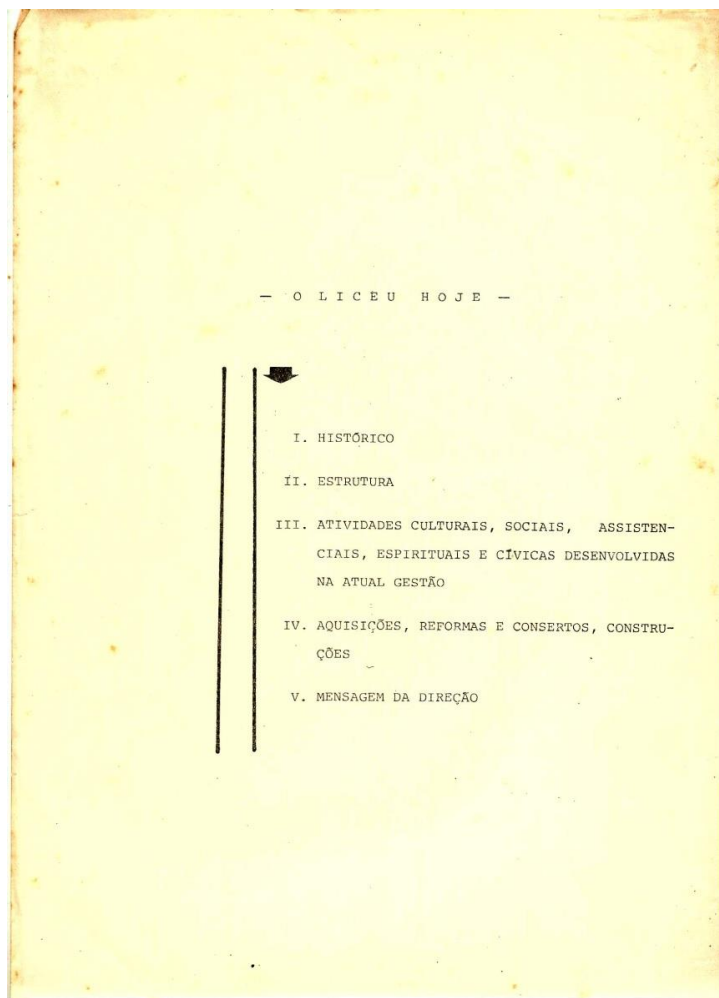


Figura 12: Imagem do Planejamento Escolar de 1979 a 1982
Fonte: Acervo do Liceu Nilo Peçanha

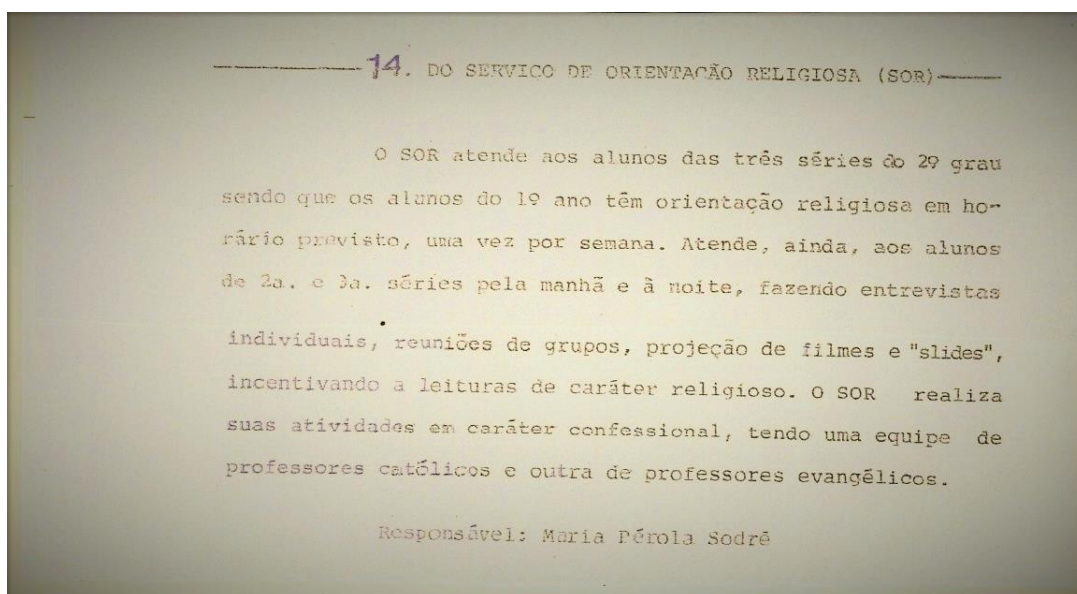


Figura 13: – Serviço de Orientação Religiosa
Fonte: Acervo do Liceu Nilo Peçanha

— LICEU NILO PEÇANHA —

HABILITAÇÃO

Básica em Saúde

	DISCIPLINAS	1a.série	2a.série	3a.série	T.H.	HORAS
		1980	1981	1982		
EDUCAÇÃO GERAL	Ling.Port.e Lit.Brasileira	90	60	90	240	1.260
	História	60	60	-	120	
	Geografia	60	-	-	60	
	Org.Soc.e Polít. do Brasil	-	-	30	30	
	Física	90	60	60	210	
	Química	60	60	60	180	
	Biologia	60	60	-	120	
	Matemática	60	60	60	180	
	Língua Estrangeira	60	-	-	60	
	Noções de Filosofia	-	60	-	60	
ATIVIDADES COMUNS OU ANEXAS	Educação Artística	60	-	-	60	330
	Educação Moral e Cívica	60	-	-	60	
	Educação Física	60	60	60	180	
	Programas de Saúde	-	-	30	30	
ESPECIAL INSTRUMENTAL	Cálculo Aplicado	60	60	60	180	600
	Língua Portuguesa - Textos	90	60	60	210	
	Língua Estrangeira Textos	30	60	60	150	
	Estudos Regionais	-	60	-	60	
FORMAÇÃO ESPECIAL PROFSSIONALIZANTE	Saúde e Bem-Estar Social	-	60	-	60	600
	Fund. de Assist.de Saúde	-	120	210	330	
	Atendimento de Emergência	-	-	90	90	
	Noções de Anatomia e Fisiologia	-	-	60	60	
	Estrutura de Saúde	-	60	-	60	
OBRIGATÓRIO P/ESCOLA	Ensino Religioso	30	30	30	90	180
	Orientação Educacional	30	30	30	90	

Figura 14: – Imagem da Grade Curricular de 1980 a 1982

Fonte: Acervo do Liceu Nilo Peçanha

Neste documento, podemos observar que além do Ensino Religioso inserido na grade curricular como disciplina obrigatória, havia o SOR (Serviço de Orientação Religiosa), que tinha a função de estimular a leitura religiosa católica ou evangélica entre os alunos. Havia também as disciplinas OSPB (Organização Social e Política do Brasil) e EMC (Educação Moral e Cívica) que dialogam com o Ensino Religioso(CUNHA, 2007). Estas disciplinas foram pensadas e organizadas pela Comissão Nacional de Moral e Civismo(CNMC). A CNMC, que tinha como principais membros, representantes do exército e da Igreja Católica, cria através do Decreto Lei n.º 869/69 as disciplinas EMC e OSPB em 12 de setembro de 1969.

O outro documento que comprova a presença da religião, oficializada através do ER é o PPP (Projeto Político Pedagógico), produzido a partir de 2017.

ÁREA DE CONHECIMENTO DISCIPLINAS	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		a	a	a	1	2	3	
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA				8	8	8	240
	FÍSICA				8	8	8	240
	MATEMÁTICA				2	1	1	60
	QUÍMICA				8	8	8	240
	RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS				-	0	8	-0
CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS	FILOSOFIA				4	4	8	60
	GEOGRAFIA				8	8	8	40
	HISTÓRIA				8	8	8	40
	SOCIOLOGIA				4	4	8	60
LÍNGUA, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE				-	0	-	0
	EDUCAÇÃO FÍSICA				8	8	8	40
	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA				2	1	1	60
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATÓRIA				8	8	8	40
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA				4	4	4	20
	PRODUÇÃO TEXTUAL				-	-	0	8
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO				4	4	4	20
CARGA HORÁRIA TOTAL		0	0	0	1	1	1	3
		0	0	0	200	200	200	600

Tabela 1: Matriz Curricular do Ensino Médio Regular

Fonte: PPP do Liceu Nilo Peçanha

Nesta tabela fica comprovado que o ER é ofertado no Liceu para o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio por 50 minutos na semana, equivalente a um tempo de aula semanal. A oferta desta disciplina em uma escola pública faz sentido?

Primeiro podemos pensar na dificuldade que as escolas enfrentam em cumprir o caráter facultativo determinado legalmente. Oferecer atividades de reforço escolar em Matemática e

Português, determinado pelo Decreto Lei n.º 3.459/00 aos estudantes que não queiram participar das aulas de ER pode representar um problema ao se levar em conta a carência de professores na rede estadual do RJ.

Outra reflexão que merece ser feita é com relação à conduta dos professores que lecionam esta disciplina. De que forma assegurar que o professor responsável por ministrar as aulas de Ensino Religioso não incorra no erro de impor seu credo aos estudantes? Ou que aja de maneira preconceituosa caso alguém não concorde com suas opiniões?

Quando isso acontece, aumentam os riscos de constrangimento e intolerância religiosa no ambiente escolar. As investigações feitas nas pesquisas de Mendonça (2012), Silva (2013) e Fernandes (2014) revelam que a religiosidade presente na escola através das relações intersubjetivas nas práticas pedagógicas escolares, e a diferença, por fator religioso, acaba constituindo uma escola excludente.

Além disso, se avaliarmos o argumento usado por quem defende o Ensino Religioso como forma de tratar de valores morais, notaremos que esses valores são baseados nas religiões cristãs ocidentais e, portando, impregnados de dogmas e verdades incontestáveis. A escola é um espaço para a construção e o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Por isso, escola e verdades incontestáveis não combinam.

A partir destas problematizações e voltando à pergunta inicial, penso que a oferta da disciplina ER em escolas públicas não faz sentido. Para endossar essa minha afirmação, busquei conhecer melhor o funcionamento dessa disciplina na escola a partir de um conjunto de entrevistas.

Capítulo IV: O ESTUDO DE CAMPO

4.1. Roteiro da pesquisa

A sistematização da teoria, do método investigativo e dos procedimentos foi fundamental para exercício desta pesquisa, pois me levou a dialogar com o objeto e a alcançar os objetivos pretendidos. Durante o planejamento da pesquisa, a metodologia que se comprovou ser a mais adequada foi a qualitativa. Nesse sentido, argumenta Mirian Goldenberg (2004, p. 53): “Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos”. Para a coleta de dados foram feitas entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. A entrevista é uma técnica que nos permite coletar indícios dos modos como cada sujeito entrevistado percebe e significa sua realidade. Porém, devemos levar em consideração que “trabalhando com estes instrumentos de pesquisa é bom lembrar que lidamos com o que o indivíduo deseja revelar, o que deseja ocultar e a imagem que quer projetar de si mesmo e de outros” (GOLDENBERG, 2004, p. 85). O tema trabalhado neste estudo envolve conflitos, resistências, por isso, embarquei nesta pesquisa ciente das polêmicas e incômodos que podia gerar. Comecei o estudo de campo em setembro de 2021, procurando documentos que pudessem comprovar a existência da religião, de forma oficial e oficiosa, no Liceu Nilo Peçanha. Esta tarefa se tornou muito mais complicada do que eu imaginava. Foi muito difícil ter acesso aos documentos existentes na Instituição, não só pelo péssimo estado de conservação, mas também pela dificuldade que encontrei em ter acesso a eles e, principalmente, por ainda estarmos vivendo uma pandemia da COVID-19, que proporcionou uma verdadeira reviravolta nos mais diversos aspectos da vida cotidiana. O estudo de campo foi possível, pois no período descrito as escolas já estavam abertas, mas ainda sob alguns protocolos sanitários. Portanto, ainda estávamos vivendo os reflexos do que se nomeou como a maior crise sanitária dos últimos 100 anos.

Em fevereiro e março de 2022, foram realizadas as entrevistas, que também se configuraram em uma tarefa árdua, pois precisei fazer vários contatos com os sujeitos que pretendia entrevistar para que arrumassem um tempo em suas agendas para a entrevista. É importante destacar que todos os entrevistados autorizaram a publicação das entrevistas dadas, no entanto, priorizei o uso de pseudônimos a fim de preservar suas identidades.

Foram elaborados dois roteiros de entrevista. Um para a equipe diretiva da escola e outro para os professores de Ensino Religioso. A princípio havia dois professores de ER, porém na

semana em que realizei a entrevista, um dos professores saiu da escola, sendo realocado em outra, mais próxima à sua residência. As perguntas selecionadas para a equipe diretiva diziam respeito à função que o entrevistado exercia na escola; seu posicionamento religioso; sua opinião sobre o ER na grade curricular; sua percepção sobre possíveis conflitos a respeito da religião no ambiente escolar; e seu posicionamento acerca dos símbolos religiosos no interior da escola.

As perguntas elaboradas para a professora de ER abrangeram os seguintes tópicos: sua formação original; seu posicionamento religioso; tempo que leciona a disciplina e porque optou por essa escolha; sua opinião sobre o concurso para ER; se pratica alguma função religiosa fora da escola; os conteúdos elencados para a disciplina; se enfrenta alguma dificuldade em lecionar ER; e seu posicionamento acerca dos símbolos religiosos no interior da escola. Seguindo esses roteiros, as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra para análise dos dados coletados.

É importante ressaltar que as perguntas foram elaboradas com a preocupação de trazer à tona as relações dos sujeitos com a religiosidade e a presença do ER no Liceu Nilo Peçanha.

4.2. O Perfil dos Informantes

As entrevistas foram realizadas com duas diretoras adjuntas, uma coordenadora pedagógica e uma professora de Ensino Religioso. Para preservar suas identidades as identifiquei da seguinte maneira: diretora adjunta (DA1), diretora adjunta (DA2), coordenadora pedagógica (CP) e professora de Ensino Religioso (PER).

Além das perguntas contidas no roteiro das entrevistas, alguns dados como faixa etária, sexo, raça, religião, formação e tempo na função precisaram ser investigados para melhor compreensão do lugar de onde os entrevistados falam.

A DA1 tem 64 anos, se autodeclarou branca e do sexo feminino e manifestou ser católica não praticante. Possui nível superior em Educação Física e Veterinária e exerce a função de diretora adjunta há trinta e cinco anos, sendo oito no Liceu Nilo Peçanha.

A DA2 tem 55 anos, se autodeclarou branca, pertencente ao sexo feminino e professa a fé na religião católica. Possui nível superior em Pedagogia com uma especialização na área da educação e está na função de diretora adjunta há oito anos.

A CP tem 45 anos, se autodeclarou parda, pertencente ao sexo feminino e praticante da religião evangélica, Batista. Tem formação em licenciatura plena em História e exerce o cargo de coordenadora pedagógica há três anos no Liceu.

A PER tem 45 anos, se autodeclarou parda, do sexo feminino e praticante da religião evangélica. Possui nível superior em Teologia, Letras (português/grego) e Pedagogia e exerce a função de professora de ER há dezoito anos no Liceu.

Feita essa contextualização dos informantes, sigamos para a análise dos dados, retomando ao foco deste trabalho que é a investigação de contradições e possíveis tensões entre laicidade e Ensino Religioso no Liceu Nilo Peçanha.

4.3. Análise dos dados

Os dados coletados nas entrevistas foram categorizados a fim de sistematizar sua análise e possibilitar uma melhor reflexão sobre as descobertas. Os dados levantados foram aproximados e analisados, seguindo as seguintes categorias:

4.3.1. A inserção do Ensino Religioso na grade curricular da escola pública

No contexto do Estado do Rio de Janeiro, o ER apresenta algumas particularidades. Nem todos os municípios apresentam ER, todavia há prescrição da Secretaria de Educação estadual para tal disciplina. Isso demonstra uma tensão entre os entes federativos. Pois, a existência de uma legislação nacional como CF, art. 210 e a LDB, art. 33, que prevê a oferta do ER, todavia, também prevê que a responsabilidade da educação básica é dos estados e municípios. Levando em conta que a escola em questão é estadual, tal característica ecoa em conflitos à oferta de ER em Niterói para os diferentes segmentos. Isso porque, um estudante que sai de uma escola municipal, na qual não tem ER passa para uma escola estadual na qual o ER está na grade curricular. Vale destacar aqui a carência de trabalhos sobre Ensino religioso em Niterói.

A rede pública municipal de Niterói, em sua Lei Orgânica faz menção à disciplina de Ensino Religioso, no artigo 226:

Art. 226 A instituição de ensino religioso, como disciplina dos horários normais das escolas municipais, será administrada com:

- I - matrícula facultativa e ministrado por professores do próprio quadro do magistério Municipal, garantindo o seu caráter ecumênico.
- II - garantia de atividade alternativa aos alunos não matriculados para ensino religioso. (NITERÓI, 1990).

Porém, sua oferta não é efetivada nas escolas da rede municipal de ensino em Niterói. Isso acaba gerando uma inconformidade entre a normativa federal e estadual e sua atuação em âmbito municipal, visto que, os municípios são os principais entes federados responsáveis pela oferta do ensino fundamental e a oferta do ER é obrigatória nesta etapa de ensino.

Mesmo localizada no município de Niterói, a escola em questão neste estudo de caso pertence à rede estadual, na qual há a oferta do ER. Sobre a presença do ER como disciplina dos horários normais das escolas públicas, as quatro entrevistadas se mostraram favoráveis, porém apresentaram algumas ressalvas. A CP e a PER relataram que acham equivocada a nomenclatura da disciplina, porque ambas acreditam que o nome Ensino Religioso configura que cada aluno deveria ter aula de sua fé declarada. Já a DA2 mencionou que o ER deveria fazer parte de um projeto maior, integrado a outras disciplinas como Filosofia, Sociologia e História. De acordo com ela, “não deveria ser só aquele tempinho de uma disciplina, poderia ter uma proposta de uma coisa mais aplicável”.

A DA1 se mostrou mais objetiva e prática com relação à presença do ER na escola, pois embora seja favorável, falou que atualmente a disciplina tem se tornado um problema na rede estadual do Rio de Janeiro. Segundo ela, este ano está acontecendo a enturmação do ER e uma nova turma só pode ser formada quando atingir a lotação máxima de 42 a 45 alunos e, por isso, está muito difícil colocar no mesmo horário várias turmas para que esse número seja alcançado. Ela seguiu dizendo que estava muito difícil montar o quadro de horários, sem saber antes quais os alunos optantes pelo ER e que isso iria gerar um grande problema com relação à montagem e à disponibilidade do professor para essa disciplina.

Com relação ao número de alunos não optantes por cursar o ER no Liceu, não houve um consenso nas respostas das entrevistadas da equipe diretiva. A DA1, que é responsável pelo quadro de horários, entre outras tarefas administrativas, respondeu sem titubear, que o número de alunos não optantes girava em torno de 75% dos alunos matriculados. Diferente da DA2 que relatou que havia um número bem razoável de alunos que optam pela disciplina. Enquanto a CP sabia que existiam alunos que optavam por não frequentar as aulas de ER, mas não sabia a porcentagem.

Contudo, as opiniões da DA2, CP e PER foram similares acerca dos motivos aos quais os alunos não optam em frequentar as aulas de ER. Para elas, os alunos não sabem o que vão estudar e pensam que vão passar por algum tipo de pregação de cunho religioso, por isso, perdem o interesse. A respeito do preenchimento da carga horária para os alunos não optantes, as respostas das quatro entrevistadas foram as mesmas: “os alunos ficam em aula vaga”.

As respostas acerca do preenchimento da carga horária dos não optantes nos mostra o quanto a presença da disciplina ER pode gerar problemas em escolas públicas, pois ainda que sua oferta seja obrigatória, sua matrícula é facultativa, porém o caráter facultativo implica em uma escolha por outra atividade que preencha este horário vago, como nos alerta Cury.

[...] para que o caráter facultativo seja efetivo e a possibilidade de escolha se exerça como tal, é necessário que, dentro de um espaço regrado como o é o das instituições escolares, haja a oportunidade de opção entre o ensino religioso e outra atividade pedagógica igualmente significativa para tantos quantos que não fizerem a escolha pelo primeiro. Não se configura como opção a inatividade, a dispensa ou as situações de apartamento em locais que gerem constrangimento.

Ora, essa(s) atividade(s) pedagógica(s) alternativa(s), constante(s) do projeto pedagógico do estabelecimento escolar, igualmente ao ensino religioso, deverão merecer, da parte da escola para os pais ou alunos, a devida Comunicação, a fim de que estes possam manifestar sua vontade perante uma das alternativas. Este exercício de escolha, então, será um momento importante para a família e os alunos exercerem conscientemente a dimensão da liberdade como elemento constituinte da cidadania. (CURY, 2004, p 189).

Ainda sobre a inserção do ER na grade curricular, foi perguntado para a PER quais os requisitos que ela julgava importantes para ser uma professora de Ensino Religioso. Ela respondeu que, em primeiro lugar, era a identificação com o assunto e isso ela tinha, pois já havia trabalhado com adolescentes na Escola Bíblica Dominical de sua igreja. Além disso, precisava ter identificação com a profissão, já que em sua fala as aulas de ER exigiam muito dela:

Se eu comparar uma atuação minha numa aula de português e uma atuação minha numa aula de ER, eu digo pra você que me sinto muito mais exigida na disciplina de ER, pois vamos trabalhar com emoções, com situações de vida que demandam um gasto emocional muito grande. Então, estar preparado para oferecer aquele aluno, além de um conteúdo e um diálogo, um apoio. Acabamos nos tornando uma referência e muitos alunos acabam nos procurando nos corredores para tratar de questões individuais e, quando vejo que são casos mais delicados encaminho para a direção, mas, às vezes, é só um bate papo, um querer um ouvido para desabafar. Então, essa relação de professor de ER e aluno é diferente da relação de professores de outras disciplinas com o aluno. (PER).

O depoimento acima vai ao encontro de alguns resultados obtidos por Ana Maria Cavaliere (2006) em sua pesquisa realizada, entre 2005 e 2006, em 14 escolas estaduais sobre a implantação do ER no Estado do Rio de Janeiro. A autora destaca que o Ensino Religioso, acaba ocupando espaços para além de sua função prevista em lei, atuando em áreas da vida escolar relativas à orientação educacional.

A grande maioria das justificativas para a presença do ensino religioso na escola se vale de raciocínios que o caracterizam como um recurso para que se apaziguem os ânimos, se enfrentem os problemas de ordem psicopedagógica, se orientem os jovens do ponto de vista moral, ético, e para a solidariedade social. (CAVALIERE, 2006, p. 181).

Portanto, de acordo com Cavaliere (2006) o ER no Rio de Janeiro, de caráter dogmático-confessional sofre uma metamorfose e passa a ocupar-se de tarefas para a socialização global dos alunos.

Outra questão polêmica é o caráter confessional da disciplina implementado nas escolas estaduais do Rio de Janeiro após a aprovação da Lei estadual n.º 3.459/00. A professora entrevistada alega não trabalhar desta forma, porém quando foi perguntada se trabalha ou já trabalhou com catequese ou alguma atividade de ensino dentro de alguma comunidade religiosa e se considera ou considerou essa prática relevante para seu trabalho atual com Ensino Religioso na rede de Ensino Público, respondeu que o trabalho que ela realizou na Escola Bíblica Dominical na igreja evangélica que frequenta a ajudou muito a desenvolver uma linguagem mais adequada com os alunos.

Eu trabalho com adolescente e essa ligação que eu tinha na Escola Bíblica me ajudou a compreender essa geração. As mudanças estão ocorrendo, mas eles continuam os mesmos, as demandas são as mesmas. Então, essa minha experiência me ajudou muito a desenvolver uma linguagem mais adequada, mais próxima, como se tivesse sido um estágio. (PER).

Sobre os conteúdos que julga importantes a serem trabalhados na disciplina ER, a professora relatou que dá preferência a trabalhar no sentido de valores.

Eu acho que estamos vivendo um tempo em que eles (alunos) estão se sentindo muito sós. Então, quando eu trabalho qualquer assunto relacionado à família é algo diferenciado, a gente percebe a reação. E essa questão de valores, do respeito, do que é o amor, do que é viver o amor. Coisas muito simples que a gente consegue trazer de qualquer religião, mas que, às vezes, na vida, na prática isso não acontece. Então, penso que trabalhar valores e família, relações familiares são os tópicos que pra eles faz mais diferença e sentido. Às vezes, trabalho conteúdos que envolvem influências históricas, mas dou preferência em trabalhar no sentido dos valores. (PER).

Como se vê, a confessionalidade na prática não acontece. Cavaliere (2007) constatou que a forma interconfessional é a forma considerada possível de ser aplicada pelos professores de ER e que as soluções têm sido encontradas pelos próprios professores, em decorrência de suas visões particulares do que seja esse trabalho interconfessional. Porém, como podemos perceber no relato da PER, mesmo afirmando o caráter interconfessional de seu trabalho, os

dogmas do seu credo particular, mesmo que de forma não intencional ou explícita, acabam aparecendo encobertos pelo sentido de valores universais.

A professora em sua fala quer passar a impressão que propõe uma discussão laica em suas aulas ao trabalhar com valores universais. Porém, ela está reproduzindo um discurso baseado nas ideias do FONAPER. Na falta de orientações, por parte da União, para os sistemas de ensino sobre a oferta do ER, o FONAPER preencheu este vácuo normativo, elaborando propostas de Parâmetros Curriculares para o Ensino Religioso e de Diretrizes Curriculares para a Licenciatura em Ensino Religioso, fornecendo cursos de formação continuada para professores, elaborando livros e outros materiais, além de organizar diversos eventos como congressos e simpósios.

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) surgiu a partir do Grupo de Reflexão sobre o Ensino Religioso (Grere), criado pela CNBB durante o período da Constituinte de 1987-1988. Luiz Antônio Cunha (2018) afirma que a entidade, reconhecida como um grupo privado de filiação católica, tinha como o propósito influenciar deputados e senadores em prol da emenda que previa a oferta do ER confessional nas escolas públicas.

Portanto, quando a professora pressupõe que trabalha com autonomia na escolha de tópicos e conteúdos em suas aulas, na verdade, está transmitindo ideias fomentadas por um grupo privado, originalmente de filiação católica.

A influência do FONAPER não se limita, em suas propostas extraoficiais, em prol da organização do ER, também extrapola para o campo político quando participa como importante agente de pressão na elaboração de políticas públicas, como a BNCC. Essa livre participação se deve, em parte, à Concordata Brasil-Vaticano/Santa Sé, promulgada em 2010, que trata do estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil.

O acordo firmado entre Brasil e Vaticano “confere privilégios para essa instituição religiosa operar no território do país em questão”(CUNHA, 2013, p. 933). Sendo assim, representantes da Igreja Católica acabam atuando de forma privilegiada em instituições estatais, tendo isenção de impostos e acesso aos meios de comunicação de massa e ainda recebendo recursos financeiros públicos.

Em contrapartida a este acordo, como já dito anteriormente, a Procuradoria-Geral da República (PGR) apresenta a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 4.439, em 2010, solicitando a interpretação de alguns itens da Concordata por parte Superior Tribunal Federal, com base na Constituição Federal e no art. 33 da LDB. Os autores da ADI apontam os riscos da oferta do ER confessional ou interconfessional/ecumênica para o princípio da laicidade estatal que orienta a Carta Magna, já que poderiam favorecer práticas proselitistas. Contudo, a

ADI foi julgada e considerada improcedente pela maioria dos ministros do STF, que tiveram o entendimento que a confessionalidade do ensino religioso não fere a laicidade do Estado e a liberdade religiosa e é constitucional devido ao caráter facultativo da matrícula na disciplina.

4.3.2. Questionamentos e conflitos gerados pelo Ensino Religioso

As respostas das entrevistadas sobre como os professores de outras disciplinas reagem à presença do ER na escola pública não foram consensuais. As duas diretores alegaram nunca terem percebido problema algum. Já a CP disse que os professores de outras disciplinas não reconhecem o ER como uma disciplina, a enxergam como uma disciplina descartável, que não conta presença nem nota.

A PER, funcionária mais antiga entre as entrevistadas, relatou ter encontrado dificuldade em ser aceita nos primeiros anos que entrou no Liceu.

Eles diziam que o Estado é laico, o que é um fato, e que não deveria ter ER. Que era um absurdo ter ER. Então, no primeiro e segundo anos aconteceram esses embates com professores. Tinha uma professora que nem me cumprimentava, não só comigo mais com os outros professores que à época lecionavam ER. (PER)

A partir desse depoimento, podemos perceber que a presença obrigatória do Ensino Religioso no currículo das escolas públicas pode gerar tensões e conflitos. Além disso, Cavaliere (2007) aponta que a resistência inicial ao ER deveu-se em parte às disputas internas da categoria docente por espaços na grade curricular e também a um mal-estar efetivo com a presença institucionalizada da religião no espaço escolar.

Quando perguntadas sobre a ocorrência de questionamentos ou conflitos gerados pela presença do ER na escola, as entrevistadas também variaram em suas respostas, o que nos leva à reflexão de que a percepção sobre determinado fato depende das vivências e interesses dos sujeitos, por isso, a investigação qualitativa é mais apropriada neste trabalho, pois pelo exposto por Bosi e Martinez (2007) ela se volta para a produção subjetiva e a valorização dos sujeitos em suas relações com os contextos institucionais, culturais e sociais.

A DA1 disse nunca ter percebido qualquer conflito com relação ao ER na escola, apenas o questionamento de alguns responsáveis que, no ato da matrícula do aluno, no momento em que precisam optar se ele assistirá ou não as aulas dessa disciplina, ficam indagando qual religião será dada nas aulas.

A DA2, ao contrário, diz não haver questionamentos com relação ao ER, mas diz ocorrer conflitos acerca da religião em algumas aulas. Segundo ela, ocorrem embates entre professores e alunos, pois tem professor que não acredita na existência de Deus.

Uma aluna saiu da escola, porque o professor não aceita a existência de Deus. Ele diz que a crença em Deus ou numa religião, vou usar as palavras dele: “estaria relacionado às pessoas que gostam de viver na miséria, que pastam. Essas pessoas têm que viver pastando, porque acreditam em Deus, que isso é uma forma de domínio, de manipulação, de opressão”.

Não só esse caso, mas este ano, por exemplo, já tivemos dois casos, mais ou menos, com a mesma fala. Há um discurso dos professores, principalmente de Sociologia, mas, também, Filosofia e História bem agressivos que ofendem os alunos que têm suas crenças. Não acho de bom tom os professores falarem dessa forma. (DA2).

Assim como a DA2, a CP também relatou haver problemas entre professores de outras disciplinas, pois acham “que é uma questão de falta de razão, de engodo, ou alienação, o fato do aluno professar uma fé dentro da sala”.

[...] a aluna do NEJA III me mandou uma mensagem dizendo que havia uma discussão política e religiosa dentro da aula de Sociologia, e que o professor expôs a ideia dele, a opinião dele, e quando ela foi debater dizendo que era religiosa e não concordava com a posição política que ele defendia, que ela achava que como estamos numa democracia poderia argumentar, o professor aumentou o tom da voz e foi super áspero com ela. Segundo ela, o professor disse que ela era uma alienada, influenciada pela internet e pela mídia e que não tinha um pensamento próprio e isso fez com que ela ficasse muito chateada, pois já é uma adulta com 40 anos. Ela falou que passou muito mal, pois o professor foi extremamente grosseiro, dizendo que ela estava errada, que era uma sem noção pela posição política e religiosa dela. Ela passou mal, se sentiu tonta e o professor não socorreu, continuou falando. Os colegas que socorreram e, em momento algum, o professor se levantou para perguntar como ela estava ou socorrê-la. A aluna me relatou que achou isso de uma frieza muito grande. Inclusive, veio ela e uma colega dizendo que o professor não dá conteúdo nenhum e que a aula do professor é só falar mal do atual governo ou de religiões.

Um outro caso aconteceu na aula de filosofia, na qual uma aluna do terceiro ano disse que o professor fez uma pergunta sobre fé, perguntando se quem tem fé usa da razão? E ele perguntou se alguém tinha fé, se seguia alguma religião. Apenas uma menina levantou a mão e, segundo esta aluna, o professor disse que quem tem fé é louco. Eu chamei o professor para conversar e ele falou que não disse isso. Ele disse que fé não é racional, então, a fé é algo que é possível ter, você pode ter, mas não há como comprovar racionalmente. Então, segundo ele, foi um erro de interpretação da aluna. Ele falou que não crê em Deus, mas que em suas aulas nunca disse que Deus não existia (CP).

Os relatos acima demonstram o quanto assuntos relacionados à religião são delicados e podem gerar conflitos no espaço público, pois implicam repensar os próprios significados atribuídos ao conceito de liberdade religiosa e laicidade. Essas ocorrências permitem revelar que a religião está fortemente presente nas escolas públicas através dos pertencimentos religiosos individuais e extrapolam os limites das aulas do ensino religioso. Situações como

essas colocam em xeque a ideia de laicidade, uma vez que, ao evidenciarem as diferenças identitárias provocam atitudes discriminatórias, contrariando, de acordo com o texto de Diniz, Lionço & Carrião (2010, p. 23), o dispositivo da laicidade, pois “ele se expressa pela pluriconfessionalidade e não pela neutralidade confessional”.

Além de atitudes discriminatórias, a presença religiosa na escola pode determinar modelos, definir hierarquias e gerar violência simbólica (SILVA; MENDONÇA; BRANCO; FERNANDES, 2014). A violência simbólica⁴⁴ pode ser exercida quando determinadas atitudes, ou a presença de rituais ou símbolos que incutem significações como legítimas, permitindo imposições culturais de forma naturalizada. Nas ocorrências relatadas pela DA2 e pela CP não podemos dizer que houve a violência simbólica, pois, segundo o texto de Silva, Mendonça, Branco & Fernandes (2014) esta é uma forma de coação invisível, pois se apoia em crenças e preconceitos apresentados como legítimos pelos dominantes é igualmente, assim, percebidos pelos dominados. Portanto, não se enquadra em tais ocorrências, pois os alunos perceberam que tanto suas opiniões, quanto suas crenças não estavam sendo respeitadas pelos professores, ao ponto de levarem esses ocorridos à equipe diretiva, chegando em um dos casos ao extremo de o aluno sair da escola.

As situações relatadas também nos possibilitam refletir sobre a fragilidade da laicidade na escola pública. Segundo Cunha (2014, p. 22), “a escola pública laica considera e respeita as opções religiosas dos alunos e suas famílias”, pois a escola não pode menosprezar os alunos por causa da religião que praticam e creem ou pelo fato de não terem religião, mesmo que precise ir contra alguns de seus preceitos.

A laicidade permite que haja o debate sobre as religiões no interior da escola, as tensões e os conflitos ocorrem, como constatou Fernandes (2014) em sua tese, quando cristãos, ateus e representantes de outras formas de se compreender a espiritualidade, ou a ausência dela, dentro ou fora da escola pública, disputam verdades, premissas, dogmas e preceitos.

Assim como Fernandes (2014), Silva (2013) também apurou em sua pesquisa feita no município de Nova Iguaçu que a presença da religião na escola não serviu para uma vivência mais pacífica entre as diferentes denominações religiosas. Através de entrevistas feitas com professores e observação direta constatou que o trabalho com valores ditos universais proposto por muitos defensores da presença da religião na escola pública se transformou numa imposição de práticas religiosas e um motivo para acirrar diferenças e abafar vozes minoritárias.

⁴⁴ Para saber mais sobre este conceito ver BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Trad.: Fernando Tomaz. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

Da mesma forma, Mendonça (2012) analisa em seu estudo a problemática da articulação entre educação e religião. A autora fez a sua pesquisa em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, localizada em Copacabana, e constatou diferentes indícios e manifestações da religião na instituição escolar e sua repercussão no processo de formação e socialização dos educandos. Em seu trabalho, Mendonça (2012) constrói a hipótese de que, por intermédio da ação pedagógica dos diversos profissionais da instituição escolar, a naturalização da presença religiosa e a propagação de valores e normas referenciados em determinado credo acabam sendo apresentados como universais. Nesse sentido, a presença constante da religião na escola se configura como um elemento de exclusão e de difusão de preconceitos.

4.3.3. A naturalização dos símbolos religiosos no interior da escola

Ao serem perguntadas sobre a presença dos símbolos religiosos na escola, as entrevistadas mencionaram dois símbolos: a santa do hall da entrada do colégio e o crucifixo do salão nobre. Antes da análise dos dados coletados sobre esta categoria, acho pertinente a visualização desses símbolos através das figuras abaixo.



Figura 15: : Santa do hall da entrada do Liceu
Fonte: Acervo pessoal



Figura 16: Santa do hall da entrada do Liceu
Fonte: Acervo pessoal



Figura 17: Crucifixo do Salão Nobre do Liceu
Fonte: ht Fonte: <https://pt.foursquare.com>

Nesta categoria, as informantes convergiram nas respostas quando perguntadas sobre como enxergavam a presença de símbolos religiosos na escola. As quatro relataram que não se importam com tal presença e encaram como uma questão histórica, um patrimônio cultural.

Aqui no Liceu nós temos uma Santa, Nossa senhora da Conceição, na entrada da escola, que já está ali há muito tempo. Quando nós da direção chegamos aqui, ela já estava. Quando eu estudei aqui, de 1973 a 1975, ela já estava. Tem um crucifixo também no salão nobre do Liceu. Eu não vejo nada demais nesses símbolos. Não vejo o porquê retirá-los. Eu acho que temos que ter respeito a todas as religiões, e a presença da santa na entrada da escola não vai que interferir em nada, pois ninguém é obrigado a passar por ali e rezar, por isso, não vejo incômodo nenhum a presença desses símbolos na escola. (DA1).

A DA2 reconhece que a escola pública é laica, mas não enxerga nenhum problema com a presença de símbolos religiosos católicos no interior do colégio, mesmo reconhecendo que tal presença incomoda alguns funcionários.

A escola é laica. No caso da nossa escola, ela é muito antiga, vem de uma outra época. Então, utilizar esses símbolos como adorno, tudo bem. Aqui na escola algumas pessoas que não têm crença alguma, que enxergam a fé como uma forma de manipulação, questionam a existência da imagem da santa na entrada da escola. Esse questionamento partiu de determinados professores, nenhum aluno faz esses questionamentos. E também tem um crucifixo muito antigo no auditório que já gerou a questão de que deveria ser retirado, pois é uma forma de doutrinação, vamos dizer, que está fazendo referência a uma determinada religião e a escola é laica. Por outro lado também, a escola tem um prédio histórico e isso faz parte da história da escola, então retirar seria macular toda uma história. (DA2).

A PER, mesmo não se incomodando com a presença dos símbolos católicos na escola, acha que como o Estado é laico, não deveria ter. Porém, diz que deveria ser questionada também a presença da disciplina de Ensino Religioso. Essa fala da professora apresenta uma contradição clara. Primeiro porque mesmo tendo o entendimento que o Estado é laico, não se importa com a presença de um altar católico na entrada de uma escola pública. Segundo porque ao mesmo tempo em que diz que a presença da disciplina ER deveria ser questionada em um Estado laico, se mostra favorável à sua inserção na grade curricular, ao ponto de prestar um concurso público para lecionar tal disciplina.

Eu acho que é uma situação difícil de mudar, pois já virou uma situação histórica. Eu não me incomodo, mas entra numa grande discussão, pois se o Estado é laico não deveria ter, por outro lado tem a disciplina de ER, como lidar com isso? Eu não me importo, mas é um questionamento a ser feito. (PER).

Esta professora também relatou que tais símbolos não interferem na forma como leciona o ER e que, inclusive, acha que grande parte dos alunos nunca reparou na presença da santa na entrada da escola, como ela que não havia se dado conta de tal existência quando estudou no Liceu de 1991 a 1993.

Assim como a PER, que enxerga a presença dos símbolos religiosos católicos como uma questão histórica, a CP pensa da mesma forma, acrescentando que os vê como um patrimônio cultural. Mesmo se declarando evangélicas, essas duas funcionárias não se importam com esses símbolos católicos fazendo parte da escola.

Eu acho que tudo é uma questão histórica. Os símbolos católicos que existem no Liceu são uma tradição que vem das escolas de antigamente. É um patrimônio cultural. Então, eu acho que não é uma questão de divulgar ou incentivar a Igreja Católica. É uma característica da época em que as escolas foram criadas. Mas, eu acho que se é permitido ao aluno evangélico fazer um culto, um católico rezar uma missa, então, todos os demais podem professar sua fé na escola. (CP).

A partir desses depoimentos podemos constatar que a presença de símbolos religiosos, especificamente católicos, estão naturalizados na escola pública e fazem parte da construção da cultura escolar nestes recintos, pois acaba evidenciando que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de “inculcação de comportamentos e de habitus” (JULIA, 2001, p. 14).

Este processo foi construído, desde o nosso passado colonial, quando a religião católica desempenhou um papel central na formação da sociedade brasileira (CUNHA, 2011). A representação católica ainda ocupa um lugar de destaque em nossa cultura, como nos aponta Valente (2020).

A religião no Brasil é um mecanismo regulador da vida da população; os preceitos religiosos estão presentes no calendário (Natal, Páscoa, São João), na comunicação dos brasileiros (Graças a Deus, Ave Maria, Nossa Senhora, Vai com Deus, Fica com Deus etc.) e nas práticas de lazer (frequência na igreja e nos eventos promovidos pela igreja) – em suma, nas formas de ser, agir, pensar e sentir. Tudo isso indica a valorização das religiões pelos brasileiros e revela a centralidade que a religiosidade possui para a população. (VALENTE, 2020, p. 3).

Sendo assim, os símbolos católicos expostos no Liceu demonstram a intencionalidade, mesmo que silenciosa, da religião em comunicar e educar de acordo com seu ideário. Isso, porque os espaços nunca são neutros, e a escola está inserida neste conceito, repleta de significados que marcam as relações de quem a habita, e portanto comunica e educa (VIÑAO FRAGO, 1995). Partindo dessa premissa, o Liceu Nilo Peçanha foi se constituindo enquanto

lugar-território marcado por elementos religiosos, hegemonicamente católicos, que inculcaram seus ideais ao ponto de transformá-los em algo natural, comum a todos.

Outro ponto importante a ser analisado com relação aos artefatos religiosos expostos no Liceu pode ser extraído do depoimento da CP, quando ela justifica a presença e permanência de tais artefatos por enxergá-los como patrimônio cultural. Acerca disso, Giumbelli (2008) esclarece que:

“Cultura como patrimônio” pode remeter a uma concepção cumulativa, que envolve portanto uma gradação, supondo um ponto a partir do qual o acúmulo passa a merecer dignificação e valorização. Ela é seletiva no sentido de que pode ser utilizada para distinguir certos objetos, invenções, eventos, monumentos etc. em relação a outros. (GIUMBELLI, 2008 p. 89).

Por isso, mesmo praticando outra religião, e tendo o conhecimento que a escola pública é laica, a CP entende que tais símbolos têm o seu valor, que foi construído ao longo dos anos, ao ponto de lhes atribuir o status de patrimônio cultural e, portanto, não devem ser modificados.

Este argumento é amplamente contraposto por Sarmiento (2008) que alega que este patrimonialismo causa uma confusão entre o público e o privado. De acordo com este autor, símbolos religiosos em locais públicos não são meros adornos, utilizados apenas para embelezar o ambiente. A discordância à presença de tais símbolos não é movida por “preocupações estéticas ou artísticas”, mas, sim, por acreditar que estabelecimentos públicos, como a escola, numa democracia, não devem se identificar com qualquer credo religioso, sob pena de ofensa ao princípio constitucional da laicidade do Estado. (SARMENTO, 2008).

Os dados coletados através das entrevistas demonstraram que a presença da religião é uma realidade na escola pública, inculcando seus valores, mesmo que implicitamente, e não só é aceita como é vista como patrimônio cultural. Essa aceitação está relacionada à cultura escolar que foi constituindo a cristalização de símbolos e práticas religiosas, hegemonicamente cristãs, de tal modo que, muitas vezes, nem são percebidas no dia a dia.

Alguns autores também constataram a presença da religião na escola pública naturalizada em práticas cotidianas. Em sua pesquisa, Silva (2013) mostrou que atividades como o ritual da ceia de Páscoa naturaliza a manifestação religiosa cristã no espaço público. Além dele, Mendonça (2012), também, observou que a presença da religião, especialmente cristã, ocorre nas práticas pedagógicas, nos currículos, nas atividades e até nos gestos, sendo vista e defendida como algo que já faz parte do ambiente escolar e que não vai de encontro à construção de uma escola pública laica. Valente (2020) notou a presença da religiosidade na

escola pública de forma oculta, o que, de acordo com a autora, a legitima e a mantém de forma perene.

Em sua pesquisa realizada em cinco escolas públicas municipais de ensino fundamental de Petrópolis, Medeiros (2012) também encontrou práticas religiosas, hegemonicamente cristãs, como: celebração para comemorar o dia de ação de graças com a participação do padre e do pastor, realização de orações antes das aulas e das refeições e desenvolvimento de projetos como a Campanha da Fraternidade, Páscoa e Semana da Bíblia

Mesmo que naturalizadas, práticas e falas que envolvem a religião aparecem como um tema complexo e conflituoso no interior da escola, pois refletem a história pessoal e as posições identitárias dos sujeitos envolvidos, podendo gerar tentativas de invisibilização, demonização e preconceitos, colocando em xeque a laicidade.

As informações obtidas nesta pesquisa também trouxeram à tona que a presença da religião oficializada através do Ensino Religioso na escola pública, ao mesmo tempo que provoca questionamentos, também causa aceitação por parte dos profissionais, na medida em enxergam a disciplina como propagadora de valores e ética e, com isso, justifica-se como importante disciplina para o bom funcionamento da escola. Todavia, isso vai de encontro às argumentações de Fischmann (2008, p. 9), que em sua análise diz “que a questão do ensino religioso nas escolas públicas é um dos pontos mais sensíveis na defesa da laicidade do Estado brasileiro e de direitos fundamentais da cidadania brasileira, bem como dos direitos humanos”. Como ela, Cunha (2013), também, se contrapõe à afirmação acima de que os alunos só teriam a ganhar com a disciplina ER, pois propiciaria tolerância uns com os outros. Para ele “no mundo real, há crenças dominantes e dominadas, que dividem os alunos ao invés de os unir”. (CUNHA, 2013, p. 935).

Porém, como podemos constatar a religião está na escola de diversas maneiras e não somente vinculada à disciplina ER. Desta forma, se torna relevante que todas as manifestações e representações religiosas sejam analisadas de forma mais ampla, não apenas sob a perspectiva de uma disciplina específica. Por isso, neste trabalho a concepção laica é defendida como possibilidade da oferta de um ensino pluralista e democrático pautado pela construção de atitudes críticas diante do conhecimento, no qual são aceitos os pertencimentos religiosos, ou os não pertencimentos religiosos, sem precisar de uma disciplina que os demarque ou os invisibilize.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se pretende falar sobre a relação entre a escola pública e a religião é preciso ter em mente que se trata de um assunto complexo e muito polêmico, pois envolve a compreensão dos processos de embate e conciliação das diferenças religiosas que constituem o ambiente escolar dentro de um Estado laico. Desse modo, o intuito desta pesquisa foi investigar as contradições e tensões entre laicidade e Ensino Religioso na escola pública, partindo do estudo de caso no Liceu Nilo Peçanha. A escolha deste método se baseou no entendimento que ao pesquisar e explorar um único caso pode se adquirir o conhecimento do fenômeno que se pretende estudar. (GOLDENBERG, 2004).

Para compreender as tensões e os embates que acontecem entre os sujeitos no interior da escola através das dimensões espaço-temporais, utilizei o conceito de cultura escolar buscando o aporte teórico com Julia (2001) e Viñao Frago (2000, 2008). A cultura escolar pode ser interpretada como um conjunto de aspectos institucionalizados ao fazer escolar, aos modos de pensar, aos objetos escolares, a materialidade física, ou seja, está relacionada diretamente à escola e seus processos. O contexto no qual se realiza o processo educativo representa o lugar onde a cultura escolar pode ser conhecida, através do cotidiano escolar, das vivências, das memórias e os materiais a elas associados(VIÑAO FRAGO, 1995).

Este conceito ajudou a validar a minha hipótese de que a religiosidade, principalmente, derivada de religiões cristãs, acabava sendo transmitida e naturalizada na escola indo de encontro com o princípio de laicidade.

Para melhor compreensão sobre a concepção de laicidade busquei os subsídios teóricos de Blancart (2006) e Baubérot e Milot (2011), além de outros autores como Fischmann (2012), Cavaliere (2007), Cunha (2018) e Cury (2018). Entre recuos e avanços a laicidade, ainda me parece ser um campo muito delicado, pois envolve relações políticas entre instituições religiosas e o Estado.

A laicidade no Brasil ganha força com a Constituição de 1891 que confirmou a separação entre o Estado e a Igreja Católica, que já havia sido instituída no Decreto n.º 119A/1890, porém perde fôlego com o retorno do Ensino Religioso ao ensino público através do Decreto n.º 19.941 de 1931. A oferta desta disciplina em escolas públicas acaba sendo muito contraditória quando levamos em consideração que o Brasil é um Estado laico. Além disso, a presença do ER nos currículos escolares provoca muitas tensões e é alvo de muitas disputas que estão ligadas à associação entre religião e educação, Estado e Igrejas.

Sendo assim, para entender os mecanismos e acordos que se estabeleceram e permitiram a oferta desta disciplina, ao logo do tempo, no primeiro e segundo capítulos desta pesquisa tracei um histórico do Ensino Religioso no Brasil e no Rio de Janeiro.

Desde a colonização do Brasil, a religião esteve muito presente na educação. Neste período, o Estado tinha um caráter eminentemente confessional, pois existia uma espécie de associação recíproca entre a educação e a catequese, tendo os jesuítas como responsáveis por esta ação.

Com a independência do Brasil, o caráter religioso continuou sendo mantido através do padroado. Este regime facilitava a influência da religião católica sobre o Estado, pois possibilitava que o poder religioso ficasse profundamente incorporado ao poder político. Esse vínculo entre Estado e Igreja acabou influenciando o campo educacional.

A escola perde um pouco da influência da Igreja Católica com a proclamação da república. A partir da Constituição Republicana Brasileira de 1891, foram observados significativos avanços com relação a laicidade, pois nela foi declarada a separação entre o Estado e a Igreja católica, fazendo com que essa passasse da esfera pública para a esfera privada, permitindo a qualquer cidadão a garantia de seus direitos civis e políticos.

Contudo, este período laico começa a se desgastar na primeira República, e a força política da Igreja Católica, que queria retomar sua hegemonia, tanto no campo político como no campo educacional, se aproveita da instabilidade política daquela época e pressiona o retorno do ER às escolas públicas. Neste momento, quando o governo provisório de Getúlio Vargas queria estabelecer um cenário de centralização, passaram a ser postas em prática algumas políticas públicas de caráter nacional, inclusive, a política educacional, através das reformas propostas pelo ministro do governo, Francisco Campos, que autorizou o ER nas escolas públicas através do decreto n.º 19.941 de 1931. A partir da Constituição de 1934, a disciplina Ensino Religioso passou a fazer parte do currículo escolar sem nunca ter sido suprimido das Cartas posteriores.

A implementação do ER nas escolas da rede estadual fluminense gerou muita polêmica, principalmente, a partir da aprovação da Lei estadual n.º 3.459, promulgada em 14 de setembro de 2000, pelo então governador Anthony Garotinho, que determinou a implantação do Ensino Religioso confessional nas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro. Esse caráter confessional do ER sempre foi muito combatido, principalmente, pelos grupos que defendem uma educação laica, já que ele representa um componente grave contra a laicidade.

Procurando entender melhor os mecanismos desta disciplina no ensino público fluminense, no terceiro capítulo, busquei mostrar como se deu a organização do Ensino

Religioso no Liceu Nilo Peçanha, como também mostrei através de fontes que comprovaram a presença da religião, majoritariamente católica, em seu interior. Para isso, fiz uma pesquisa sobre a história desta instituição, e investiguei como a religião sempre esteve presente de forma oficial, através do ER e não oficial, através de eventos religiosos promovidos no interior do Liceu.

Esses eventos demonstram que práticas religiosas faziam parte do cotidiano escolar, codificando e naturalizando elementos que expressam valores, símbolos e falas próprios, em sua maioria, da religião católica. Ao analisar esses eventos sob a ótica da cultura escolar, foi possível observar o ato de inculcar comportamentos e hábitos, hegemonicamente de religiões cristãs, dentro da referida escola.

Esse fato pode ser comprovado através da naturalização dos símbolos católicos presentes na escola por parte dos profissionais entrevistados. Dessa forma, o trabalho de campo foi fundamental para a compreensão da presença da religião na escola pública. As informações coletadas nas entrevistas demonstraram que símbolos e práticas religiosas, especialmente, católicas são aceitas, e até justificadas, como importantes difusores de valores éticos e morais no interior da escola.

As informantes tinham conhecimento que o Estado, constitucionalmente, é laico, e portanto, a escola pública também deve ser laica. Por isso, manifestaram ser contrárias ao ER confessional, porém não se importam com a presença de símbolos religiosos católicos, o que me leva a constatar que a religião cristã foi naturalizada através da cultura escolar transmitida por anos.

Ao mesmo tempo, a análise dos dados coletados nas entrevistas demonstrou o quanto a religião, especialmente cristã, é aceita e vista com naturalidade na escola, pois apontou que a presença de uma espécie de altar representado por uma santa católica no hall de entrada da Instituição não causava incômodo. Também, revelou que práticas e falas religiosas podem gerar muitos conflitos, pois envolvem posições identitárias dos envolvidos. Desta maneira, a religiosidade presente no interior da escola através de diferentes tempos históricos, traz à tona as relações de poder que se estabelecem entre os indivíduos e podem gerar, de acordo com Julia (2001), relações conflituosas ou pacíficas a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas.

Outra questão avaliada que demonstra que a presença da disciplina ER é divergente diz respeito à tensão que ocorre entre os entes federativos. Pois a CF, art. 210 e a LDB, art. 33, preveem a oferta do ER, todavia, também preveem que a responsabilidade da educação básica é dos estados e municípios. Levando em conta que o Liceu Nilo Peçanha é uma escola estadual,

tal característica acaba gerando conflitos à oferta de ER em Niterói, pois o município não efetiva a oferta de tal disciplina. Portanto, os alunos que estudaram os nove anos do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Niterói, ao ingressarem no Ensino Médio no Liceu, acabam se deparando com uma disciplina que sequer ouviram falar.

A partir da compreensão que a religiosidade, principalmente, derivada de religiões cristãs, sempre esteve presente no interior da escola, sendo inculcada, transmitida e naturalizada através da cultura escolar, defendo neste trabalho que a disciplina Ensino Religioso se torna desnecessária e, portanto, pode ser retirada dos currículos escolares.

Assim sendo, apoio a concepção laica na educação, pois ela se ancora no entendimento que a presença do ER em escolas públicas fere o caráter laico do Estado brasileiro e, portanto é inconstitucional.

É importante ressaltar que numa escola que se configura como um local de diálogo e de formação, não deve ser admitida a permanência do Ensino Religioso, que está carregado de dogmas e preconceitos e, portanto, fere o princípio da laicidade e da própria democracia.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Claudia Maria Costa. **Educação, memória e identidade: dimensões imateriais da cultura material escolar**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, n.º 30, p. 101-125, jan./abr. 2010.
- ALVES, Claudia Maria Costa. *Estado conservador e educação no Brasil: o caso do Liceu Provincial de Niterói (1847-1851)*. In: NUNES, Clarice. **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.
- ALVES, Marcio Moreira. **A igreja e a política no Brasil**. Editora Brasiliense. São Paulo, 1979.
- AMARAL, Daniela Patti do, OLIVEIRA, Renato José de, SOUZA Evelin Christine Fonseca de. **Modelos de Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras: espaços e tempos de disputas**. Revista Educação e Cultura Contemporânea. Volume 17, n.º 50, 2020.
- ARAÚJO, Cristina. **A Reforma Antônio Carneiro Leão no final dos anos de 1920**. Revista Brasileira de História da Educação, n.º 19, p. 119-136, jan./abr. 2009
- ARROYO, Miguel G. Fracasso. **Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica**. Em aberto, Brasília, ano 11, n.º 53, 1992.
- AZEVEDO, Celia M. Marinho de. **Maçonaria: história e historiografia**. Revista USP. São Paulo (32), 178 -189, dez./fev. 1996 – 97.
- BARATA, Alexandre M. **A Maçonaria e a ilustração brasileira**. História, Ciência, Saúde, Volume 1. Manguinhos, 1994.
- BARROSO, Bruna Lana Prado Velozo. **A educação do Brasil Colônia: O desenvolvimento sociocultural da Cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro a partir da atuação da Companhia De Jesus (1567- 1759)**. Dissertação (UFRJ). Rio de Janeiro, 2018.
- BAUBÉROT Jean, MILOT Micheline. **Laïcité sans frontières**. Paris: Éditions du Seuil, 2011. Collection La couleur des idées.
- BLANCARTE, Roberto. **Definir la laicidad (desde una perspectiva mexicana)**. Revista RIFP, n.º 24, p. 15-27, 2004.
- BLANCARTE, Roberto. *Laicidad: la construcción de un concepto de validez universal*. In: VELÁZQUEZ, Nestor da Costa (Org.). **Laicidad en América Latina y Europa: repensando lo religioso entre lo público y lo privado en el siglo XXI**. Montevideo. CLAEH, 2006.
- BOSI, M. L. M.; MARTINEZ, F. M. (Org.). **Pesquisa Qualitativa de Serviços de Saúde**. 2ª ed. Petrópolis (RJ), Editora Vozes, 2007.
- BOTO, Carlota. **O Brasil que Portugal escreveu: pedagogia e política sem comemorações**. Revista Brasileira de Educação. n.º 15. set./out./nov./dez. 2000.

BRASIL (1988). **Constituição: República Federativa do Brasil**. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**. Acesso em: 14/06/2021.

BRASIL (1824). **Constituição Política do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 14/06/2021.

BRASIL (1824). **Constituição (1891)**. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**. Acesso em: 14/06/2021.

BRASIL (1824). **Constituição (1934)**. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**. Acesso em: 14/06/2021.

BRASIL (1824). **Constituição (1946)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 14/06/2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394. Lei de Diretrizes e Bases (1996)**. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**. Acesso em: 14/06/2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.475, de 22 de julho de 1997**. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**. Acesso em: 14/06/2021.

BRASIL. *Ato do secretário – DO de 21.07.2017*. **Resolução SEEDUC n.º 5.531 de 20 de julho de 2017**.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 3521/2017**. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br>. Acesso em: 19/09/2020.

BRASIL. **Decreto n.º 19.941, de 30 de Abril de 1931**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 24/10/2020.

BRASIL. **Decreto n.º 7.107, de 11 de fevereiro de 2010**. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7107.htm. Acesso em: 24/05/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Primeira versão*. Brasília/DF, 2015. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 24/05/2021

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Segunda versão revista*. Brasília/DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 24/05/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Versão final*. MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/0_BNCC-Final_/Apresentação.pdf. Acesso em: 24/05/2021.

CASTRO, Giane de Souza. *A Cruz e o Compasso: as relações entre Igreja Católica e maçonaria no contexto do ultramontanismo em Juiz de Fora*. **Revista Sacrilégens**, v. 3, n.º 1, UFJF, 2006.

CASTRO, Zília Osório de. **Antecedentes do Regalismo Pombalino, Estudos em homenagem a João Francisco Marques**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2002. Versão on line do artigo: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2839.pdf>. Acesso em: 24/05/2021.

CAVALIERE, Ana Maria. *Quando o Estado pede socorro à religião*. **Revista Contemporânea de Educação**, UFRJ, n.º 2, jul./dez., 2006.

CAVALIERE, Ana Maria. *O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas*. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n.º 131, maio/ago. 2007.

COELHO, Claudio Marcio, ROMERA, Edison. *Reação católica e 'questão religiosa' no Brasil Republicano*. **Estudos de Religião**, v. 30, n.º 3, 111-128, set.-dez. 2016.

COLUSSI, Eliane Lucia. *A maçonaria brasileira e a defesa do ensino laico (século XIX)*. **Hist. Ensino**, Londrina, v. 6, p. 47-56, out. 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. *Autonomização do Campo Educacional: efeitos do e no ensino religioso*. **Revista Contemporânea de Educação**, [S. l.], v. 1, n.º 2, p. 138-154, dez. 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação laica na Constituinte uma avaliação retrospectiva*. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n.º 24, p. 481-494, nov./dez. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica: do Império à República**. Rio de Janeiro, Edição do Autor, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. *Confessionalismo versus laicidade na educação brasileira: ontem e hoje*. **VisioniLatinoAmericane**, Anno III, N.º 4, Gennaio, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. *Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo n.º 131. ago./2007.

CUNHA Luiz Antônio, FERNANDES Vânia. *Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB*. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n.º 04, p. 849-864, out./dez., 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. *O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas Educação & Sociedade*. **Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas**, vol. 34, n.º 124, pp. 925-941, 2013.

CUNHA Luiz Antônio. *A laicidade em disputa: Religião, moral e civismo na educação brasileira*. **Revista Teias**. v. 15, n.º 36, 05-25, 2014. Estado, Educação Pública e Laicidade

CUNHA, Luiz Antônio. *Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso?* **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n.º 145, p.890-907, out.-dez., 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente*. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.º 27. 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por uma concepção do estado laico**. In **Embates em torno do Estado laico** [livro eletrônico]/ Claudia Masini d'Avila-Levy, Luiz Antônio Cunha (Org.). São Paulo: SBPC, 2018. 292 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre a Igreja e o Estado no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n.º 17, jun., 1993, p. 20-37.

DALLABRIDA, Norberto. *A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário*. **Rev. Educação**, Porto Alegre, v. 32, n.º 2 maio/ago. 2009.

DEL PRIORE, Mary, VENÂNCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO; Vanessa. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO: Letras Livres: EdUnB, 2010.

ECAR, Ariadne Lopes. **Conhecimentos pedagógicos como orientação para a “missão docente”: a formação na Escola Normal de Niterói na Primeira República (1893-1915)**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011. Dissertação de Mestrado em Educação.

ECAR, Ariadne Lopes. Escrever sobre instrução pública, criar representações: uma análise sobre artigos veiculados no o fluminense – 1894. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 24, n. Especial, p. 87-98, 2015.

ECAR, Ariadne Lopes. Práticas pedagógicas da escola normal de Niterói na Primeira República. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n.º 30, maio/ago. 2019.

FERNANDES, Vânia Cláudia; MENDONÇA. Amanda André. *A prática do ensino religioso nas escolas públicas do Rio de Janeiro após a Lei n.º 3459/00*. In: **Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 5, 2011, São Cristóvão

FERNANDES, Vânia Cláudia. **(As) simetria nos sistemas públicos de ensino fundamental em Duque de Caxias (RJ): a religião no currículo**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

FILHO, Eraldo de Souza Leão. **O Padroado Régio no Brasil e as circunscrições eclesiásticas**. Dissertação–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2020.

FISCHMANN, Roseli. **Estado laico**. 1ª ed. São Paulo: Memorial da América Latina, 2008.

FISCHMANN, Roseli. **Estado laico, educação, tolerância e cidadania: para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé**. São Paulo, Factash Editora, 2012.

GIUMBELLI, Emerson (Org.); CARNEIRO, Sandra de Sá (Org.). **Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro - registros e controvérsias**. Rio de Janeiro, ISER, 2004. v.1.

GIUMBELLI, Emerson. *A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil*. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro: 80-101, 2008

GIUMBELLI, Emerson. *Fronteiras da laicidade*. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - vol. 27, n.º 79. 2012.

GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8ª ed., Rio de Janeiro, Record, 2004.

JULIA, D. *A cultura escolar como objeto histórico*. Gizele de Souza (Trad.). **Revista Brasileira de História da Educação**, n.º 1, jan./jun. 2001) pp. 09-43.

LEITE, F. C. **O Laicismo e outros exageros sobre a Primeira República no Brasil**. *Relig. soc.* [online]. vol. 31, n.º 1, 2011, p. 32-60. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010085872011000100003. Acesso em julho de 2021.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. *A quem cabe educar? Notas sobre as relações entre a esfera pública e a privada nos debates educacionais dos anos de 1920-1930*. **Revista Brasileira de História da Educação**. n.º 5 jan./jun. 2003.

MAIA, Manna Nunes. **The Making of Empresariado do ensino secundário em Niterói – RJ (1889-1944)**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, 2017.

MARTINS, Angela Maria Souza. *Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX*. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.º 35, p. 173-182, set. 2009.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O Tempo Saquarema. Formação do Estado Imperial**. São Paulo. HUCITEC: Instituto Nacional do Livro, 2004 (5ª edição).

MEDEIROS, Leonardo Barros. **O Ensino Religioso na Escola Pública: o Sistema Municipal de Ensino de Petrópolis**. Notandum 28, jan./abr.2012.

MEDEIROS, Rodrigo Dantas de. **Dom Vital: A Questão Religiosa e a Crise Político Institucional no Segundo Reinado**. (Dissertação), UNESP, São Paulo, 2020.

MICELI, Giam Cupello. O ensino secundário no antigo estado do Rio de Janeiro (1931-1942): uma breve análise da exclusão escolar e espacial. **Geoingá: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia Maringá**, v. 11, n.º 2, p. 117-135, 2019.

MICELI, Giam Cupello. **Privatismo, elitismo e exclusão: o ensino secundário no antigo estado do Rio de Janeiro (1931-1942)**. São Paulo: ED. Dialética, 2021.

MOGARRO, Maria João. *Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória*. **Pro-Posições**, v. 16, n.º 1 (46) abr. 2005.

MONTEIRO, Elson Luiz Rocha. **Maçonaria, poder e sociedade no Pará da segunda metade do século XIX:1850-1900**. Belém: Universidade Federal do Pará. Tese de Doutorado em História Social, 2014.

MORAES Maria Célia Marcondes de. *Educação e Política nos Anos 30: a Presença de Francisco Campos*. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v.73, n.º 17-4, pp. 291-321, maio/ago. 1992.

NAJJAR, Jorge Nassim Vieira, FONSECA, Leonardo Dias da, MOCARZEL, Marcelo Maia Vinagre. **O desenvolvimento educacional e crescimento econômico na Niterói oitocentista**. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(2), 2017.

NEVES, Cristiane Kozlowsky. **O ensino de história e a formação das professoras na Escola Normal de Niterói nos primórdios da República (1896-1899)**. Dissertação. Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2018.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RANQUETAT Jr., César A. *Religião em sala de aula: o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras*. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, ano I, ed. 1, fev., 2007.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo Atlas, 1999.

RIO DE JANEIRO. **Decreto de Criação da Escola Normal (1835)** – n.º 10. Disponível em: http://www.infoiepic.xpg.com.br/hist_ato10.htm. Acesso em: 30/06/2021.

RIO DE JANEIRO. **Orientações Básicas para o Ensino Religioso nas Escolas Estaduais**. Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC, 2010.

RIO DE JANEIRO (Estado). CI SEEDUC/SUGEN SEI n.º 22, de 5 de abril, Rio de Janeiro, 2020.

Disponível em: https://sei.fazenda.rj.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_

ROSA, Lilian Rodrigues de Oliveira. **A Igreja Católica Apostólica Romana e o Estado Brasileiro : estratégias de inserção política da Santa Sé no Brasil entre 1920 e 1937**. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca, 2011.

SANTIROCCHI, Ítalo Domingos. *Uma questão de revisão de conceitos: Romanização – Ultramontanismo – Reforma. Temporalidades*. **Revista Discente do Programa de Pós-graduação em História da UFMG**, vol. 2, n.º 2, ago./dez. 2010.

SARMENTO, Daniel. *O crucifixo nos Tribunais e a laicidade do Estado*. In: LOREA, Roberto Arruda (org.). **Em defesa das liberdades laicas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008;

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 37ª ed. São Paulo, Cortez, 2005.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. rev. amp.. Campinas, SP. Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da educação).

SEEDUC-RJ. **Currículo mínimo Ensino Regular Ensino Religioso**. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

SEEDUC-RJ. **Orientações de Estudos de Ensino Religioso**. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021.

SEPULVEDA, José Antonio Miranda. **O público e o privado na primeira LDB: a relação entre San Tiago Dantas e Anísio Teixeira**. *Hist. Educ.* Porto Alegre v. 17 n.º 41, set./dez. 2013.

SEPULVEDA, SEPULVEDA, Denize e Antônio José. **A disciplina Ensino Religioso: história, legislação e práticas**. Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 42, n.º 1, 2017.

SEPULVEDA, Denize, SEPULVEDA, Antônio José, FERNANDES, Vânia Cláudia. Ensino religioso e laicidade: suas implicações para a implementação da democracia nas escolas. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n.º 19, jan./jun. 2015.

SILVA, Allan do Carmo, MENDONÇA Amanda André de, BRANCO, Jordanna Castelo, FERNANDES, Vânia. Desafios à laicidade nas escolas públicas no estado do Rio de Janeiro. **Revista Teias**, v. 15, n.º 36, 26-42. Estado, Educação Pública e Laicidade, 2014.

SOUZA, Françoise Jean de Oliveira. **Religião e Política no Primeiro Reinado e Regências: a atuação dos padres-políticos no contexto de formação do Estado imperial brasileiro**. Almanack Braziliense n.º 08, nov. 2008.

SOUSA JUNIOR, José Pereira. *A recristianização do Brasil: restauração e neocristandade católica na Primeira República (1889 - 1930)*. **Rev. Campo da História**. v.3 n.º 1. Caruaru, 2018.

TRATADO de Amizade, Comercio, e Navegação entre sua Alteza Real o Principe Regente de Portugal e sua Magestade Britannica. Assignado no Rio de Janeiro em 19 de Fevereiro de 1810. Impresso em Londres por Authoridade. Lisboa, Impressam Regia, 1810. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/7405?locale=en>. Acesso em: 09 de junho de 2021.

TRATADO de Amizade, e Alliança entre os Muitos Altos, Muito Poderosos Senhores o Principe Regente de Portugal, e ElRey do Reino Unido da Grande Bretanha e Irlanda Assinado no Rio de Janeiro pelos Plenipotenciários de huma e outra Corte em 19 de Fevereiro de 1810 e Ratificado por ambas. Rio de Janeiro, Impressão Regia, 1810a. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/rede_memoria/Itamaraty/AHI_REE_01119/AHI_REE_01119.pdf. Acesso em: 09 de junho de 2021.

VALENTE, Gabriela Abuhab. **Socialização profissional docente ou como uma prática se naturaliza? Um estudo sobre a naturalização do religioso na prática docente**. Educação em Revista Belo Horizonte. v.36. 2020.

VELHO, G. Observando o familiar. In: VELHO, G. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. 3ª,ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

VIANA, Iêda, CORTELAZZO Iolanda Bueno de Camargo. **Cultura escolar: saberes, práticas e processos comunicacionais no cotidiano escolar.** Tuiuti, Ciência e Cultura, n.º 41, pp. 43-60, Curitiba, jan./jun. 2009.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos, GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Intelectuais e professores: identidades sociais em formação no século XIX brasileiro.* **Revista Brasileira de História da Educação**, n.º 21, pp. 39-60, set./dez. 2009.

VILLELA, Heloísa de O. S. *O mestre-escola e a professora.* In: **500 anos de Educação no Brasil.** LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (org.). 2ª edição. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

VILLELA, Heloísa. *A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX.* In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, Antônio de Pádua C. (org.). **As Escolas Normais no Brasil, do Império à República.** 2ª ed. Campinas, SP, Editora Alínea, 2018.

VINÃO FRAGO, Antônio. *El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico.* **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, n.º 7, pp. 100-101, 2000.

VINÃO FRAGO, Antônio. *A história das disciplinas escolares.* BRAGA, Marina Fernandes (trad.). **Revista brasileira de história da educação.** n.º 18 set./dez. 2008.

VINÃO FRAGO, Antônio. *História de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones.* **Revista Brasileira de Educação.** ANPED, set./dez. 1995.

WEHRS, Carlos. **Niterói Cidade Sorriso: A História de um lugar.** Rio de Janeiro, Soc. Gráfica Vida Doméstica LTDA., 1984.