

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CLÁUDIA CRISTINA DA CONCEIÇÃO SANTOS

**A RECEPÇÃO DA CONFSSIONALIDADE PELOS PROFESSORES DE
ENSINO RELIGIOSO NO AMAPÁ:
O ACÓRDÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL**

MACAPÁ

2023

CLÁUDIA CRISTINA DA CONCEIÇÃO SANTOS

**A RECEPÇÃO DA CONFSSIONALIDADE PELOS PROFESSORES DE
ENSINO RELIGIOSO NO AMAPÁ:
O ACÓRDÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), na Linha de Educação, Cultura e Diversidades, como um dos pré-requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. José Carlos Cariacás Romão dos Santos.

MACAPÁ

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP)Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 /
1451

S237 Santos, Cláudia Cristina da Conceição.

A recepção da confessionalidade pelos professores de Ensino Religioso no Amapá: o acórdão do Supremo Tribunal Federal / Cláudia Cristina da Conceição Santos. - Macapá, 2023.

1 recurso eletrônico. 149 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2023.

Orientador: José Carlos Cariacás Romão dos Santos.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Ensino Religioso. 2. Recepção. 3. Confessionalidade. I. Santos, José Carlos Cariacás Romão dos, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370

SANTOS, Cláudia Cristina da Conceição. **A recepção da confessionalidade pelos professores de Ensino Religioso no Amapá**: o acórdão do Supremo Tribunal Federal. Orientador: José Carlos Cariacás Romão dos Santos. 2023. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

**A RECEPÇÃO DA CONFESSIONALIDADE PELOS PROFESSORES DE
ENSINO RELIGIOSO NO AMAPÁ:
O ACÓRDÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), na Linha de Educação, Cultura e Diversidades, como um dos pré-requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 26/04/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Carlos Cariacás Romão dos Santos _____
Presidente (UNIFAP)

Profa. Dra. Helena Cristina G. Simões _____
Membro (UNIFAP)

Prof. Dr. Enio José da Costa Brito _____
Membro (PUC-SP)

Profa. Dra. Arthane Menezes de Figueirêdo _____
Suplente (UNIFAP)

Prof. Dr. Marcos Vinícius de Freitas _____
Suplente (UNIFAP)

Aos meus pais, **Rita da Conceição Santos** e **Moacir Marçal de Oliveira Santos**, pela educação, amor e exemplo constante de respeito, dignidade e ética.

Aos meus irmãos, **Márcia Cristina S. Oliveira**, **Leila Cristina S. Almeida** e **Moacir Gilberto C. Santos**, pelo incentivo e exemplo de valorização aos estudos e determinação para vencer os desafios impostos pela vida.

A minha **família**, o alicerce que precisamos e que é responsável pelas conquistas dos objetivos que tracei em minha vida, me acompanhando nos bons e maus momentos.

A minha querida **Marinede Fernandes**, pelo incentivo, amor, cuidados e parceria nos sonhos sonhados juntas.

Aos meus amigos, **Élida Cabral** e Prof. **Marcos Vinícius Freitas**, presentes desde o início desta jornada, sempre solícitos e ternos, ajudando-me a não temer o futuro.

À inestimável Profa. Ms. **Maria de Lourdes Sanches Vulcão**, que com muita generosidade dividiu seus saberes e experiências acerca do Ensino Religioso.

Ao grupo de professores/as da APERAP e colaboradores/as, que através de sua prática diária na educação, me ajudaram a ter empatia e respeito pela luta individual e coletiva dos/as docentes do Ensino Religioso.

AGRADECIMENTOS

À **Universidade Federal do Amapá**, por possibilitar meus estudos no Mestrado em Educação e assim, fortalecer meu crescimento profissional.

A todo o **corpo docente e administrativo** do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, em especial aos professores da Linha de Pesquisa de Educação, Cultura e Diversidades, por estarem sempre disponíveis e compartilharem seus conhecimentos, nos entregando sempre o melhor ensino, as melhores informações, e nos fazendo acreditar no potencial que existe em cada um de nós e que sim, que somos capazes de transformar a mais áridas realidades em frutíferas possibilidades.

Ao meu Orientador, Prof. Dr. **José Carlos Cariacás Romão dos Santos**, pelas orientações enriquecedoras, pela generosidade e paciência com meus escritos. Faltam palavras para expressar minha gratidão por tudo que fez por mim em todos os momentos desta caminhada.

Aos professores **Helena Cristina G. Simões** e **Enio José da Costa Brito**, pelas valiosas colaborações em me ensinar que pensar, vale prata e repensar, vale ouro.

A minha colega e amiga de estudos **Cristiana Rodrigues**, que ao longo do caminho demonstrou-se companheira e solícita em todas as horas, sempre com gentileza e generosidade, me ajudando e incentivando a vencer.

A todos os colegas da **turma de 2020**, que compartilharam comigo dias de estudos e expectativas no cotidiano da vida acadêmica. Essa relação tornou-se ainda mais significativa, porque esta caminhada foi marcada pelo triste e sensível momento da pandemia de COVID-19, quando muitos de nós passamos pela dor da perda de entes e amigos. Isso nos fortaleceu no companheirismo e no respeito mútuo

A todos, que de certa maneira me ajudaram a acreditar no poder transformador da educação neste País.

O amor é sempre paciente e generoso.
Nunca é invejoso, não é rude nem
egoísta. Não se ofende nem se ressentido,
mas se regozija com a verdade.

Paulo de Tarso

RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar o processo de recepção da decisão da Suprema Corte junto aos docentes, tendo como fundamento o trabalho que a Associação de Professores de Ensino Religioso do Estado do Amapá – APERAP desenvolve no Estado, quanto às mudanças paradigmáticas e políticas do componente Ensino Religioso. Busca-se contrastar a construção histórica do Plano Curricular do Ensino Religioso no Estado, realizado com a colaboração dos docentes, sob o viés da confessionalidade, para classificar convergências, divergências e observância dos elementos argumentativos no que se refere à recepção. Avalia-se também, as implicações, na perspectiva metacognitiva, nos conceitos e propósitos decorrentes da decisão judicial, numa perspectiva crítica do Direito. Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa, inserida em interesses e circunstâncias tanto sociais, quanto específicas da educação, realizada a partir de entrevista semiestruturada, tendo a retórica como método e seguindo os passos da formativapesquisa. Os estudos apontam que a hipótese das implicações judiciais na recepção do paradigma confessional, não são relevantes ao ponto de mexer nas estruturas dos conceitos e práticas pedagógicas dos/as professores/as, uma vez que, embora estejam sujeitos à decisão de caráter judicial, vivenciam sua prática norteada a partir da BNCC, do Referência Curricular Amapaense, e das Resoluções da educação local, revelando a necessidade e importância da construção do pensamento com tessituras críticas, com potencial emancipatório e até revolucionário pelos professores na educação e para a educação.

PALAVRAS-CHAVE: ensino religioso; recepção; confessionalidade; práxis docente.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the process of reception of the decision of the Supreme Court with the teachers, based on the work that the Association of Religious Education Teachers of the State of Amapá - APERAP develops in the state, regarding the paradigmatic and political changes of the component Religious Education. It seeks to contrast the historical construction of the Curricular Plan of Religious Teaching in the State, carried out with the collaboration of the teachers, under the bias of confessionality, to classify convergences, divergences and observance of the argumentative elements regarding the reception. It also evaluates the implications, from a metacognitive perspective, on the concepts and purposes arising from the judicial decision, from a critical perspective of Law. This is a qualitative research, inserted in interests and circumstances both social and specific to education, carried out through semi-structured interviews, having rhetoric as a method and following the steps of formative-research. The studies point out that the hypothesis of the judicial implications in the reception of the confessional paradigm, are not relevant to the point of moving the structures of the concepts and pedagogical practices of the teachers, since, although they are subject to the judicial decision, they experience their practice guided from the BNCC, the Amapaense Curricular Reference, and the Resolutions of the local education, revealing the need and importance of the construction of thought with critical weavings, with emancipatory and even revolutionary potential by teachers in education and for education.

KEYWORDS: religious education; reception; confessionality; teaching practice.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
APERAP	Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação [AP]
CEPRES	Centro de Estudos de Religiões, Religiosidades e Políticas Públicas
CERES	Coordenação de Ensino Religioso Escolar [AP]
CF	Constituição Federal
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
ER	Ensino Religioso
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PGR	Procuradoria Geral da República
STF	Supremo Tribunal Federal
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Imagem ilustrativa	59
Figura 2 — Questionário aplicado aos professores.....	70
Figura 3 — Modelo - Questionário Semiestruturado	96
Fotografia 1 — Romaria Fluvial do Círio de Nazaré -Macapá/AP (2010).....	48
Fotografia 2 — I Encontro de Formação Continuada BNCC e Referencial Curricular Amapaense.....	75
Gráfico 1 — Professores/as colaboradores/as, segundo a idade.....	72
Gráfico 2 — Professores/as colaboradores/as, segundo a escolaridade	73
Gráfico 3 — Motivações dos/as professores/as para a escolha da disciplina ER.....	76
Gráfico 4 — Presença ou ausência de fé/religião/religiosidade nos/as professores/as de ER	77
Quadro 1 — Busca de trabalhos Plataforma Capes com temáticas afins (2020).....	21
Quadro 2 — Perfil dos Professores Colaboradores da Pesquisa/2022 (Núcleo 1)	71
Quadro 3 — Graduações e Pós-Graduações dos/as Professores/as colaboradores/as	74
Quadro 4 — Perguntas temáticas da Pesquisa (Núcleo 2).....	78
Quadro 5 — Respostas da questão temática 5	79
Quadro 6 — Respostas da questão temática 6	83
Quadro 7 — Elementos argumentativos	86
Quadro 8 — Questões - Fase Provocação.....	92
Quadro 9 — Respostas dos Docentes – Fase 2.....	97
Quadro 10 — Respostas dos Docentes – Fase 2.....	98

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REVISÃO DE LITERATURA E REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	20
2.1	BREVE REVISÃO DE LITERATURA	20
2.2	REFERENCIAIS TEÓRICOS	27
2.3	DEMOCRATIZAÇÃO DA CULTURA JURÍDICA.....	30
2.4	O PLURALISMO JURÍDICO DE BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS: CHAVE PARA ENTENDER A RECEPÇÃO DA CULTURA JURÍDICA EM CONTEXTOS POPULARES	32
3	CONTEXTO JURÍDICO-HISTÓRICO SOBRE O ENSINO RELIGIOSO	42
3.1	ENSINO RELIGIOSO: UM ENTE DESPERSONALIZADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	42
3.2	A REALIDADE EDUCACIONAL DO AMAPÁ E O VOTO DA CORTE.....	47
3.3	O ENSINO RELIGIOSO NO REFERENCIAL CURRICULAR AMAPAENSE	56
4	CAMINHO METODOLÓGICO E A RECEPÇÃO DA DECISÃO DO STF: PROVOCAÇÕES DIALÓGICAS	62
4.1	METODOLOGIA	62
4.2	PANORAMA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	68
4.3	O USO DOS ARGUMENTOS RETÓRICOS	85
5	CONTRASTANDO A DECISÃO DO STF COM RECEPÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS	89
5.1	PERCURSO DA CONSTRUÇÃO DAS PROVOCAÇÕES	89
5.2	OS PROFESSORES DIANTE DAS PROVOCAÇÕES.....	90
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
	REFERÊNCIAS	105
	APÊNDICE A — ENTREVISTAS	109
	APÊNDICE B — TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .	130
	APÊNDICE C — PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	137
	ANEXO A — ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO DO AMAPÁ	139
	ANEXO B — RESOLUÇÃO N. 14/06 - CEEP/AP	145
	ANEXO C — IMPUGNAÇÃO DE EDITAL	147
	ANEXO D — MEMORANDO	151

1 INTRODUÇÃO

Entender um processo de recepção é expor inquietações e descontentamentos imanentes da subjetividade e com essa premissa é que o presente estudo contextualiza as implicações do fenômeno da recepção, nas perspectivas metacognitivas, nos conceitos e propósitos vivenciados pelos/as docentes de Ensino Religioso, através da aproximação dialógica de sua *práxis* pedagógica, imbricada nas diretrizes educacionais do ensino no Estado do Amapá.

Sabe-se que após, um longo e intenso período de estruturação política, é que foi promulgada a Constituição brasileira de 1946, iniciando-se assim, o Regime Democrático¹ do país, com um cenário que trouxe tanto os movimentos migratórios, como o êxodo rural, o que certamente deu maior visibilidade às questões culturais e regionais, e por consequência, ao próprio pluralismo religioso. Nesse sentido, desde a constituição de 1967 do Regime Militar, até a atual Constituição Cidadã de 1988, o ensino religioso se apresentou como uma problemática, já que tem sido percebido através de elementos semelhantes entre as constituições brasileiras. Observa-se que esses movimentos políticos, colaboraram na formação e na identidade do ensino religioso nacional, marcados pela presença desse componente curricular no espaço público, mas também tornando-se celeiro de especulações, contradições e interesses, sejam estes de ordem política, ideológica ou mesmo, puramente religiosa.

A partir dessa concepção confessional, é que os Estados da Federação através de suas constituições, pelo Princípio Jurídico da Reciprocidade, passaram a conceber o ER pelo mesmo viés, que tem a característica de ser não remunerado e sem a existência de um programa específico. Contudo, é importante lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9394 de 1996, foi sancionada oito anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988 – CF/88 – e orientava o sistema educacional do país, através de princípios e fins ampliados constantes no artigo 2º, que a finalidade a educação é para o pleno desenvolvimento do aluno e seu preparo para o exercício da cidadania, bem como para a qualificação para o trabalho, sendo um dever da família e do Estado, pelos Princípios da Liberdade Humana e da Solidariedade.

Não é incomum que, ao se fazer uma busca rápida nos dicionários *on-lines* sobre o significado da palavra confessional/confessionalidade, nos deparemos com conceitos

¹ Democracia é um regime de governo onde o poder de tomar decisões políticas está nas mãos do povo, através da soberania popular, o que nos remete ao livre arbítrio e liberdade de expressão, dentre outras coisas. MASSON, Nathália. Salvador-Bahia. Jus Podivm, 2013, p. 29.

estabelecidos por sítios de natureza confessional, explicando o sentido a partir de suas próprias bases religiosas.

A confessionalidade numa perspectiva semântica, trata de algo próprio de uma religião, com designação clara dos princípios de quem adere e segue um determinado credo, ou seja, são práticas e ideias próprias de uma base religiosa e da definição por ela imposta, tais como dogmas, orientações doutrinárias e práticas ritualísticas. Nesse sentido, se as definições de religião são presumidas a partir de conceitos diversos, como: espiritualidade, redenção, promessa, sentido da vida, dentre outros, a confessionalidade que advém de tais sentidos, torna-se uma ação condicionada por uma religião.

Ideias, princípios, comportamentos, modo de ser no mundo, caracterizam uma atitude implícita ou explícita confessional, oriunda de cosmovisões que num sentido metafórico, pode-se dizer que são óculos que ajustam a visão através de lente da fé que é praticada por intermédio da religião. Assim sendo, a confessionalidade é a orientação ideológica e doutrinária de quem pratica uma determinada religião, portanto, uma visão não plural, mas própria de um credo.

A LDBEN/1996, trata o ER a partir de uma perspectiva neutra, pois tenta promover o ensino com certa maleabilidade, ao designá-lo como sendo de matrícula facultativa, com aulas em horários normais nas escolas, sem onerar os cofres públicos, de acordo com a preferência religiosa do aluno, num caráter confessional ou interconfessional. Neste contexto, os professores são indicados pelas entidades religiosas e, quando confessionais, preparados por membros das instituições que representam, a partir de programas construídos e direcionados por suas devidas instituições. Todavia, a margem que o texto constitucional prevê quanto a confessionalidade contrapõe-se, mais tarde, com as diretrizes educacionais, em decorrência da autonomia confiada aos entes federativos, pela BNCC, nas construções de seus Referenciais Curriculares.

Com efeito, nos últimos anos a polêmica histórica desse componente curricular ganhou ares mais complexos, já que o tema ganhou vieses paradoxais que fazem repensar um dado contexto social, causando, de certa forma, insegurança em várias áreas da educação, seja na formação docente, nas diretrizes pedagógicas e metodológicas, ou ainda, na natureza e aspectos deste componente curricular. Pode-se dizer que causou até mesmo insegurança jurídica, devido ao entendimento do Supremo Tribunal Federal – STF, acerca do retorno institucionalizado da confessionalidade no Ensino Religioso nas escolas públicas. O fato, é que não encontrou albergue, no entendimento da maioria na Corte, o pedido da Procuradoria Geral da República

(PGR) no ano de 2010, em sede de ADI - Ação Direta de Constitucionalidade², n. 4439/2010, para que o STF interpretasse conforme a Constituição, o *caput* do artigo 33, juntamente com os artigos 1º e 2º da LDBEN, solicitando, em linhas gerais, que o ER nas escolas públicas fosse ministrado somente sob o viés não-confessional, bem como requerendo vedar a contratação de professores que representassem denominações religiosas ou a estas estivessem vinculadas. (BRASIL, 2010, p. 21-22).

Não obstante, estados e municípios possuem autonomia para definir o plano curricular, mas não é consenso geral que o ER nas escolas públicas seja um componente curricular integrado na BNCC, ainda que possua natureza constitucional. Ocorre, que a denegatória do pedido acerca da confessionalidade, tecnicamente, confronta a Resolução n. 14/2006 – CEE/AP, que resolve em seus artigos, 1º e 2º, vedar qualquer forma de proselitismo ou abordagem de caráter confessional como subsídio ao aluno. Mas o que vem a ser a Resolução n. 14/2006? Em linhas gerais, é o documento autônomo da Secretaria de Educação do Estado do Amapá, que norteado pela Associação de Professores de Ensino Religioso do Estado do Amapá (APERAP), estabelece as diretrizes do ER no Estado e que, claramente, afasta a possibilidade de um ensino paradigmático confessional.

Assim, tanto na CF/88, quanto na BNCC, o ensino religioso na Educação Básica do país é tema já pacificado, portanto, não se buscou nesta pesquisa tratar da questão da permanência ou não do componente no plano curricular amapaense. Buscou-se, sim, analisar os efeitos que sucederam da decisão jurídica, envolvendo questões profundas como as dimensões de aspectos pedagógicos que inexoravelmente imbricam debates, como a neutralidade estatal em matéria religiosa, na preferência ou mesmo discriminação entre confissões religiosas; o favorecimento de denominações hegemônicas; e especificamente, na participação ativa da APERAP na construção dos Referenciais Curriculares do ER Amapaense, que legitimaram a quebra de paradigmas baseado em ações independentes, científicas e não vinculadas a grupos religiosos.

Diante desta problemática, a pesquisa buscou analisar a recepção, a partir da norma aplicada à educação em um grupo de professores/as de Ensino Religioso, sobre o modo como indivíduos inseridos em um projeto educacional construído a partir da participação direta nas mudanças paradigmáticas na história do componente curricular Ensino Religioso – ER, entendem e recebem uma norma jurídica a partir de sua realidade docente. Nessa esteira, o

² É proposta ao Supremo Tribunal Federal para arguir a inconstitucionalidade de lei, ato normativo federal ou estadual. Pode ser proposta pelo presidente da República, pelos presidentes do Senado, da Câmara ou de assembleia legislativa, pela Ordem dos Advogados do Brasil, pelo procurador-geral da República, por partido político e por entidade sindical de âmbito nacional. MASSON, Nathália. Salvador-Bahia. Jus Podivm, 2013, p.1017.

elemento norteador são aspectos da retórica dos participantes e numa perspectiva micro, mas não menos importante, a questão jurídica, numa abordagem a partir de estudos que revelam uma visão alternativa do direito na vida coletiva, e claro, dos/as próprios/as professores/as, que ao longo do tempo dedicam esforços para contribuir na construção de visões múltiplas, na crítica e na reflexão do componente, buscando o aprimoramento da BNCC, com o propósito de ampliar o debate sobre o desempenho docente na educação.

A subjetividade nesta pesquisa, surge das reflexões dos/as professores/as ao proporem conteúdos, práticas de ensino-aprendizagem, formação e até mesmo sugestões na gestão educacional do ER. Neste trabalho, observa-se que, intrinsecamente, mesmo o/a docente ocupando seu lugar de fala, expondo sua perspectiva, ainda que atento à neutralidade, ele é atravessado/a por sua história, seus costumes, sua experiência concreta de vida. Neste sentido, mesmo que a pesquisa aponte pouca ou nenhuma adesão religiosa dos/as docentes, a subjetividade no dizer, fruto de sua trajetória cultural e social, desloca sua consciência para além das orientações pedagógicas. Sua ideia de não subordinação à um projeto político-pedagógico que os nivele, os hegemonize, é combatida a partir de sua própria individualização, que ocorre especificamente em sua *práxis*.

Com efeito, a recepção acerca da ideia de um ensino confessional institucionalizado, deu origem à reflexões sobre a construção do Plano Curricular de Ensino Religioso, norteador de um ensino plural nas escolas públicas estaduais, uma vez que a Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá – APERAP e também foi a responsável pela coordenação da proposta curricular dos conteúdos e dos planos de aulas de ER, no paradigma fenomenológico. Diante do exposto até aqui, levanta-se o seguinte *problema* de pesquisa: Como se dá a recepção da confessionalidade pelos professores/as de Ensino Religioso na escola pública, fruto da decisão da Suprema Corte, sendo que as diretrizes oriundas da BNCC conferem autonomia aos Estados para a construção do referencial curricular, o que implica na prática pedagógica dos/as professores/as que, didaticamente, já aderem a dimensão fenomenológica de ensino?

A presente pesquisa tem por *objetivo geral*, analisar o processo de recepção da decisão da Suprema Corte junto aos docentes, tendo como fundamento, o trabalho que a APERAP desenvolve no Estado quanto às mudanças paradigmáticas e políticas do componente. Visando alcançar o objetivo deste trabalho, o estudo encaminha-se para os seguintes *objetivos específicos* que auxiliarão no processo de compreensão do fenômeno da recepção a partir da perspectiva subjetiva do sujeito: fazer uma análise contrastiva sobre a construção histórica do Plano Curricular do Ensino Religioso pela APERAP, com a decisão da Suprema Corte; discorrer, de forma breve, sobre a experiência histórica do ER no Amapá, a partir da

participação da APERAP na reestruturação da Base Comum Curricular do ER no Estado; classificar e contrapor as ideias referentes à recepção da decisão Suprema Corte. Paralelamente, faz-se de forma breve a exposição de motivos nos votos dos ministros na ADI n. 4439/2010, que possibilitou a admissão da confessionalidade no ensino público.

É, a partir desse contexto complexo de sobreposições normativas, que se estende ao longo do tempo, presente na CF/88, na LDBEN e na própria BNCC, que integra várias diretrizes que são emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE), assim como a construção local do Plano Curricular, somando-se as mudanças paradigmáticas oriundas desse movimento, é que a decisão do STF vem confrontar as construções legítimas que envolvem a disciplina, a partir das mudanças advindas do trabalho conjunto do grupo de professores do Amapá, desde o ano de 2006, organizados e associados, denominado de Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá – APERAP, junto à Secretaria de Educação do Estado.

Nesse conjunto de fatores e influências é que esta pesquisa originou-se, da vivência e engajamento desta pesquisadora no serviço pastoral e social da Igreja Católica, tal como o engajamento desde cedo na pastoral da juventude, e mais tarde, nas pastorais sociais, numa linha de trabalho de cunho assistencialista e religioso. Além disso, também conta-se com a participação em organismos da igreja, dentre as principais inserções no âmbito eclesial, cita-se o projeto nacional “Escola de Fé e Política presente na Diocese de Macapá.” O referido projeto visa a formação de leigos e leigas para a inserção política e social, na qual esta pesquisadora contribui junto a equipe pedagógica do curso chamado “Política para Cristãos Leigos e Leigas”, na abordagem de conteúdos formativos como Direito Constitucional, Direitos Humanos, Políticas Públicas, dentre outros. Já num contexto de maior aproximação com a atividade profissional, ressalta-se o exercício da advocacia *pro bono* no organismo eclesial da Comissão Justiça e Paz, monitorando e acompanhando casos de violações dos direitos humanos na Região Norte do país.

Destaca-se que foi a plena imersão no trabalho social voluntário, que chamou atenção para a problemática do Ensino Religioso nas escolas públicas, suscitando o desejo de compreender o processo de recepção de ideias e opiniões de quem tem a função de orientar, e até mesmo instrumentalizar, a compreensão de vida do aluno, tendo como pressuposto a religião. De fato, pensar a temática do Ensino Religioso e seu processo histórico como componente curricular na educação brasileira, é admitir que o tema possui raízes profundas

com a hierarquia eclesiástica católica, pois no advento do Regime Republicano³, em 1889, a igreja claramente se posicionava contrária às ideias republicanas que promoveram reformas significativas no ensino, dentre estas, a educação a partir de uma concepção laica, com base na interpretação da constituição francesa que promovia o princípio da liberdade religiosa, ou seja, a não associação à questões de natureza religiosa.

Nesse contexto da ciência, do direito e da educação, imbricadas numa mudança de paradigmas, o referencial teórico do estudo está subsidiado na Teoria Crítica do Direito, a partir das ideias de Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 48), na obra “A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência”, cujas correspondências hierárquicas da política, religião, direito e educação funcionam como espelhos da sociedade contemporânea e refletem o que as sociedades são.

Para além destes contrapontos, a pesquisa trata da questão jurídica, especificamente no que tange ao Pluralismo Jurídico, por Luis Renato Vedovato (2009), que questiona o direito e sua aplicação. Neste estudo concebe-se a recepção, não como propõe a fenomenológica jurídica⁴ de base constitucional processual, mas a recepção como ação subjetiva intrínseca do sujeito, causadora de tensões, sujeita a interpretações múltiplas e que se origina da peculiaridade humana. Por conta disto, apoia-se na retórica enquanto método.

Quanto à metodologia no contexto formativo como processo de envolvimento do pesquisador na formação dos destinatários da pesquisa, utiliza-se a formativapesquisa de Cariacás (2021). Por fim, os filósofos Chaïm Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), servem de base quanto às premissas da argumentação - técnica que visa a adesão dos ouvintes através do discurso, dando assim a tônica do estudo.

A hipótese que subjaz este estudo é a de que com a decisão do STF em sede da ADI n. 4439/2010, que trata do reconhecimento da confessionalidade do ER na escola pública, a *práxis* docente sofreu significativos impactos, já que ao longo dos anos os/as docentes vêm construindo uma proposta pedagógica isenta de proselitismo, afastando conteúdos que promovam doutrinação, e promovendo um ensino religioso com função social, inclusivo, no qual todas as culturas e religiosidades têm valor e força conceitual. O ensino de ER nesta

³ É o regime onde o Estado é soberano e o governo passageiro. Por esse motivo, o poder do chefe de Estado não é ilimitado e a escolha ocorre por meio do voto popular, que pode ser facultativo ou obrigatório (como ocorre ainda no Brasil, mesmo sendo uma democracia). Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/estado-republicano/>. Acesso em 11/010/2021.

⁴ Nos termos do art. 2º, § 1º, da Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro (Decreto-Lei nº 4.657/42), a lei nova (em seu sentido amplo) revoga a anterior quando expressamente o declare (revogação expressa), quando seja com ela incompatível ou quando regule inteiramente a matéria de que tratava a lei anterior (revogação tácita), o que pode ocorrer total (ab-rogação) ou parcialmente (derrogação).
MASSON, Nathália. Salvador-Bahia. Jus Podivm, 2013, p. 176.

concepção, surge como possibilidade de leitura de um mundo complexo e polissêmico, tendo como elemento chave, o compromisso dos docentes com a neutralidade no objeto de estudo, num agnosticismo metodológico.

Considera-se que esta pesquisa pode ser de grande relevância para a comunidade acadêmica e, especialmente para os/as docentes de ER, uma vez que se entende ser extremamente necessário discutir o referido componente curricular nas universidades, criadoras dos programas curriculares dos cursos de Ciências da Religião. Assim, conjectura-se que estas discussões devem ir além do diálogo com a própria comunidade acadêmica e os órgãos estaduais competentes, mas chegar à sala de aula, aos docentes, por tratar de questões fundamentais como a educação plural, a cultura, a diversidade e questões intrínsecas à religião/religiosidade.

É importante destacar que em termos de currículo, o Ensino Religioso possui inúmeras garantias, o que lhe faculta trabalhar as diferenças e diversidades da vida. É nesse sentido, de fortalecer a educação, partindo de um viés inclusivo em face da interculturalidade e pensando a educação como busca plena e livre de conhecimento, que Kluck (2020, p. 135) enfatiza, acerca da didática em virtude da BNCC, que o ER é uma área que pode promover interação crítica com os conhecimentos e as informações, por isso a pertinência de pesquisas como esta, ora apresentada.

Quanto à metodologia, destaca-se o caráter qualitativo, pois trata de um universo de significados mais profundos e em concordância com Minayo (1994), neste tipo de abordagem, é possível apontar questões particulares e que não estão sujeitas à uma análise de variáveis. Falar da interculturalidade reflete a ideia de um ensino livre e plural, e assim, é possível localizar o ER como uma possibilidade de diálogo, que não só agrega o diverso, o diferente, mas também questiona a uniformização consequente do fenômeno da globalização. A interculturalidade é, pois, uma categoria que perpassa por a esta pesquisa, já que expressa a presença da não homogeneidade social, ao mesmo tempo em que reforça a luta contra toda forma de discriminação e desigualdade.

Nesse sentido, entende-se que o ER tem como expectador, grupos socioculturais diversos, alunos/as com adesões, orientações, credos, cosmovisões e práticas religiosas diferentes. Existe ainda os que não são orientados a nenhum tipo de prática ou vivência espiritual, e é justamente essa sobreposição de ideias do sagrado, que provoca tensões com as quais a escola deve saber entender e tratar.

O hiato da interculturalidade apresentado aqui, busca ampliar o debate acerca do ER confessional, que com a decisão do STF pode sofrer implicações significativas nas diretrizes

curriculares. Todavia, é importante que seja lançada luz às problemáticas que acompanham por décadas esse componente na educação brasileira. Então, numa ótica crítica de interculturalidade, Vera Maria Candau, sugere atenção para a concepção de educação intercultural, ou seja, é a interculturalidade situada numa visão crítica. Nas palavras da educadora:

Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (CANDAU, 2012, p. 244).

Não se pode negar que, historicamente, o cenário do ER no Brasil é marcado pela predominância da tutela da Igreja Católica na seleção dos conteúdos, na formação dos professores e nas diretrizes curriculares, tornando o ensino hegemonicamente católico sem espaço para um ensino plural, intercultural e inclusivo. Portanto, é pertinente que se pense o ER como via de combate à toda forma de intolerância e preconceito, e isso segundo Candau (2012), passa pela reflexão crítica intercultural, que é uma das formas que a pesquisa utiliza como interação dialógica com os sujeitos.

Quanto à estrutura desta Dissertação, está dividida em quatro seções: a primeira, intitulada *Revisão de literatura e os referenciais teóricos*, apresenta um panorama dos estudos prévios do Ensino Religioso nas escolas públicas e os fundamentos teóricos na discussão acerca da relação dialética no subjetivismo dos sujeitos no processo. Encerra-se tal seção com o conceito envolto nos aspectos da democratização da cultura jurídica, na ótica crítico-reflexiva de Boaventura de Sousa Santos (2002).

A segunda seção, nomeada *Contexto Jurídico-Histórico sobre o Ensino Religioso*, trata do contexto histórico do ER na educação brasileira, sua constituição legal e modelo, além da atuação da APERAP na construção do Plano Curricular Amapaense do Ensino Religioso. Além disso, a seção também traz de forma sucinta, a abordagem da análise argumentativa dos votos favoráveis dos ministros à confessionalidade.

A seção 3, chamada *Caminho metodológico e a recepção da decisão do STF: provocações dialógicas*, apresenta a retórica como método nos dados coletados na pesquisa, os quais dialogam com a recepção na figura do/a professor/a de Ensino Religioso, e ainda, a subjetividade e impressões acerca da confessionalidade do ensino, a compreensão a partir da reflexão num deslocamento de consciência, observa dando-se a tipologia argumentativa de cada um, com base na arte retórica de *Perelman e Olbrechts-Tyteca* (2005).

A quarta e última seção denominada *Contrastando a decisão do STF com a recepção dos professores*, traz a análise das narrativas obtidas na coleta de dados e a construção dos aspectos provocativos dos elementos argumentativos. Faz-se também o estudo acerca da recepção pelos professores de ER, apresentando a relação existente entre a norma, e a recepção da norma, na manifestação dos receptores, com foco nos tipos de respostas que incidem na pesquisa. Nesta seção, inicialmente se apresenta uma breve revisão de literatura dos estudos do Ensino Religioso, buscando a aproximação das pesquisas no campo educacional do componente, além de tratar a forma como se dá a estrutura metodológica utilizada na pesquisa, a bases teórica da recepção e da cultura jurídica.

2 REVISÃO DE LITERATURA E REFERENCIAIS TEÓRICOS

2.1 BREVE REVISÃO DE LITERATURA

É imprescindível que a pesquisa se coloque atenta quanto aos estudos já apresentados sobre o tema Ensino Religioso nas discussões e investigações, referenciando os principais conceitos num corte epistemológico, bem como das formas já experimentadas e construídas. Alguns estudiosos da matéria ocupam-se em consolidar um panorama para embasamento teórico/metodológico, que no dizer de Prodanov e Freitas (2013, p. 131) têm por finalidade:

não é apenas um relatório ou uma descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando por um modelo que sirva de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos, ou levantados. Nesse sentido, todo projeto de pesquisa deve conter as premissas ou os pressupostos teóricos sobre os quais o pesquisador fundamentará sua interpretação.

É de relevância considerável saber que sementes germinam no campo da educação acerca do ER e para tanto, alguns estudos que possuem relação com o presente objeto de pesquisa, foram levantados a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e depurados no limite temporal dos últimos 5 (cinco) anos. São artigos, Teses e Dissertações inventariados e sistematizados a partir de operadores booleanos "or" e "and", o que permitiu aprofundar a reflexão acerca do tema. A tabela a seguir apresenta as produções mais relevantes de acordo com a aproximação temática da pesquisa:

Quadro 1 — Busca de trabalhos Plataforma Capes com temáticas afins (2020)

Título	Trabalho	Autor (es)	Ano
A Laicidade e o Ensino Religioso no Brasil: um diálogo com Sérgio Junqueira	Artigo Científico	Marcos Vinícius Freitas Reis e Diego Omar da Silveira	2016
História da religião no Brasil: o ensino religioso e a catequese na sociedade brasileira	Artigo Científico	Maria de Fátima Pimentel Pereira Galvêas	2017
Ensino Religioso no Amapá: Uma disciplina em construção (2006-2011)	Dissertação UFG	Maria de Lourdes Sanches Vulcão	2016
Formação docente para o Ensino Religioso em universidades federais: os cursos de licenciatura em Ciência da Religião na UFPB, UFJF e UFS	Dissertação UFRJ	Evelin Christine Fonseca De Souza	2016
Ensino Religioso no Amapá: Estudo comparativo entre o confessional e o fenomenológico	Dissertação PUC-Goiás	Sebastiana Sousa Dias	2019
Ensino Religioso e Formação Docente: uma análise a partir do curso de graduação em Ciências da Religião da Unimontes, no período de 2001 a 2012	Tese de Doutorado PUC-SP	Rosana Cassia Rodrigues Andrade	2016
Estado Laico, Religião e Educação: Análise da controversa presença do ensino religioso em escolas públicas no Brasil	Tese de Doutorado PUC/RS	Marcio Hoff	2017
O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: contribuições para o debate	Tese de Doutorado UEM	Meiri Cristina Falcioni Malvezzi	2019

Fonte: Plataforma Capes, adaptado. (2022).

No artigo sobre a laicidade no ER, os professores Marcos Vinícius Freitas Reis e Diego O. da Silveira (2016) apresentam uma entrevista com um dos grandes expoentes da pesquisa em ER no Brasil: Sérgio Junqueira. O artigo aponta para as questões do posicionamento do STF referente ao ER confessional como uma modalidade legítima e que impõe um difícil processo de laicização no país. O autor entrevistado, centraliza sua reflexão no fato de a justiça e a sociedade não compreenderem a cisão entre religião e Estado. Para o referido autor, há um equívoco quanto à discussão da laicidade, pois disciplinas como Matemática, Português, História e Geografia, por exemplo, são ciências. Neste contexto, a religião é tida como fenômeno social, o qual adentra a escola, também como uma ciência, já que os conhecimentos provenientes dela auxiliam na formação do indivíduo, tanto quanto qualquer outra.

Apontam ainda os autores, que para o pesquisador, a questão curricular e a normatização que a confessionalidade implicam nesse componente é o fato de a própria Corte Suprema limitar-se à julgar meramente o termo confessionalidade, e não sua implicação curricular pedagógica. Advogam então que a corte trabalha de maneira política na educação, pois entender a confessionalidade como prática pedagógica no campo da ciência da religião, é afastar a pluralidade que a disciplina necessita. E nisso concordam com Sérgio Junqueira.

Outro aspecto é a análise que os autores fazem acerca da diferença entre o que está prescrito na Lei ou no currículo oficial e aquilo que acontece dentro da sala de aula. Assim, indagam: como conciliar com o ensino religioso? Apontam também para a necessidade de questionar o aspecto formativo do professor, e ainda sobre quais os eixos e fundamentações bibliográficas os formadores do ER serão formados.

Na mesma esteira, no artigo *História da Religião no Brasil: o ensino religioso e a catequese na sociedade brasileira* (2017), a pesquisadora Maria de Fátima Pimentel Pereira Galvêas, trata do processo histórico da educação religiosa e a contribuição do ensino como inclusão social e melhoria na qualidade de vida, preparando o aluno para a cidadania e desenvolvendo habilidades sociais que antes eram apenas responsabilidade familiar. O artigo faz uma abordagem histórica do ensino religioso no Brasil e analisa a realidade social, à luz da história, refletindo sobre o contexto onde se destaca o ensino. Trata do ER tal como é ensinado nas escolas, destacando atividades que possam levar o aluno a refletir sobre a religião como objeto da história científica, ou ainda que comparem os contextos históricos da sociedade, suas percepções culturais, políticas. Isso, de acordo com o referido artigo, pode auxiliar a forma de entender as relações humanas, além do pluralismo do ensino.

Em contribuição às discussões dos estudos citados, tem-se o trabalho da pesquisadora Maria de Lourdes Sanches Vulcão sobre ensino religioso, intitulado *Ensino Religioso no Amapá: uma disciplina em construção (2006-2011)*, o qual apresenta uma análise da construção fenomenológica do referido componente curricular, baseada nas ações e discussões na APERAP. A pesquisadora busca identificar quais as possibilidades de um ensino religioso não doutrinário, não proselitista no Estado do Amapá, bem como entender as singularidades em torno dessa disciplina no Ensino Fundamental. O estudo constata que o paradigma fenomenológico ainda está além dessa discussão, fazendo crer que a possibilidade de um ensino não confessional está longe de ser alcançada. A pesquisa aponta, ainda, para a contribuição dos professores na construção de uma proposta fenomenológica do ER no Amapá e deixa claro que é urgente e necessário fortalecer as Ciências da Religião, como a ciência de referência para o

ER, bem como a necessidade de a universidade tem em ofertar curso de Ciências da Religião, fomentando pesquisas nessa área.

Na pesquisa nomeada Formação Docente para o Ensino Religioso em Universidades Federais, a pesquisadora Evelin C. F. de Souza aborda as formas diversificadas que o ER assumiu nos últimos anos, em especial no que diz respeito ao reflexo na disputa política, religiosa e epistemológica, em torno da matéria. No que diz respeito ao ensino, faz referência também à autonomia dos sistemas municipais e estaduais na definição dos conteúdos e dos critérios de admissão e formação do professor. O estudo destaca também, a importância de o ensino ter os critérios delegados aos Estados e Municípios e a ausência de marcos regulatórios na esfera federal, o que culmina na falta de diretrizes oficiais para a formação docente, que possam orientar a definição dos conteúdos a serem ministrados. A estudiosa afirma ser esta, uma omissão proposital da União, no que diz respeito à regulamentação do ensino, especialmente na definição do perfil docente para lecionar o componente em questão.

A autora conclui que, ainda que existam cursos de formação docente para o ER, prevalece a ausência de orientações por parte da União para definir os critérios de formação do professor de Ensino Religioso. Constata, então, a falta de políticas públicas para a formação docente e enfatiza que ao não legislar sobre os cursos de formação para o professor de ensino religioso, a União cria lacunas que são preenchidas por instituições privadas, como é o caso da FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Dessa forma, esses grupos exercem hegemonia e influência na formação dos professores tanto nos sistemas de ensino privado, quanto nos sistemas de ensino estaduais e municipais, até mesmo na definição dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião, nas universidades federais. Neste sentido, a ausência do Estado permite que a formação dos professores fique ao encargo de grupos religiosos, e não dos Órgãos competentes do sistema público de ensino.

Outro estudo que também agregou conhecimentos a esta discussão é o de Sebastiana de S. Dias, que tem como título *Ensino Religioso no Amapá: Estudo comparativo entre o Confessional e o fenomenológico*. Em um estudo sistemático sobre o Ensino Religioso no Estado do Amapá, a estudiosa compara o ensino confessional, com o fenomenológico, distinguindo as modalidades e destacando as aproximações existentes. A pesquisa se justifica nas várias possibilidades de contribuição no campo da pesquisa acadêmica e científica, para o conhecimento desse componente curricular, ressignificando a ciência da religião. Trata-se de um estudo comparativo das modalidades que passa também pelo ensino privado, possibilitando entender como, de fato, o ensino é praticado no Estado, mas este estudo comparativo acaba, nesta análise, deixando de tratar, especificamente, das religiões, apesar de analisar conceitos

que permitam uma melhor compreensão do ER. Trata ainda, a autora, da formação dos modelos de ensino religioso, os modelos confessional e fenomenológico, e como eles foram instituídos no Brasil e no Estado do Amapá. Conclui, então, que apesar dos avanços teóricos no campo do ER, ainda prevalece o modelo confessional de ensino, e ainda que a instituição pública não assuma a confessionalidade como parâmetro curricular, permanecem presentes os traços que marcam a influência hegemônica de religiões nas escolas.

A Tese de Doutorado de Rosana C. R. Andrade é outro importante estudo, e se aprofunda na formação do professor de ensino religioso, no domínio do Curso de Ciências Religião, fazendo uma análise acerca da formação dos futuros professores de Ensino Religioso em uma instituição pública. A pesquisa suscita questionamentos como o fato de os professores de ER tenderem à reproduzir o hábito desejado pela organização religiosa a qual estão vinculados, e ainda, que a prática pedagógica tem sido marcada pela complexidade na transposição didática e pela dialogicidade que estão inerentes ao seu conteúdo. O estudo defende a formação dos professores no contexto da ciência da religião com uma nova possibilidade de educar, contextualizada na diversidade cultural religiosa, uma vez que a Tese é centrada na abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs como eixos norteadores para análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de Ciências da Religião. No que tange os resultados da pesquisa, Andrade (2016) conclui que a ciência da religião, como um estudo acadêmico, tem apresentado, de forma autônoma, uma vitalidade, especialmente nos últimos anos, mas que para chegar o status de ser concebida na perspectiva da formação acadêmica, houve um longo caminho percorrido. Isto porque se trata de interpretar o discurso religioso por uma via acadêmica, de natureza e método não religioso. A ciência da religião, academicamente falando, possui status e identidade própria, deflagrada como área do conhecimento, sendo que o referido estudo aponta para análises sobre a formação dos professores, os meios, dispositivos e regulamentações das reformas curriculares.

O estudo aponta ainda, para o desafio que as universidades possuem de organizar os seus cursos em uma perspectiva emancipadora, na qual o professor seja considerado um participante ativo no processo formativo, ou seja, além de elaborar um projeto pedagógico e fazer algumas mudanças curriculares, é preciso instituir processos formativos que sejam baseados em princípios orientadores, que de fato possibilitem uma formação teórico/prática sólida, para o exercício da docência. A Pesquisa evidencia mudanças relevantes na proposta pedagógica, mas que ocorrem de forma gradual, tendo assim, um traslado da formação teológica, para uma visão científica, sistemática e rigorosa, que é o que oferece a Ciência da

Religião. Assim, a referida pesquisa entende que possível afastar-se ao máximo de práticas como o proselitismo.

Sob o título *Estado Laico Religião e Educação: Análise da controvérsia a presença do ensino religioso em escolas públicas no Brasil*, o pesquisador Márcio Hoff, faz uma análise da presença controversa do Ensino Religioso nas escolas públicas do Brasil. Inicialmente, o pesquisador faz uma retrospectiva da influência da religião no Estado, do Ensino Religioso nas escolas públicas do país e do lobby de grupos políticos religiosos que utilizam-se deste componente curricular para difundir seus ideais. A pesquisa destaca que a presença do ER na escola pública, no contexto do Estado laico é o mote que identifica uma série de atores sociais e religiosos envolvidos na celeuma do ER e na sua constitucionalidade, em face a este dito Estado laico. O pesquisador detecta a identidade dos grupos que utilizam o componente curricular como ferramenta instrumentalizadora para fins particulares, e tece uma análise política educacional, cujo objeto é a definição correta e a aplicabilidade da laicidade do Estado em torno da imposição ilegítima do ER nas escolas.

É importante ressaltar que a Tese de Hoff é datada de 2017, mesmo ano em que o julgamento da ADI 4439/2010, contestando a constitucionalidade do Ensino Religioso confessional, sendo que tal celeuma encerra-se com a votação, por maioria do supremo, pelo reconhecimento da confessionalidade no ER, para não ferir a Constituição. Nesse sentido pode-se entender que a Tese é apresentada antes de tal julgamento e a pesquisa avança numa investigação sobre a política adotada pelos Estados, quanto à disciplina, abordando a situação do Estado de São Paulo, o qual optou pelo modelo supraconfessional ou não-confessional implantado nas escolas. Contudo, a pesquisa faz menção também, ao Estado do Rio Grande do Sul e à Secretaria Estadual de Educação, com um setor específico para tratar do ER.

Conclui, assim, que aplicação da oferta do ER nas escolas públicas só será compatível com o estado laico, quando ela for empregada na modalidade não confessional, adotando parâmetros e medidas curriculares para o ensino, desde que aprovadas pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação. Isto proporcionaria a unidade no tratamento da disciplina em nível nacional, sem descuidar, no entanto, de temáticas regionais para a definição de conteúdos, bem como habilitação na contratação de docentes, reconhecendo o ER como área de conhecimento, tal como ocorre com os demais componentes curriculares na BNCC.

Por fim, a Tese intitulada *O ensino religioso na Base Nacional Comum: Contribuições curriculares para o debate*, da pesquisadora Meire C. F. Malvezzi, é uma análise da tensão entre a laicidade do Estado brasileiro e a permanência do ensino religioso na escola pública. É um estudo documental e bibliográfico, cuja metodologia alicerça-se no Materialismo Histórico

Dialético, em vista de compreender a dinâmica que condiciona o aspecto histórico e o movimento da contradição, que é localizado na própria. A hipótese da pesquisa é que uma das finalidades da manutenção do ER no currículo escolar, é desviar o foco dos reais problemas, que por sua vez refletem problemas mais graves da sociedade, como a miséria, a marginalização e a falta de perspectiva política. Malvezzi, faz um passeio entre a laicidade do Estado brasileiro e a permanência do ER na escola pública e sinaliza para a laicidade no Brasil, como uma questão hermenêutica jurídica em que as normas constitucionais e outras legislações relevantes aplicam diferentes interpretações, e diz exatamente que por ser um componente curricular da educação nacional, o ER não pode ser analisado de forma isolada, sem considerar a história do ensino público no Brasil.

Em seguida, o estudo de Malvezzi caminha para o debate quanto à permanência do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular, e mais uma vez faz uma abordagem histórica, contextualizando o papel da Igreja Católica, marcando a manutenção das escolas confessionais. A pesquisa buscou analisar o ER inserido em um contexto mais amplo, para além das questões que são propriamente ditas religiosas, pois acredita que a permanência desse componente curricular na escola pública atende somente a interesses privados de grupos religiosos e grupos políticos que tem assumido o poder. A pesquisadora percebe a laicidade brasileira imbricada em interpretações do papel do Estado na garantia do direito à liberdade de expressão, de consciência e os dos interesses que permeiam a manutenção do ER na escola pública, para além da formação integral do educando. A pesquisa conclui que existe grande influência das instituições e grupos políticos na formulação de políticas públicas no Brasil, especialmente na educação. Por conta disto, estabelece a partir da perspectiva teórica habermasiana, uma análise da relação entre o Estado, a sociedade civil, a religião e o direito à educação. A chega à conclusão de que a manutenção do ensino religioso no currículo escolar desqualifica o ensino público, pois segundo ela:

Se considerarmos que a laicidade pressupõe a destituição do poder da Igreja no âmbito do Estado, a manutenção do Ensino Religioso na escola pública é uma clara evidência de que a Igreja Católica, com o apoio de outros grupos religiosos, continua exercendo forte poder no campo educacional. (Malvezzi, 2019, p. 222).

Afirma então, que “a manutenção do ER na escola pública representa a manutenção da posição privilegiada de poder da Igreja no campo educacional, bem como a manutenção das desigualdades sociais, que extrapolam a diversidade cultural e religiosa no Brasil.” (Malvezzi, 2019, p. 223). Assim, conclui que, apesar do Estado Laico não ser inter-religioso, é necessário

que as escolas públicas sejam tidas como espaços não legítimos para o desenvolvimento da religiosidade e afirma que o ensino religioso nas escolas públicas deve ser excluído, por meio de uma proposta de Emenda Constitucional, numa tarefa que deve ser encarada com seriedade pela sociedade brasileira.

O panorama dos estudos apresentados, auxiliam nas reflexões sobre o tema desta Dissertação, pois permitem analisar o caminho já percorrido na produção acadêmico-científica, ao mesmo tempo em que convergem para a realidade posta ao ER no país, apontando para o mesmo questionamento, que é a relação Estado/Igreja na perspectiva educacional do país. Vale ressaltar que esta relação, em dados momentos, é chancelada pelo judiciário, provocando ainda mais tensão no campo pedagógico, pois como afirmam Junqueira, Corrêa e Holanda (2007, p. 110-111), embora o ensino de ER seja norteado pela Constituição Brasileira, ainda não recebe o devido tratamento, pois não encontrou espaço nas discussões curriculares, “deparando-se com uma constante problemática secular, ao delimitar seu campo específico para área de conhecimento, recebendo um tratamento diferenciado das demais disciplinas.”

Sinteticamente, as pesquisas apresentadas lançam luz à necessárias reflexões, que ainda que não sejam o mote da presente pesquisa, possuem valor real, no que tange os aspectos da construção histórico-pedagógica do ER no país. Compreender a lei, o currículo e o que acontece na sala de aula a partir de análises da realidade social e especificamente local, tem o condão de situar-nos acerca desse componente curricular e da carga política e ideológica que o acompanha desde o início.

As formas diversificadas do ER no Brasil, sua disputa política, ideológica e epistemológica em torno da matéria, ressaltam a importância da autonomia dos sistemas municipais e estaduais na definição de conteúdos. Os estudos, quase em sua maioria, pulverizam ideias que revelam a preocupação na formação docente, seja na perspectiva teórica da religião ou na natureza laica do Estado.

As objeções e críticas levantadas nos estudos, os debates acerca da presença do ensino na Base Nacional Comum Curricular, sugerem um certo “mal estar” na educação brasileira, o que nos leva à conclusão de que as pesquisas apontam que manutenção do ER na educação pública, fragiliza a diversidade cultural e até mesmo religiosa do país.

2.2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Este estudo relativo à recepção, constitui fundamentos que possibilitam discutir e refletir o processo dos sujeitos acerca do ER confessional nas escolas públicas, oportunizando a

compreensão da problemática em termos pedagógicos, que contribuirão com a formação do aluno. Assim, como ponto de partida, em termos etimológicos, a palavra recepção⁵ do latim *receptiō, -ōnis*, significa o ato, efeito de receber, ou seja, ao recepcionar o teor da decisão judicial, o/a professor/a deixa de ocupar um lugar de mero receptor, assumindo para si um lugar de participação na construção do sentido, por meio do subjetivismo implícito na sua habilidade interpretativa.

A relação dialética, construída a partir retórica dos professores/as, possibilita que construções pedagógicas surjam a partir das análises e contemplem de maneira mais efetiva questões como a relação histórico-cultural dos alunos com a disciplina, as experiências e práticas com o sagrado dos/as próprios/as professores/as, tal como ocorreu com os paradigmas hoje firmados no referencial curricular e que foram contemplados a partir da necessidade estrutural de mudança curricular vividas pelos professores de ER ao longo do tempo na educação do Estado.

Mas o que vem a ser, de fato, a Teoria da Recepção? Do que ela se ocupa? Para uma objetiva e clara compreensão, é primordial reforçarmos a informação previamente citada, de que a teoria nesta abordagem, possui um viés desvinculado do jurídico. A Teoria da Recepção está intimamente ligada ao ato interpretativo de compreensão e análise, seja no campo do processo comunicativo, no qual existe um emissor e um receptor, ou mesmo na interpretação literária das obras. Para tanto, ao tratar da recepção como base teórica, dois estudiosos merecem destaque por sua colaboração acerca do tema: Stuart Hall, segundo Barbosa na obra “Codificação/Decodificação” de 1980, destacando a recepção como ponto marcante para se concretizar a mensagem, além de fazer duras críticas ao modelo de concepção do processo comunicativo. (HALL, *apud* Barbosa, 2016); e Hans Robert Jauss, nas contribuições teóricas por meio do conceito Horizonte de Expectativas, uma mudança, um rompimento de análise, que sofre alterações na perspectiva do observador. (JAUSS, 1994, p. 33).

Estas duas grandes referências, reforçam a Teoria da Recepção como aspecto imprescindível nas abordagens históricas dos estudos tanto literários como da comunicação. Todavia, no que tange à educação, a forma e a estrutura do pensamento é naturalmente o estudo da recepção, pois este é o ponto concreto do entendimento expresso pelo sujeito. É necessário, por isso, compreender esses significados que mais tarde serão a base do pensamento e neste contexto, a forma dos/as professores/as entenderem o papel da confessionalidade no ER.

⁵ re.cep.ção, subst. feminino receber - o ato, efeito de.

Disponível em: <https://pt.wiktionary.org/wiki/recep%C3%A7%C3%A3o>.

A relação dialética na educação possui papel ímpar, pois a retórica neste contexto é a expressão de si, da personalidade, das impressões internas do participante, no sentido de que as falas são construídas a partir de contextos. Assim, chama-se atenção para o pensamento freiriano da perspectiva dialética na educação, no qual os alunos não são repositórios de conhecimento, não guardam informações. Ao contrário, são sujeitos reflexivos que dialogam com o saber, sendo esta, uma exigência existencial do agir (FREIRE, 2017, p. 109). O prestigiado educador, ao tratar da educação crítica, acaba implicitamente, chamando a ação retórica subjetiva dos docentes, pois estes ao contrastarem as relações sociais, a partir das implicações do seu componente curricular, agem de forma que sua *práxis* manifeste-se na participação da vida do aluno. Desta forma, ao mesmo tempo em que se distancia, avaliando e questionando os fatos, passa por um processo de análise das contradições, “para que, no final, desmistifique as ideologias e aparatos de opressão, analisando as contradições e os antagonismos que friccionam a realidade.”

Percebe-se que esse movimento hermenêutico sensível dos/as docentes, facilita a compreensão na análise retórica da recepção, pois ao manifestarem preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos, o fazem a partir de argumentos que lhes respaldam a seguir em um ensino menos confessional, e mais fenomenológico, dada a preocupação com a preservação dos paradigmas curriculares que acreditam e defendem. Se a recepção está de fato atrelada ao ato interpretativo subjetivo, neste estudo é ela a expressão máxima do engajamento dos /as professores/as de ER, que possuem base fenomenológica, pois como afirmam Paiva e Valente (2021, p. 204), “o saber provoca impulsos subjetivos emancipatórios de engajamento”. Os citados estudiosos, asseveram ainda que:

quando estamos engajados em uma jornada de aprender e ensinar, nos lançamos à abertura da contingência. Expostos à lacuna do nosso ser (em sua incompletude), corremos o risco de acertar ou, simplesmente errar o nosso alvo. Se, certa proposta educativa (que se movimenta na tensão entre subjetividade e objetividade) fracassar, ou seja, revelar que o caminho metodológico escolhido se manifestou como insuficiente para as demandas da aprendizagem de um determinado lugar, esta é a síntese do processo, a assertiva que as especificidades da forma/conteúdo, ligadas a determinado contexto, chegou ao seu limite.

Diante do exposto, conjectura-se que esse movimento do pensamento pela recepção, possibilita a análise do pensamento dos professores quanto ao entendimento que fazem de si, no conjunto de sua *práxis*, o que interessa a esta pesquisa.

2.3 DEMOCRATIZAÇÃO DA CULTURA JURÍDICA

A gênese deste trabalho teoriza a relação da educação com o direito, mais especificamente, do professor de ensino religioso e o fundamento de uma decisão judicial de caráter geral, que dado o entendimento, inevitavelmente resvala na *práxis* pedagógica do/a professor/a, sua concepção acerca da religião/religiosidade aplicada ao ensino público e na relação com a matéria, na sua natureza epistemológica.

Neste sentido, é imperioso afirmar que a abordagem do estudo da recepção, não é sob o viés jurídico, mas do ato receptivo, a partir da organização dialógica dos/as docentes, mediante a fusão de horizontes na perspectiva do conhecimento das normas regulamentadoras do ER, da decisão judicial na ADI 4439/2010, conjuntamente com a análise da *práxis* que interroga o sujeito, permitindo-lhes interpretação e expressão.

A abordagem trata ainda, da produção discursiva que ocorre em dado momento pelos participantes. Neste caso, no momento em que se produz o discurso a partir da problemática da confessionalidade. Por conta disto, vislumbra-se o pensamento do/a docente, não somente por seu comportamento, sua *práxis*, mas também por meio das estruturas ordenadas de compreensão da problemática em que se manifesta na linguagem.

Observa-se que defender interesses democráticos é um dos benefícios mais importantes que o judiciário deve resguardar, sendo que seu exercício se justifica na aproximação com o cidadão, representado nos vários segmentos da sociedade, dentre os quais localiza-se a educação. Ao defender o exercício do direito e da justiça em que este deve agir em função da transformação social, Boaventura (2014, [s.p]) ,como uma das vozes da Teoria Crítica do Direito, afirma que quando a proteção de direitos sociais dependente de especialistas do direito, é preciso que o povo tenha conhecimento, afinal é o direito um bem do povo e, portanto, não pode ser instrumentalizado com o objetivo de alienar ou mesmo deixar o cidadão à margem de seus direitos e das possibilidades que ele oferece

Estas críticas tecidas pelo referido autor, possuem forte influência em grupos sociais que reconhecem seus direitos, além das estruturas judiciais do Estado. O forte movimento do pluralismo jurídico crítico, em especial na América Latina é resultado da consciência não subalterna das sociedades pós-coloniais, que segundo o autor, buscam uma mudança de orientação epistemológica, que parte do campo social (BOAVENTURA, 2014, [s.p]).

A forma piramidal em que o judiciário se estrutura ocorre em uma sociedade cada vez mais plural que, por vezes, anseia por uma revolução democrática inclusiva que respeite os direitos sociais, e de forma expressiva dos grupos minoritários e excluídos que não se vêm

contemplados pela justiça, mas que possuem consciência da necessidade de se organizar. Estes são:

aliás, testemunhas de uma consciência complexa dos direitos, já que combina direitos individuais e direitos coletivos (ambientais, dos consumidores, dos desempregados, dos trabalhadores precários, dos camponeses sem terra, dos povos indígenas, das comunidades imigrantes, dos afrodescendentes, das comunidades quilombolas², do meio ambiente, etc.), o direito à igualdade e o direito à diferença (étnica, cultural, de gênero, religiosa, de orientação sexual). É essa nova consciência de direitos e a sua complexidade que torna o atual momento sócio jurídico tão estimulante quanto exigente. (BOAVENTURA, 2014, [s.p]).

O elemento subjetivo que o citado autor apresenta, revela a necessidade da construção de pensamento com tessituras críticas, com potencial emancipatório e até revolucionário. É nesse aspecto do pensamento crítico sobre o direito, que o/a professor/a de ER recepciona a confessionalidade. Suas análises e definições sobre o tema lhes coloca na dinâmica jurídica como verdadeiros sujeitos transformadores da consciência social da justiça, pois ao emanciparem sua *práxis* da decisão judicial, lutam por direitos coletivos e individuais de seus alunos. Isto porque entendem que a natureza confessional do ensino subtrai dos envolvidos, a possibilidade do direito à igualdade de terem seus credos como matéria de ensino de conhecimento geral, na singularidade e no respeito que merecem, e ainda, à diferença, por propiciar um ensino múltiplo e plural das várias orientações religiosas que compõe o ambiente escolar.

Pensar a sociedade mais justa através da educação, é o papel que os/as professores/as assumem para si ao exercerem o pensamento crítico diante da interferência judicial, que sobrepõem-se ao aspecto regimental e curricular da problemática. É o que Boaventura (2014[s.p]) chama de “alternativas democráticas” na construção de sociedades mais justas. Ainda que o autor, em seu discurso, volte-se especificamente para as estruturas da justiça, não se pode negar que a ação emancipadora dos/as professores/as nada mais é que o exercício da apropriação do direito, como ferramenta de transformação pela sua capacidade reflexiva.

A democratização da cultura jurídica efetivamente acontece com a reflexão crítica dos/as docentes ao apontarem lacunas e contradições que o acórdão apresenta. Suas análises são expressões vivas da realidade educacional local, e suas reflexões e acenos de desacordo com a decisão, refletem a necessidade de se fazer o direito menos *interna corporis* e mais próximo das Ciências, e da realidade educacional do país.

2.4 O PLURALISMO JURÍDICO DE BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS: CHAVE PARA ENTENDER A RECEPÇÃO DA CULTURA JURÍDICA EM CONTEXTOS POPULARES

Teoricamente, nos estudos do direito, as normas que regem a conduta social e moral dos indivíduos são escalonadas por um sistema jurídico, o que as torna válidas e aplicáveis. Um bom exemplo, é a obra *Teoria Pura do Direito*, de Hans Kelsen (1985)⁶, que afirma que a conduta humana quando fixada num ordenamento jurídico está autorizada, ou seja, tudo que se contrapõe á regra ordenada encontra-se numa categoria antijurídica, não permitida.

É fato que a construção das regulações personifica-se ao longo do tempo e transforma-se em ordem social, na medida em que o comportamento passa a ser definido como lícito, se seguida as regras da conduta imposta, ou ilícito, caso confronte os princípios moralmente aceitáveis no ordenamento jurídico.

O que se discorre acerca da construção normativa social, é que se hoje temos uma cultura jurídica disseminada popularmente, precede às construções do entendimento acerca do dever ser, ou seja, a construção do certo e do errado, da sanção no caso de desvio, da privação de liberdade, da responsabilização civil onerosa, e outras que regem nossa organização social. Isso, por inúmeras vezes resvala nas ciências e na educação, em especial no confronto normativo que, muitas vezes, se contrapõem quando uma norma é originada de um ato administrativo, de uma decisão judicial, de um contrato entre partes ou mesmo de uma resolução parlamentar, sendo que esta, formalmente, se contrapõe a uma norma prévia, aquela estabelecida e basilar que direciona a construção curricular de um componente, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o ensino religioso na escola pública.

A forma que tal decisão encontra albergue na *práxis* docente do sujeito, que na sua subjetividade construiu conceitos e correlações que o auxiliam no processo pedagógico da disciplina, são alguns pontos abordados neste estudo. Existe uma relação intertemporal entre o direito e a norma jurídica, ainda que na nova ordem constitucional correlacionem-se, de forma relevante, para a compreensão da aplicabilidade que uma decisão judicial tem na sociedade.

⁶ A Teoria Pura do Direito, reduz a expressão do Direito à norma jurídica. Através de tal teoria, pretende-se purificar o Direito, libertando-o de especulações filosóficas e sociológicas. H. Kelsen adotou o raciocínio de Kant da distinção entre ser e dever-ser. Assim, separou o mundo do ser, pertinente às ciências naturais, da ordem do dever-ser, situando o Direito nesta última. A norma impõe a conduta que um indivíduo deve assumir em determinadas situações, ou seja, expressa o dever ser, fazendo com que o indivíduo aja em razão da imputação por ela imposta. KELSEN, Hans, S. Paulo, 1999, p. 05.

Nesta pesquisa, se constata que esse tema se apresenta de forma bastante específica naquilo que tange à relação entre a educação e o direito, que apesar de, num primeiro plano, não aparentar implicações entre ambos, mais especificamente no que se refere ao ensino religioso, categoricamente existe um panorama do ponto de vista jurídico e que culmina na educação.

Não é novidade que o processo democrático da cultura jurídica e a dinâmica do direito nas normas infraconstitucionais, ao longo do tempo trouxeram significativas mudanças do ponto de vista social, em especial aquelas de aproximação da norma e da conduta, a partir de perspectivas múltiplas na educação. Isto, especialmente porque, quaisquer alterações legislativas referentes ao tema, resultam na alteração e dinâmica de suas diretrizes.

Apenas para exemplificar, quando surge uma nova norma que altera o currículo de uma determinada disciplina, essa mudança implica na desconstrução ou na forma, ou no próprio conceito de um determinado assunto, como é o caso do entendimento de que, constitucionalmente, o Estado é laico. Isso implica dizer, então, que o Estado não pode promover, ou mesmo proibir a prática de uma determinada religião, seus credos e dogmas. Todavia, quando a Suprema Corte entende ser legal o Ensino Religioso na escola pública do ponto de vista da confessionalidade, isso fragiliza o espaço público quanto à prática do proselitismo e do *lobby* religioso, ainda que indiretamente. São, pois, condutas contrárias às instruções normativas da BNCC, que trata a religião a partir de um fenômeno a ser estudado e não de sua prática no chão da escola, uma vez que a confessionalidade permitida juridicamente, traz em seu bojo essa autorização, ainda que implícita.

O direito na norma, surge a partir de fatores puramente norteados pela ciência jurídica, e desta maneira, o fundamento da validade de uma norma infraconstitucional, quando alterada na sua natureza jurídica, necessariamente passa por um processo de recepção que, dependendo da matéria, pode contradizer, ou mesmo interferir na ideia central da norma. Porém, quando a recepção foge da discussão puramente teórica e avança para questões práticas educacionais, a análise toma rumos que a teoria não comporta, ou seja, receber a norma a partir da ideia de escalonamento é questão analítica, porém recepcioná-la no aspecto pedagógico, é questão técnica, operacional e até mesmo de desempenho educacional.

Destarte, ao tratar da pureza da norma, Hans Kelsen (1985) garante que esta é dirigida exclusivamente ao direito, excluindo assim, qualquer possibilidade que não pertencimento a esse objeto. Assim, a pureza da intencionalidade da norma parte do objeto da pesquisa, que é a recepção pelo professor/a da decisão da Corte. É nesse sentido que esta breve menção à Teoria Pura do Direito, contribui para a compreensão do processo da recepção de uma decisão jurídica, não no ordenamento, mas no contexto específico de um grupo docente orientado a partir de

uma base comum curricular normatizada e estruturada em um Ensino Religioso plural e fenomenológico.

Contudo, ao abordar a questão na perspectiva jurídica, é relevante manifestar que não há flexibilidade, permanecendo esse conceito enrijecido, tratado teoricamente no direito, e pulverizado na vida e, mais especificamente, na educação. Nesse sentido, é pertinente questionar como a decisão da Suprema Corte (dever ser), é recepcionada na *práxis* do/a professor/a, sendo que este/a é orientado por uma base curricular construída a partir de um entendimento diverso da norma estatuída. A decisão que constitui o conteúdo da norma pode ser de fato aplicada sem causar prejuízo a construção curricular que disciplina a matéria? Esta é uma decisão jurídica ou interferência de interesse político-ideológico na decisão judicial?

Respostas a parte, observemos o seguinte cenário: A Suprema Corte julga improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade, n. 4439/2010, datada de 2017, que questionava a confessionalidade no Ensino Religioso nas escolas públicas, opondo-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, que não pode contradizer a Constituição Federal de 1988, em seu artigo art. 19, inciso I, o qual veda a todas as instâncias do Estado, estabelecer ou subvencionar cultos religiosos ou manter com eles relações de dependência ou aliança.

De maneira mais específica, a decisão contraria a Resolução n. 14/2006, que em consonância com a CF/88 e LDBEN 9.394/96, define que, por intermédio de seus Conselhos de Educação, seja feita a regulamentação, formação e admissão dos/as professores/as que irão atuar no Ensino Religioso, legitimando a mudança curricular e paradigmática do referido componente curricular, que busca distanciá-lo da prática proselitista de ensino, ou seja, aquela que condiciona a formação acadêmica do professor/a de ER no âmbito da licenciatura.

O paradigma do ER confessional pela APERAP e seus colaboradores, por um ensino livre de qualquer influência que pudesse intervir sobre a disciplina, existe desde sua busca pela desvinculação com a Igreja Católica, que era quem fornecia a estrutura física dos trabalhos desenvolvidos pelos professores, até o caráter metodológico da então “aula de religião” junto ao CERES, conforme descreve Vulcão (2016, p.79). Ainda segundo a citada pesquisadora, isso marca a dissonância profunda que a decisão jurídica provoca junto ao processo histórico da construção que a associação teceu ao longo do tempo no ensino religioso no Estado do Amapá.

Por não ter sido objetivo desta pesquisa a discussão acerca da doutrina jurídica que trata do poder constituinte originário e sua compatibilidade com o entendimento da Suprema Corte (ainda que este possua efeito vinculante), é dado um sucinto mergulho no fenômeno da recepção da norma, porém direcionando-o à figura do/a professor/a do Ensino Religioso. Ao adentrar, ainda que de forma superficial, na óptica jurídica, verificasse que a recepção de uma norma se

dá com fulcro no artigo 2º, § 1º, da Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro. A referida lei estabelece que a nova lei revoga a antiga, quando esta declara, expressamente, que a antiga é inconsistente com a anterior, ou que a nova, regula completamente as matérias tratadas pela antiga, o que pode ocorrer de forma integral ou parcial.

Vislumbra-se que a correlação da doutrina com o processo de recepção pelo docente, converge na teorização do fato jurídico - decisão judicial, subjetivamente conflitante à prática docente, legitimando mudança curricular e paradigmática na disciplina, que deve acontecer no âmbito da licenciatura que contempla curricularmente as diretrizes necessárias. Por exemplo; na compreensão do fenômeno religioso, na abordagem de conteúdos, a partir da fenomenologia da religião, da antropologia cultural, filosófica e ética, e distanciando-se da categoria da confessionalidade, sabe-se que há a fragilização do estudo isento, já que, constitucionalmente, o Estado preserva a laicidade como princípio basilar democrático.

Assim, a análise com foco na utilização dos conceitos jurídicos como questão norteadora, submerge na relação entre o direito e as relações sociais, ou seja, no como acontece a recepção de um novo posicionamento jurídico, frente à construção histórico-pedagógica que os/as professores/as de Ensino Religioso do Amapá vêm desenvolvendo nos últimos anos. Ao tratar do ER como área de conhecimento na educação, naturalmente fala-se da religião como fonte primária que introduziu a disciplina no ordenamento brasileiro. Isto porque, o ensino religioso, como área do conhecimento, tem natureza constitucional, visto que a religião não orbita apenas no campo das ideias, mas é um sistema de forças que possui uma função social presente na economia, na política, no direito e, claro, no comportamento social e na construção e organização das sociedades.

Entretanto, esse estudo revela certa flexibilidade da norma que se manifesta na *práxis* dos/as professores/as do ER. Essa pluralidade entre o que diz o direito e como ele chega até a prática docente, demonstra certa dissonância entre o que é regra formal e o que é, efetivamente, praticado na educação. A *práxis* docente, é neste caso, uma crítica àquilo que somente pela norma se pretende impor, ou seja, o que se vive no contexto educacional acerca do ensino religioso, sua construção histórica, cultural e social, que ultrapassa qualquer visão dogmática.

As diretrizes do ER no Amapá são o resultado da construção da identidade pedagógica do ensino, a começar pela necessidade de valorização da pluralidade e da diversidade religiosa. Essa conclusão foi fundamental para a criação da APERAP e seus ideais de um ensino baseado na perspectiva fenomenológica. Isto implica na forma peculiar de aplicabilidade do direito no processo de recepção, um modo próprio que reconhece a decisão da instância máxima, mas que, ao mesmo tempo, pratica um ensino desatrelado do paradigma religioso confessional. Isso

não se dá por mero capricho docente, mas pela realidade histórica, na construção de suas diretrizes sinalizadas nos dizeres, ao demonstrarem pouca, ou nenhuma preocupação, com a decisão proferida.

A concepção e a prática são algumas das características que explicam a recepção da norma, que como revelado na pesquisa, não é a decisão da confessionalidade um fator determinante em sua prática. Muitos sequer acham que a decisão atingiu as diretrizes prévias estabelecidas, pois pretendem continuar sua prática pedagógica com base naquilo que para eles, de fato, funciona na disciplina, na escola e na realidade local. Na contramão da Teoria Pura do Direito, exemplificada brevemente na obra de Kelsen, surge a Teoria Crítica do Direito⁷ como um elemento que permite contradizer e questionar o conhecimento, e cujo objetivo, neste caso, é social, ou seja, de contra argumentar o que diz a lei, o próprio Estado e sua legitimação. Contudo, esse processo surge não de maneira reativa, mas com uma naturalidade despreocupada por parte dos docentes.

O processo de recepção que ocorre nos/as professores/as, permite que se faça a análise de algumas ideias acerca do pensamento crítico do direito como aquele que decide sobre questão estritamente pedagógica, sem que para isso esteja inserido de fato no contexto educacional. Ao enxergar a ciência, o direito e a educação, imbricadas numa mudança de paradigmas, aponta-se para o pensamento de Boaventura (2002, p. 48), em sua obra “A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência”. Nesta obra, as correspondências hierárquicas da política, da religião, do direito e da educação funcionam como espelhos da sociedade contemporânea e refletem o que as sociedades são. Eis a tônica do pensamento introdutório do autor:

Menciono estes padrões de utilização de espelhos porque penso que as sociedades, tal como os indivíduos, usam espelhos e fazem-no de um modo mais feminino do que masculino. Ou seja, as sociedades são a imagem que têm de si vista nos espelhos que constroem para reproduzir as identificações dominantes num dado momento histórico. São espelhos que, ao criar sistemas e práticas de semelhança, correspondência e identidade, asseguram as rotinas que sustentam a vida em sociedade. Uma sociedade sem espelhos é uma sociedade aterrorizada pelo seu próprio terror. (BOAVENTURA, 2002, p. 47).

⁷ A expressão Teoria Crítica do Direito surge com a Escola de Frankfurt, rompendo com as formas de racionalidade que une a ciência e a tecnologia em novas formas de dominação. A crítica para eles significa a aceitação da contradição, a qual está presente em qualquer processo de conhecimento. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2009-ago-03/ensaios-teoria-critica-direito-brasil>.

O citado estudioso, ao tratar dessa transição paradigmática significativa do comportamento social, apresenta também a figura do espelho social que, contrapondo-se ao primeiro, afirma ser este um espelho que não reflete a sociedade, mas se auto reflete. Trata-se, então, de uma metáfora elaborada da perda de referência da sociedade que não reconhece mais sua identidade e, no máximo, consegue imaginar o que foi ou mesmo como nunca foi deixando de acreditar em si.

A análise crítica de Boaventura (2002, p. 50), neste dado contexto, se faz extremamente necessária, pois confronta a ideia de estabelecimento padrão do pensamento, do comportamento e da construção ideológica, como espelhos sociais paradigmáticos da sociedade e refletem não uma identidade singular, mas uma reflexão padrão do “dever ser”. Isso implica que o real é ignorado, mas com o movimento de emancipação que contraditoriamente demonstra-se regulador e emancipador, a modernidade como paradigma torna-se necessária e também complexa. Isso ocorre porque padrões amarrados estruturalmente em princípios regulatórios entre cidadãos e Estado, entre a política individualista e a solidariedade, e entre membros da comunidade e associações, emancipar-se, não é ato simples, já que “o paradigma da modernidade é um projeto ambicioso e revolucionário, mas também um projeto com contradições internas,” conclui o autor.

Pode-se dizer que este é o ponto convergente do pensamento sociológico com o direito e sua relação com o Ensino Religioso, pois para que haja, de fato, uma reconstrução paradigmática, em que se consiga enxergar no espelho uma identidade autônoma, livre de intenções obscuras, é importante que se ampliem as discussões sobre a legitimidade do ER, ainda que, juridicamente, não caiba mais recurso da decisão prolatada. Um diálogo a partir da confessionalidade, confissão esta que carrega consigo um grande apelo religioso cultural, confissão que certamente interfere no olhar através do espelho social, carregado de concepções, tradições e costumes, traduzido por vezes na práxis docente, na forma pedagógica inconsciente de relação com o sagrado.

A relação mútua entre direito e ciência na modernidade, a “facilidade”, segundo Boaventura (2002, p. 53), de se passar da ciência para o direito, e vice versa, num processo que se classifica como isomórfico, que goza de autonomia, implica em um juízo científico que se confunde com o juízo normativo nas decisões. Há uma fusão de sentidos que envolvem a ciência e o direito, e que resvalam em decisões normativas, a partir do que o autor identifica como “certos privilégios profissionais derivados do conhecimento científico”. Cita ainda o sociólogo, o caso da prerrogativa médica em decidir sobre questões de vida e morte de seus pacientes, como exemplo da fusão entre o direito e o conhecimento científico.

Seria a norma um fato científico, ou seria a ciência uma norma? A provocação reflexiva de Boaventura (2002, p. 54), ao dizer que isto consiste em “fato endêmico” na construção narrativa da modernidade, remonta, em outras palavras, ao direito como origem no fato científico, a partir do comportamento social. Retoma-se aqui a ideia do entendimento jurídico de confessionalidade e em como é recepcionada pelo/a professor/a, sem esquecer que a controvérsia submetida ao Supremo Tribunal Federal consiste em definir, ante a laicidade do Estado brasileiro, as balizas do Ensino Religioso em escolas públicas, bem como a confessionalidade como mérito da ação judicial que precipuamente tem origem no Acordo Brasil - Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil.

Segundo Boaventura (2002), uma característica da modernidade, é a decisão judicial firmada na óptica da relação social do indivíduo. Todavia, neste caso, a dinâmica do legislador e a interpretação jurídica dos fatos, fazem surgir hiatos que provocam estranhezas e confusões na sociedade, mais precisamente, no que tange ao docente de Ensino Religioso, que vê as diretrizes norteadoras deste componente curricular, agora desprotegidas e incertas.

Como o docente de ER recepciona uma norma de característica anômala aplicada à educação, oriunda de uma decisão política-religiosa, ou mesmo jurídico-política, já que originariamente a CF/1988 é categórica ao não vincular Estado e religião? O servidor público, como qualquer outro cidadão, não pode alegar ignorância da lei, uma vez que o direito não compreende com perfeição os problemas sociais, tampouco a realidade própria do/a professor/a de ER, nem tem como pautar sua *práxis*, única e exclusivamente, a partir da subjetividade. Esta, certamente, uma questão que citado sociólogo, trata como fusão de elementos que confundem ciência e direito, numa transição de paradigmas, tratando-se do pluralismo jurídico.

A base comum curricular norteadora do ER possui natureza plural quanto à questão da religião, consagrada na Constituição Federal/1988, no artigo 210 da LDB 9394/1996, artigo 33, alterado pela lei n. 9475/1997, e os fundamentos epistemológicos e pedagógicos que devem sustentar a educação religiosa. Considerando, portanto, esta malha legislativa, a BNCC advoga que a função educativa, como parte integrante da Educação Básica, é garantir o respeito à diversidade cultural religiosa, não missionária, não proselitista. Assim, nas palavras do Ministro Marco Aurélio, ao proferir voto favorável a ADI n. 4439/2017:

A garantia do Estado laico obsta que dogmas da fé determinem o conteúdo de atos estatais. Concepções morais religiosas, quer unânimes, quer majoritárias, quer minoritárias, não podem guiar as decisões do Estado, devendo ficar circunscritas à esfera privada. A crença religiosa e espiritual – ou a falta dela, o ateísmo – serve precipuamente para ditar a conduta e a vida privada do cidadão que a possui ou não a possui. Paixões religiosas de toda ordem hão de ser colocadas à parte na condução do Estado. A fé e as orientações morais dela

decorrentes não podem ser impostas a quem quer que seja e por quem quer que seja.” (BRASIL. Supremo Tribunal Federal. (AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE 4.439, DISTRITO FEDERAL, 2017).

O pluralismo jurídico dá a tônica acerca da interpretação dada na decisão em sede de ADI. O entendimento da Corte Suprema acaba por vincular o componente curricular Ensino Religioso, sofrendo assim, significativas alterações concernentes aos seus objetivos, fundamentados na BNCC. Verifica-se com isso, que os requisitos tornam-se fragilizados em sua natureza epistemológica. Quais sejam:

Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimento sobre o direito à liberdade de consciência e de crença no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepção e o pluralismo de ideias de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seu sentido pessoal de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BRASIL, 2017, p. 436).

No mesmo sentido, encaminham-se as orientações da Conferência Nacional de Educação – CONAE, quanto à educação religiosa:

Inserir, no Programa Nacional do Livro Didático, de maneira explícita, a orientação para introdução da diversidade cultural religiosa; b) Desenvolver e ampliar programas de formação inicial e continuada sobre diversidade cultural religiosa, visando superar preconceitos, discriminação, assegurando que a escola seja um espaço pedagógico laico para todos, de forma a garantir a compreensão da formação da identidade brasileira; c) Inserir os estudos de diversidade cultural religiosa no currículo das licenciaturas; d) Ampliar os editais voltados para pesquisa sobre a educação da diversidade cultural religiosa, dotando os de financiamento. e) Garantir que o ensino público se pautar na laicidade, sem privilegiar rituais típicos de dadas religiões (orações, gestos), que acabam por dificultar a afirmação, respeito e conhecimento de que a pluralidade religiosa é um direito assegurado na Carta Magna Brasileira. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CB n. 07/10. Distrito Federal: CNE, 2010).

O Ensino Religioso tornou-se, então, um verdadeiro “jogo de cintura” para os docentes, ao tentarem adequar a confessionalidade às ideias plurais, contidas na BNCC. Este é um problema que certamente foi ignorado pela justiça, que comprometendo-se, única e exclusivamente, com a constitucionalidade da norma, não considerou que, anterior ao mérito da ação, existe a questão epistemológica do componente. Isso precede a ação, servindo até mesmo de meio adequado para se chegar a formação de opinião e convencimento dos próprios ministros. Obviamente, não é função da Corte analisar a questão pedagógica do ER na ação,

todavia, a decisão ali proferida interfere diretamente na formação do educando, na construção de seu pensamento, em sua relação com a religião/religiosidade, e principalmente, na concepção do pluralismo religioso, tudo isso desaguando na subjetividade e na *práxis* docente.

O pluralismo jurídico aplicado a este contexto é de grande valia, pois remonta à origem da construção do direito estatal, que baseado num modelo eurocêntrico de ordenamento jurídico, passou a regular as questões que envolvem direitos, deveres, lei, ordem e justiça. Vedovato (2009, p. 158), questiona o que de fato é o direito, e se há mais de uma forma de entendê-lo e praticá-lo.

Porém, o que de fato são direitos localizados? Segundo Vedovato (2009, p. 158), trata-se da compreensão de que existam duas ou mais normas aplicáveis a um fato, todavia em circunstâncias e realidades diversas, em que cada uma surtirá o efeito que melhor se amolde ao caso concreto, o que levará, por conseguinte, ao título de validade. O autor ainda trata como exemplo, no tocante ao pluralismo, a questão da religião, que em caso de orientação das normas positivas e as que a religião orienta, o sujeito costuma aderir às instruções religiosas, “desprezando a norma do estado”

Neste caso, pode-se dizer que o *mínus* regulador que orienta o sujeito é a religião, assim como que o pluralismo jurídico surge quando a concentração de poder está em fontes diferentes. Neste contexto, na religião, o que também se aplica ao Ensino Religioso confessional, é viável que aqueles que ministram aulas na perspectiva confessional, podem de alguma forma, instrumentalizar o ensino, numa retórica proselitista que confronte os objetivos da BNCC quanto ao ensino plural, o que promove a liberdade de consciência e o pluralismo de ideias. Isso tudo no espaço público, local de produção de conhecimento e libertação.

Destarte, o pluralismo jurídico neste contexto, parece encontrar guarita, pois a subjetividade do sentido de “justiça” (ainda que exista um ordenamento social estabelecido). Certamente, prevalecerá o sentido doutrinal dentro de grupos religiosos nas instruções normativas da religião aderida, sob a proteção jurídica de não estarem desrespeitando a Constituição, pois a decisão do STF anui tais práticas, ou seja, a decisão abre espaço para a prática do direito plural, que pode manifestar-se na prática docente através de orientações confessionais, mesmo que estas contrariem o que a lei preconiza como ato ilícito. Por exemplo, o ensinamento passado a alunos que aderem a um determinado credo, quanto à questão da sexualidade, afirmando, pois que a união afetiva entre pessoas do mesmo sexo é abominação e pecado, devendo, por isso ser combatida, certamente estimula uma conduta intolerante e preconceituosa junto à comunidade LGBTQIA+. Isso, dependendo da atitude, pode configurar crime de homofobia, sexismo e preconceito. Todavia, o entendimento jurídico da

confessionalidade permitida na matéria do ER, não pode interferir no que as religiões aderem como conduta moral.

O chamado “direito do povo” surge a partir do pensamento plural de justiça que se personifica através da cultura, da religião, dos costumes, e possui grande apelo e adesão popular, podendo fazer com que a sociedade em certos aspectos abdique do direito estatal, o que, no dizer de Vedovato (2009, p. 160):

Pode-se entender, também, que a existência do pluralismo jurídico é um modo de pressão para a alteração do direito estatal, como forma de que ele alcance legitimidade junto a maior parte da população, tornando, por exemplo, seu procedimentos mais célere [...]. No entanto, no geral, apenas uma alcança e eficácia, não por força de uma regra que determina a aplicação dessa ou daquela norma, mas por escolha do aplicador ou do indivíduo que sofrerá a aplicação.

O docente de Ensino Religioso, ao ser submetido a uma nova norma no ensino religioso, passa então, por um processo de reestruturação, tanto no aspecto curricular, quanto nas questões que permeiam a subjetividade do sujeito. Recepcionar uma norma jurídica que efetivamente faz questionar as bases teóricas da construção epistemológica do docente, na certa provoca grande tensão, pois ainda que norteado por diretrizes pedagógicas, a confessionalidade mina a estrutura do seguimento. Isso se dá tanto na questão curricular, quanto na questão da formação docente pois, se o/a religioso/a pode ministrar a disciplina, que formação será dele/a exigida? Ao estado basta a convicção religiosa? Haverá espaço para a formação acadêmica? São inúmeras as perguntas que surgem na mente do docente e que, só a manifestação jurídica não comporta, ao contrário, deixa o cenário ainda mais duvidoso e temerário para a educação pública.

Essas questões reveladas na pesquisa, trazem à tona problemáticas que podem ser analisadas do ponto de vista do Estado moderno e do próprio direito, no seu uso e estrutura, com base no pluralismo jurídico, aplicado de maneira não formal, no qual usos e costumes expressam uma forma mais localizada no direito. Não se trata de uma anomalia, mas de uma modulação que, com base naquilo que dada realidade apresenta, pode ser remanejada ou mesmo adotada da maneira mais conveniente ao modelo social, neste caso na perspectiva da educação local. O pluralismo jurídico, segundo Vedovato (2009, p. 158), tem como objetivo a compreensão plural do direito na atualidade, e assim, afirma o autor que ao se discutir o termo, “se deva necessariamente falar de eficácia e validade.” Em outras palavras, advoga que é necessário que a norma jurídica existente seja, reconhecidamente válida, pois sem isso haverá a perda do sentido de sua existência.

3 CONTEXTO JURÍDICO-HISTÓRICO SOBRE O ENSINO RELIGIOSO

3.1 ENSINO RELIGIOSO: UM ENTE DESPERSONALIZADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O termo “jurídico”, que origina o título desta seção, é uma curiosa analogia entre entes detentores de direitos e deveres e o ER, ambos sem personalidade reconhecida, todavia dotados de importância jurídica e educacional. A comparação não é um exagero linguístico, assim como também não é exagero afirmar que o ER é um senhor de idade avançada, porém sem identidade civil, já que é um “ente” despersonalizado que não se sabe ao certo, sua natureza científica, sua função, seus objetivos e suas intenções na educação brasileira.

Apesar de décadas presente no currículo escolar, pode-se dizer que o ER é componente ainda em construção na Educação Básica, pois, ainda que tenha nascido há bastante tempo, até hoje é cercado de questionamentos quanto a sua presença no currículo escolar de crianças e jovens. Nesse sentido, são válidos e pertinentes os seguintes questionamentos: O componente ER é imprescindível à educação brasileira? A quem interessa o ensino religioso na educação?

Na implementação do ensino como política pública, várias são as concepções e normatizações que surgem ao longo do tempo e da história acerca do referido componente curricular. O Brasil, numa perspectiva cultural, é um país de misturas, de credos, de cosmovisões, de rituais e tradições. Sua história é forjada em uma fusão de identidades religiosas, sendo que acabaram prevalecendo ideias de religiosidade, ligadas a conceitos morais, em uma perspectiva eurocêntrica hegemônica. Todavia, isso não é fator preponderante para o entendimento sobre a construção de um componente curricular, portanto, os conceitos, concepções e métodos são diversos e muitas vezes se contrapõem na própria diretriz sobre o quê ensinar e como ensinar.

Do direito, a expressão em latim *erga omnes*⁸ significa “contra todos”, ou seja, uma norma que tem eficácia geral. Neste contexto, o termo jurídico se adequa bem ao cenário do ER no país, pois mesmo que de natureza constitucional, paira sobre esse componente um véu de interesses político-ideológicos que, ainda que o texto da Carta Magna explicita a matrícula facultativa, previamente deixa clara a obrigatoriedade. Assim, pode-se inferir que se trata de

⁸ É um termo jurídico em latim que significa que uma norma ou decisão terá efeito vinculante, ou seja, valerá para todos. Por exemplo, a coisa julgada *erga omnes* vale contra todos, e não só para as partes em litígio. MASSON, Nathália. Salvador-Bahia. Jus Podivm, 2013, p. 1001.

uma norma (efeito) vinculante, porém sem unanimidade, partindo do ponto de vista da comunidade escolar, em especial no que tange a *práxis* docente do professor no ensino confessional.

Desde o ano de 1961 com a Lei n. 4.024, primeira LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o Ensino Religioso até então, instituído sob o viés confessional, historicamente apresenta movimentos que ao longo do tempo, demonstram como esse componente atravessa décadas de desafios para o sistema educacional brasileiro. São grupos políticos e civis na luta pró ou contra o ER. São pontos que orbitam em torno de questões como: a remuneração dos professores, o ônus aos cofres públicos, a confessionalidade, o Estado laico, a obrigatoriedade e facultatividade da disciplina, a carga horária, a formação docente, a construção curricular, enfim, inúmeras divergências acerca da manutenção da matéria no currículo escolar.

Obviamente, muitas destas questões foram resolvidas ao longo do tempo, porém, muitas outras permanecem, já que ainda que do ponto de vista do direito estão definidas, porém na prática, no chão da sala de aula, constituem-se como um grande desafio. Tal desafio faz com que esse componente se encontre imbuído de incertezas e inseguranças, já que trilham caminhos marcados entre a pluralidade religiosa e a hegemonia de grandes instituições eclesiais, entre interferências políticas e até jurídicas, em questões de natureza pedagógica.

O contexto histórico revela que o Governo Republicano foi alvo de intensa campanha da Igreja Católica, que desaprovando a concepção laica de ensino público, fundamentou sua posição no argumento de que o Brasil era um país essencialmente católico. Todavia, a Constituição Republicana de 1891, assegurava em seu texto a liberdade à igreja de exercer o seu culto de maneira livre. Isso consta em seu texto no artigo 72, § 3º, no qual se lê que “Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum.” (BRASIL, 1891).

A partir da Constituição de 1934, após intensa campanha da Igreja Católica, num *lobby* religioso de aproximação com o Estado, é que a República apresenta o Plano Nacional de Educação, expandindo a rede de ensino. Isso propiciou que a Igreja Católica organizasse seu projeto político-ideológico de criação de partidos, que contemplavam dentre suas pautas, a do Ensino Religioso. Diz Junqueira (2007, p.21), que a atuação da Igreja Católica na educação naquele período “foi compreendida como estratégia importante para o desenvolvimento desse projeto. Incutia-se o conhecimento moral e religioso [...]”

De maneira bastante clara, percebe-se que a igreja ao longo da história, confunde-se em dados momentos com o próprio Estado, pois suas atividades e sua doutrina possuem o condão de instrumentalizar a política nacional, de maneira mais acentuada no que tange a questão da educação. Esta é, portanto, uma grande porta de acesso para o controle das massas, que inclinadas à religião e/ou religiosidade, se sujeitam às normas dogmáticas da igreja que os conduz “em nome de Deus.”

Em linhas gerais, houve um movimento muito bem articulado durante o período em que vigorou a Constituição Republicana de 1889, minimizando os efeitos que pudessem produzir, passando então o ER a ser facultativo para o aluno e obrigatório para as escolas. Porém, com o advento da Constituição de 1946, altera-se a redação da Carta Republicana, que afirma o direito de a família permitir a participação nas aulas do ER. Era o que orientava o texto do Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, tal como se vê:

O Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil decreta: Art.1º- Fica facultativo, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião; Art.2º- Da assistência às aulas de religião haverá dispensa para os alunos cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requererem. Art.3º- Para que o ensino religioso seja ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino, é necessário que um grupo de pelo menos, 20 alunos, se proponha a recebê-lo. Art. 4º- A organização dos programas de ER e a escolha dos livros de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessada. Art. 5º- A inspeção e vigilância do ER pertencente ao Estado, no que se respeita a disciplina escolar e às autoridades religiosas, no que se referem a doutrina e à moral dos professores. (República dos Estados Unidos do Brasil. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1931. v. 1, p. 703).

Sem maiores preocupações, a legislação acaba tornando-se importante aliada da igreja na pauta da educação, além de uma forma estratégica de governo num país até então, predominantemente católico. Ainda que sem o caráter obrigatório, a normatização do ER permite a inserção da igreja na *práxis* pedagógica, e isso é motivo de grande reflexão, pois o texto legal permite a interferência direta, até mesmo no que tange a conduta pessoal dos/as professores/as. Junqueira, Correa e Holanda (2007, p. 25), ao tratarem do aspecto legal e curricular, chamam a atenção para a instrumentalização da educação na política, ao concluírem que a questão “tratava-se de obter o apoio da igreja ao novo governo, oriundo da Revolução de 1930”, transferindo-se dessa forma para a igreja a responsabilidade da formação moral do cidadão.

Foi nesse contexto político que o Ensino Religioso construiu a sua legislação na educação nacional, através da LDBEN, Lei n. 4.024/1961, que instituiu o modelo confessional.

Isso gerou fortes críticas por parte da comissão de educação da Constituinte, que para manter o ideal político dos partidos cristãos, passou a considerar que a disciplina fosse ministrada de forma facultativa, sem onerar os cofres do Estado, ou seja, a disciplina era ofertada de maneira gratuita. Assim, para Junqueira; Correa e Holanda (2007, p. 32):

A disciplina assumiu uma característica de corpo estranho no currículo não apenas por ser facultativa, mas também pelo fato de o próprio registro dos docentes caber à autoridade Religiosa e não ao sistema de educação. [...] que a introdução do ER no contexto da educação nacional tinha por compreensão a ação humana transformadora da realidade social, contribuindo com caráter democrático em suas diferenças e pluralidade culturais, legitimado em espaços de conhecimento e convivência como a escola pública. Todavia, o aspecto da não remuneração pelo Estado, do professor de ensino religioso, deixado ao encargo e financiamento das instituições religiosas, enfraqueceu o ideal desse componente curricular, sujeitando-o à um ensino instrumentalizador, cujo objetivo era a prática proselitista de ensino.

Observa-se que o modelo suscita uma importante discussão sobre o lugar daqueles que optam em não frequentar as aulas, uma vez que a própria legislação não se preocupou com a “presença” dos ausentes da disciplina, o que, naturalmente, implica em uma sutil discriminação, considerando-se que a todos deve ser assegurada a educação integral em sua dimensão humana, crenças, concepções religiosas, culturais, éticas e pessoais, incluindo a dos que não praticam nenhum tipo de credo.

Somente a partir da Lei n. 9.475/1997, que dá nova redação ao art. 33 da LDBEN, é que o Ensino Religioso passa a ser compreendido como área de conhecimento que contribui para desenvolver o cidadão na sua relação interpessoal e com o mundo. Nesse sentido é que é repassado ao Estado, através dos Sistemas de Ensino, as seguintes responsabilidades, conforme o art. 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).

Contudo, é com fulcro no parágrafo 2º do art. 33 da LDBEN/1997, que esta pesquisa aponta seu objeto de estudo para a Associação de Professores de Ensino Religioso do Estado do Amapá – APERAP, como entidade civil que contribui na assessoria do Sistema de Ensino, por meio da Secretaria de Educação do Estado do Amapá, no que concerne às diretrizes e formações dos professores. Considera-se, por isso, que a referida associação constitui-se como verdadeira protagonista no processo de defesa do ER no Estado. Dados de Vulcão (2016, p.

73), pesquisadora que é a atual presidente da APERAP, apontam relevantes fatos históricos relacionados ao ER no Estado do Amapá, no que tange à estrutura e o suporte dado pela Igreja Católica. Assim, relata a pesquisadora que:

O primeiro iniciou-se em 1975, organizado por um grupo da Igreja Católica, que esteve à frente dos trabalhos até o ano de 2004. Inicialmente o grupo se chamava Equipe do Centro Catequético Diocesano e a partir do ano de 1985 passou a se chamar Equipe a Serviço do Ensino Religioso Escolar (ESERE). Em 1987 o nome foi modificado para Comissão do Ensino Religioso Escolar (CERE). Quanto ao segundo momento, teve início em 2005, quando os professores assumiram a condução da disciplina e criaram a Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá, indo até o ano de 2011.

A pesquisadora narra a influência da Diocese da Macapá/Amapá intervindo de forma direta junto ao Estado para que leigos e leigas da igreja, mesmo não sendo servidores públicos, mas que possuíssem o quesito de leigos/as engajados/as, pudessem desempenhar o papel de professor/a de ER na rede pública estadual e municipal. Isso, contando com total suporte, qual seja, com “espaço para reuniões e planejamentos, conteúdos, cursos de capacitação, estrutura logística e política para a efetivação do Ensino Religioso nas escolas públicas.” (VULCÃO, 2016, p. 74).

As narrativas da pesquisadora revelam esse movimento permanente na história do ER no país, e no Amapá a história não é diferente, já que, de forma direta, a instituição religiosa ocupava o espaço público como mostram os registros da pesquisa. A estudiosa também aponta para a APERAP, como o atual movimento de construção e efetivação do ER na escola pública. Foi a partir desses questionamentos e ausências que um grupo de professores, inconformados com o caráter metodológico proselitista do ensino, se organizou, propondo uma nova *práxis* pedagógica⁹ livre das influências de caráter confessional no Estado. Desta maneira, a referida pesquisadora afirma que:

No Amapá, a Igreja Católica era quem respondia pelo Ensino Religioso e indicava os professores que deveriam ministrar a disciplina. No registro feito por Oliveira, ([2004?]) não há menção de conflitos. Isso não significa que eles não existissem. O nome da equipe mudou várias vezes, passando de Equipe do Centro Catequético Diocesano (1975), para Equipe a Serviço do Ensino Religioso Escolar – ESERE (1986); depois Comissão do Ensino Religioso Escolar – CERES (1987); e, finalmente, Associação de Professores de Ensino

⁹ Entende-se *práxis* Pedagógica como metodologia que concebe e pratica a educação como processo intencional de intervenção social. Ou seja, educar significa mediar a transmissão, construção e ressignificação de conhecimentos técnicos-científicos, socioculturais, ideologias, valores, atitudes e comportamentos, visando o desenvolvimento, transformações e a emancipação interativa entre o indivíduo e o coletivo. Disponível em: <https://praxispedagogica.com.br/perfil-da-metodologia-praxis-pedagogica>. acesso em 13/10/2021.

Religioso do Amapá – APERAP (2006), como anunciado anteriormente. (VULCÃO, 2016, p. 75).

Reafirmando o anseio da APERAP, assinalam Caron e Filho (2020 p. 29), que o ER deve ser entendido a partir de uma perspectiva antropológica histórica e não doutrinal de uma religião ou de movimento religioso, sendo a BNCC categórica ao afirmar que a construção do conhecimento religioso e filosófico deve ser articulado a elementos na formação integral do estudante, despertando a convivência democrática como elemento básico da vida em sociedade. Portanto, da decisão originou-se a ponderação quanto a recepção pela APERAP, uma vez que esta foi uma das principais colaboradoras na construção do Plano Curricular de Ensino Religioso, como norteador para todas as escolas no Estado. O grupo também foi o responsável pela coordenação da proposta do Plano de Disciplina, dos conteúdos e dos Planos de Aulas de Ensino Religioso, sob o paradigma fenomenológico, portanto, não confessional.

Para além da discussão, ainda incide no cenário do ER, a Resolução n. 14/2006, que em consonância com a CF/88 e LDBEN 9.394/96, define que, por intermédio de seus Conselhos de Educação, seja noramatizada a formação e admissão dos/as professores/as que irão atuar no Ensino Religioso. Isso acabou legitimando a mudança curricular e paradigmática da disciplina, buscando distanciá-la da prática proselitista de ensino, ou seja, refletindo-se na formação acadêmica do professor/a de ER, que deve ser no âmbito da licenciatura que contemple no aspecto curricular as diretrizes necessárias, por exemplo, à compreensão do fenômeno religioso, na abordagem de conteúdos a partir da fenomenologia da religião, da antropologia Cultural, filosofia e ética.

3.2 A REALIDADE EDUCACIONAL DO AMAPÁ E O VOTO DA CORTE

Nessa subseção, faz-se um comparativo a partir dos votos favoráveis à confessionalidade dos ministros da Suprema Corte, em paralelo à Resolução n. 14, de 15 de março de 2006, que dispõe sobre a oferta do Ensino Religioso no nível fundamental no sistema educacional no Estado do Amapá. *A priori*, pontua-se a forma peculiar na relação do/a professor/a regional e sua crença. É importante destacar que a relação com o sagrado na Amazônia é singular, portanto, genuína, e se manifesta na vida cotidiana do povo, numa forma própria de interagir com o sagrado, sempre muito expressiva.

Desta maneira, salta aos olhos essa relação que vai desde expressões linguísticas incorporadas à fala local, até a ritualística assumida nas celebrações das religiões praticadas. A diversidade na Amazônia não orbita somente na dimensão ambiental de sua fauna e flora, mas

também na cultura e claro, na religião, que para além da formação doutrinal e eclesial que estas promovem, também é ocupada por tradições, crenças, modos e práticas vividas pela população local. Um dos exemplos destas tradições religiosas é o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, que traz simbolismo a crença católica de culto à imagem de Maria de Nazaré, mãe de Jesus. A festividade conta com diversas celebrações, dentre as quais a rimaria fluvial, tal como se vê na fotografia 1 abaixo:

Fotografia 1 — Romaria Fluvial do Círio de Nazaré -Macapá/AP (2010)



Fonte: <http://marconipimenta.blogspot.com/2010/10/romaria-fluvial-do-cirio-de-nazare-e.html>.

Efetivamente, existe riqueza na pertença religiosa do povo, há um olhar específico sobre a religião na vida local. A relação com o sagrado é diversa e intensa, extrapola a seara da prática religiosa e é incorporada como modo de vida. São valores presentes no cotidiano, seja na “bença” que os filhos pedem aos pais, seja no respeito aos seres místicos e lendários da Amazônia. O místico¹⁰, que condiciona determinados comportamentos sociais e estabelece

¹⁰ O Misticismo vai além da religião tradicional por permitir uma experiência direta e pessoal com a divindade ou com a espiritualidade em questão. O que fere os dogmas das maiores religiões do mundo, pois elimina a figura do intermediário. A iluminação ou a experiência mítica é o nome dado para o contato direto com a divindade, que é um estado de consciência no qual o indivíduo vislumbra tudo aquilo que está além do plano físico. Porém essa união com o todo só é possível através de uma dedicação espiritual que capacita o ser humano a se livrar das tentações mundanas. Disponível em: <https://www.infoescola.com/religiao/misticismo>.

profunda relação de respeito, converte-se em práticas religiosas e costumes. Nesse sentido, é importante pensar que o ER carece de atenção, ao analisa-lo da perspectiva do fenômeno social, inserido no cotidiano, pois existe certa fragilidade no sentido da ação pedagógica ser atravessada pelo sentimento religioso que permeia a subjetividade dos professores. O que parece é que existe uma relação simbiótica, que entrelaça a vida do sujeito que, culturalmente, assume uma postura religiosa em sua *práxis* docente, o que torna difícil a desvinculação com a religião.

É a partir do viés da recepção que é feita a análise documental das obras que determinados pesquisadores, membros da APERAP e do grupo de pesquisa CEPRES (Centro de Estudos de Religiões, Religiosidades e Políticas Públicas) da Universidade Federal do Amapá. Estes pesquisadores, vêm contribuindo, ao longo de sua atuação no Estado do Amapá, tanto para a Resolução n. 14/2006 – CEE/AP, como na oferta do ER, com suas publicações em livros e artigos referentes à matéria. São significativas contribuições que fazem compreender os aspectos da relação religião/religiosidade com o ER, mais especificamente no contexto amapaense. Até aqui, fez-se um breve panorama da relação cultural local com o sagrado, todavia as inferências da religião no campo da educação, vão muito além do que o simbolismo demonstra.

Para maior compreensão das implicações da confessionalidade no ensino religioso apresenta-se aqui a análise sucinta dos votos improcedentes dos ministros da Suprema Corte, na Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4439/2010, interposta pela Procuradoria Geral da República, tendo como objeto o artigo 33, *caput* e §§ 1º e 2º, da Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), e o artigo 11, § 1º do “Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil” – Acordo Brasil- Santa Sé – aprovado por meio do Decreto Legislativo n. 698/2009 e promulgado por meio do Decreto n. 7.107/2010. São os artigos impugnados na ação:

Lei n. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997). § 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. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997). § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997). Decreto nº 7.107/2010 - Acordo entre o Governo da República

Federativa do Brasil e a Santa Sé. Artigo 11. (...) §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.

Contudo, destaca-se que no ano de 2006, entra em vigor da Resolução n. 14, de 15 de março de 2006, que dispôs sobre a oferta do Ensino Religioso no nível fundamental no sistema educacional no Estado do Amapá, resolvendo em seus artigos 1º e 2º, vedar qualquer forma de proselitismo, abordagem de caráter confessional que subsidiará o aluno na sua formação integral, contemplando aspectos da religiosidade brasileira e regional, a partir da perspectiva fenomenológica da religião, bem como da antropologia, da filosofia e da formação ética. (RESOLUÇÃO n. 14, CEE/AP, 2006).

O sentido do ER que a Resolução guarda, é de propiciar o entendimento da relação entre religião, ciência, cultura e fé como fenômeno nos questionamentos humanos. Percebe-se que é a partir da perspectiva da recepção que se analisa o pensamento dos sujeitos imbricados no processo, ou seja, de um lado a ideia construída e formada a partir da realidade educacional dos professores de ER no Amapá, suas experiências, vivências e concepções acerca deste componente curricular. De outro, o entendimento de membros da Suprema Corte quanto ao ER aplicado na perspectiva confessional no ensino público.

Observa-se que, invariavelmente, há uma expressiva disparidade na origem da concepção do ensino religioso, posto que são contextos diversos, que julgam, classificam e modulam a forma “ideal” de ensino. Nesse sentido, é válido questionar que tipo de análise aproxima-se de forma mais apropriada e justa da realidade educacional dos alunos na disciplina Ensino Religioso.

A Resolução n. 14/2006 é bastante clara no sentido de estabelecer os critérios de organização do componente curricular em tela, já que regulamenta a carga horária mínima, a formação de professores, capacitação e habilitação dos mesmos. É este um passo importante que norteia o sentido primário do ER no Estado do Amapá, pois demonstra que há uma preocupação pertinente quanto a questão legal e curricular.

A formação acadêmica do/a professor/a de ER deve ocorrer no âmbito da licenciatura, sendo uma formação que contempla o aspecto curricular e as diretrizes necessárias, tal como a compreensão do fenômeno religioso na abordagem de conteúdos, a partir da fenomenologia da religião, da antropologia cultural, filosofia e ética. Todavia, a decisão do STF, de caráter

meramente legalista, indica que o ER deve ser instrumentalizado, não inclusivo, intolerante, proselitista, não crítico e não reflexivo.

Contudo, cabe à Secretaria de Educação Estadual planejar, executar, acompanhar e avaliar o processo de formação do professor no Ensino Médio, seja em curso de aperfeiçoamento e formação superior, é o que dispõe a Resolução, art. 4º, alínea “a”.

Simultâneo à Resolução n. 14/2006, que preza pela abordagem a partir da Fenomenologia da Religião, da Antropologia Cultural e da Filosofia na perspectiva ética, observando a não vinculação doutrinal de nenhuma religião, é atinente analisar o que resolve a CEE/AP, como também, o argumento analítico dos ministros da Suprema Corte que votaram favoráveis à confessionalidade. Nesse sentido, para melhor entendimento apresenta-se um breve relato da votação da ADI pelo Supremo Tribunal Federal.

No dia 27 de setembro do ano de 2017, o Supremo Tribunal Federal, julgou improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade, N. 4439/210, proposta pela Procuradoria-Geral da República, que previa assegurar o caráter não confessional ao ensino religioso nas escolas públicas. Com placar de seis votos contra a ADI e favoráveis à confessionalidade, proferidos pelos ministros Alexandre de Moraes, Edson Fachin, Gilmar Mendes, Dias Toffoli, Ricardo Lewandowsky e Carmem Lúcia, passando o ER confessional a assumir natureza constitucional, sendo, portanto, autorizado.

Votaram pela não confessionalidade, os ministros: Luis Roberto Barroso, Rosa Weber, Luiz Fux, Marco Aurélio Mello e Celso de Mello. A então ministra e presidente do STF, Carmem Lúcia, teve o voto de minerva na sessão, que chegou a ficar empatada em cinco votos. Ressalta-se aqui a perspectiva político-religiosa da votação, refletida na subjetividade implícita do voto improcedente da Ministra Carmem Lúcia, uma cristã católica de declarada adesão, ecoando assim, a subliminar tendência teocrática presente na sociedade contemporânea.

Antecedendo ao Julgamento da ação, o Min. Roberto Barroso, convocou audiência pública para discutir a implantação do ER nas escolas da rede pública de ensino. O ministro deferiu a participação de representantes de diversas religiões e órgãos e entidades ligadas à educação, onde cada representantes teve 15 minutos para apresentar seus argumentos acerca da matéria. Dentre os participantes estavam representantes do: CONSED (Conselho Nacional de Secretarias de Educação), CNTE (Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação), CONIB (Confederação Israelita do Brasil), CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), CBB (Convenção Batista Brasileira), FEB (Federação Espírita Brasileira), FAMBRAS (Federação das Associações Mulçumanas do Brasil), FENACAB (Federação Nacional do Culto Afro-Brasileiro), em conjunto com a Federação de Umbanda e Candomblé de Brasília e

entornos, Igrejas Assembleias de Deus, LIHS (Liga Humanista Secular do Brasil), SBB (Sociedade Budista do Brasil), FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso), ASSINTEC (Associação Inter-Religiosa de Educação e Cultura), Deputado Marcos Feliciano na Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara de Deputados, Senador Magno Malta pela Frente Parlamentar Mista Permanente em Defesa da Família, Igreja Universal do Reino de Deus, IAB (Instituto dos Advogados Brasileiros), dentre outros.

Expressaram contrariedade ao ER confessional na rede pública de ensino, a Federação Espírita Brasileira (FEB), afirmando ser contrária à existência do ensino religioso nas escolas públicas. Mesma opinião foi expressada pelo representante da Convenção Nacional das Assembleias de Deus (Conamad), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a Liga Humanista Secular.

O julgamento durou vários dias e contou com a participação de advogados, das Instituições religiosas, o qual defenderam em maioria a obrigatoriedade do ER nas escolas.

Chama a atenção a participação na audiência pública, em sua maioria de entidades e instituições religiosas, cujos representantes manifestaram opiniões de caráter doutrinal e confessional, dando ao debate um viés quase hegemônico religioso, deixando portanto a questão político-pedagógica, em segundo plano.

Nesse sentido, com sucinto histórico da audiência, apresenta-se então, o voto improcedente, dado pelo Ministro Alexandre de Moraes à ADI 4439/DF, sobre a neutralidade no ER. Nas palavras do ministro:

Paradoxal que pareça, alguns grupos que auxiliaram as minorias a conquistar legítima e corretamente o direito de liberdade de expressão de suas ideias e convicções, inclusive em salas de aula e dentro de currículos de matérias de matrícula obrigatória, pretendem impor forte censura prévia às opiniões religiosas diversas, ao pleitearem um conteúdo neutro e meramente descritivo de religiões, em uma impensável “doutrina religiosa oficial”, criada artificialmente pelo Poder Público, mesmo que em disciplinas de matrícula facultativa; confundindo a proibição de um Estado Confessional com a determinação constitucional para que o nosso Estado Laico garanta, em igualdade de condições, o ensino religioso no ensino fundamental das escolas públicas, somente para aqueles que queiram. (BRASIL, 2017, p. 2).

A análise argumentativa sobre o voto do ministro Alexandre de Moraes, observa-se que prima pela neutralidade no ER, cujo objetivo deve ser a não vinculação com a religião. Trata-se de uma imposição repreensiva imposta pelo Estado às opiniões religiosas. É bem verdade que se o ER nas escolas nasce a partir da confessionalidade dos dogmas das diversas religiões e que encontra albergue na proteção dada pelo Estado à construção dos conteúdos que nortearão a disciplina e que não gozarão de inteira neutralidade. O ministro considera, então, que corre-

se o risco de, na tentativa de não privilegiar essa ou aquela religião, acabar por afrontar determinado dogma, deformar fonte doutrinária ou postulados de dada religião. Seria, pois, o Estado criando sua própria religião, na tentativa de busca da neutralidade? Esse é o questionamento de Filho (2017, p. 170) ao discorrer sobre o posicionamento do STF que vê o ER “a partir do conteúdo determinado para essa disciplina, somando e excluindo preceitos das diversas linhas confessionais existentes.”

Retomando a breve análise dos demais votos favoráveis à confessionalidade, chama atenção as considerações que os ministros da Suprema Corte fazem quanto à importância de ordem e respeito ao Estado laico e sua neutralidade. Todavia, os votos, paradoxalmente, culminam no acolhimento da confessionalidade no ER das escolas públicas, como é o caso do voto do ministro Edson Fachin, por exemplo, que fundamenta-se numa análise de albergue da questão igreja-estado, liberdade religiosa e de crença, que segundo o ministro, está implicado no direito de professar e divulgar a religião professada.

A análise do referido ministro baseia-se na ideia de que; quem professa determinada fé, necessariamente está sujeito a imposição estatal secular do Estado, exigindo assim, esforço interpretativo do cidadão religioso. Da mesma maneira, deve ocorrer com os que não professam fé alguma, ou seja, estes também deve imprimir esforços para apreender com a contribuição dos confessionais. O Ministro Fachin, classifica tal ideia como ética da cidadania democrática. (BRASIL, 2017, p. 7-8).

Mas afinal, qual o preceito constitucional do ER? Tanto do ponto de vista conceitual, quanto da perspectiva didático-pedagógica, a disciplina, desde a proposta feita pelo CNE busca firmar-se como área do conhecimento, portanto, constituída de unidades temáticas e conteúdos fundamentados pelas Ciências da Religião. Isso quer dizer que extrapola o campo jurídico, devendo ser encarada pela ciência e não pelo princípio jurídico isonômico, uma vez que o objetivo da educação é a formação humana, e não o mero convencimento gerador de opiniões.

Já, no voto do Ministro Gilmar Mendes, verifica-se a ideia de que o ER seja ministrado no âmbito das religiões e não de uma religião. Isso constitui um equívoco, ainda que num Estado laico. O ministro ressalta a contribuição da Igreja Católica na colonização, seus institutos, capelas e conventos. Em que pese o discurso sobre a neutralidade estatal, Gilmar Mendes entende ser a confessionalidade, uma forma de garantir as condições adequadas ao exercício da liberdade religiosa, declarando então, que “o que se deve promover é a livre competição no ‘mercado de ideias religiosas’”, desta forma, segundo o ministro, seria possível evitar tensões.

No mesmo sentido, o pensamento do Ministro Dias Toffoli, é bastante enfático ao afirmar não haver uma relação estanque entre Estado e religiões, citando as várias vezes em

que a religião relaciona-se com o Estado, assegurada pela constituição, como nos casos da previsão constitucional de imunidade de impostos às igrejas, prestação de assistência religiosa nas entidades civis, destinação de recursos públicos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, até as parcerias do poder público com Santas Casas de Misericórdia. Toffoli assevera em suas alegações que:

[...] a solução para garantir o legítimo direito constitucional de quem não adota crença ou de quem professa religiões minoritárias não pode acarretar a exclusão dos que adotam crenças dominantes do âmbito de proteção da norma. Quando se está diante de uma proteção constitucional ou legal deficiente, seja por um defeito em sua redação ou por uma falha em sua aplicação, a solução consentânea com o princípio da dignidade da pessoa humana não se dá pela exclusão dos protegidos, mas pela inclusão dos excluídos. (BRASIL, 2017, p. 12.)

O ministro defende ainda o chamamento da comunidade escolar para a discussão dos credos a serem ensinados no ER, nos moldes das LDBEN, em seu art. 33, § 2º, Lei n. 9.394/96. Ressalta, ainda, a liberdade Religiosa como forma plena democrática. Assim, na mesma esteira de pensamento, o Ministro Ricardo Lewandowski atenta para questão da confessionalidade subjetiva existente no texto constitucional, na relação intrínseca Estado/igreja. Declara o ministro que “quer sob perspectiva histórica, quer sob a sistemática, quer ainda sob a doutrinária, não restam dúvidas, ao menos para mim, de que o Ensino Religioso nas escolas públicas pode ter natureza confessional.” (BRASIL, 2017, p. 10). O magistrado sustenta que o ER deve ser ministrado de forma cuidadosa e respeitosa, sem discriminação ou estereótipos em razão de suas opções.

O Ensino Religioso, segundo Lewandowski, seja ele confessional ou interconfessional, só será legítimo se observada a neutralidade que os documentos internacionais, como o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, assim como a Convenção sobre os Direitos da Criança, no âmbito das Nações Unidas, o requerem.

Afirma ainda o ministro, amparando-se na decisão da Corte Europeia de Direitos Humanos, que a oferta da disciplina na perspectiva da religião majoritariamente predominante, não implica na prática do proselitismo. Desta maneira, complementa:

[...] a maior parte dos países, existem religiões praticadas de modo predominante - caso do catolicismo no Brasil – sendo natural, nessas situações, que o Estado, sem que imponha aos alunos a religião preponderante, conceda maior visibilidade ou espaço a tais confissões, inclusive, nas escolas públicas. (BRASIL, 2017, p. 12).

Por fim, o voto da Ministra Cármen Lúcia não diverge dos demais quanto à defesa enfática do reconhecimento da condição de Estado laico do Brasil. A ministra destaca a importância da liberdade de crença e da manifestação de ideias, fundamentando sua decisão pró confessionalidade, quase que exclusivamente, sob o argumento constitucional da facultatividade, prevista no § 1º do art. 210 da CF/1988. Neste caso, portanto, sem imposição do Ensino Religioso a quem quer que seja, distanciando-se, assim, ações que promovam o proselitismo ou o catequismo.

Em primeira análise percebe-se entendimentos bastante antagônicos da Corte, se analisados a partir da Resolução n. 14/2006, uma vez que esta prevê um ensino livre não vinculado à religião, no qual o paradigma didático para o ER deverá ser aquele que promova o afastamento de qualquer forma de tutela religiosa, projetando o objeto histórico-cultural, sem que se negue a natureza religiosa do ser humano. Contudo, o ER deve propiciar o entendimento das relações entre ciência, cultura e fé.

Os votos pró confessionalidade no ER, são sopesados do ponto de vista exclusivamente jurídico, o que de fato já se supunha, dado o descabimento do lugar do debate. Fundamentos, relatos e estudos apresentados não culminaram na questão central da educação: da docência. Nem tampouco da ciência. A BNCC, como documento normativo legal que referencia toda a Educação Básica no país, é a base comum que, no dizer de Sérgio Junqueira (2020, p. 75), é “um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais e que precisam ser dadas a conhecer a todo e qualquer aluno da Educação Básica brasileira”. É nesse sentido que se entende fundamental a elaboração de uma proposta didático-pedagógica que não esteja vinculada a um credo, mas que contemple de forma ampla o conhecimento humano integral.

Ainda, na esteira do pensamento de Junqueira (2020, p. 77-100), o currículo é resultado do engajamento dos professores, e precisa assegurar que isso culmine no despertar de competências fundamentais coletivas e recíprocas, de forma intercultural, que não prive o aluno de conhecer e entender aspectos fundamentais sobre religião, e não de uma religião em específico. Afirma ainda o autor que não se deve desconsiderar “a admiração e respeito pelas narrativas religiosas que diferentes grupos elaboraram, a fim de dar respostas as questões mais simples da vida humana.”

Deve-se chamar atenção, ainda, para a Resolução n. 14/ 2006, criada em consonância com a Constituição Federal e a Estadual, a qual atribui à Secretaria de Educação o planejamento e execução da formação docente para o ER, e que não possui outras variantes que legislem quanto a esse aspecto. É nesse ponto que a participação colaborativa da APERAP surge de forma bastante contundente, a partir de sua criação, juntamente com a publicação da resolução,

ao passo que busca depositar nas mãos do Estado e não da igreja, o gerenciamento das diretrizes do componente curricular em questão.

Os estudos de Junqueira, Corrêa e Holanda (2007, p. 111-112), são de grande relevância pela sua contribuição técnica, pois tratando do aspecto legal e curricular, apresentam um panorama bastante lúcido da situação do ER nos Estados, uma vez que é tema complexo dado o grande interesse de grupos e movimentos políticos. No aspecto legal, entre leis, resoluções e decretos produzidos pelos Estados, destacam que “das legislações dos vinte e quatro Estados, indicados na pesquisa, dezessete legislações foram produzidas pelos CEEs, e sete foram elaboradas pelos Governos Estaduais.” Assim, argumentam os autores que:

documentos emanados pelos CEEs demonstram ter mais consistência, em sua maioria pelo detalhamento a que chegam, por exemplo, em relação a pressupostos que devem orientar a definição e conseqüentemente a fixação de conteúdo, bem como os aspectos que se referem a formação de professores.

A observação que se faz é a de que, partindo do lugar de onde se constrói as diretrizes do ER, muito se pode somar ou dificultar o aprendizado acerca da matéria, e ainda, que o lugar de quem promove tais mudanças, goze de autonomia política ou jurídica para isso. Neste contexto, compreende que o Ensino Religioso, deve ter autonomia suficiente para elucidar a problemática metodológica e curricular e levar os alunos, a partir de suas experiências a expor e analisar o papel das religiões na sociedade.

3.3 O ENSINO RELIGIOSO NO REFERENCIAL CURRICULAR AMAPAENSE

De forma clara e objetiva, o Referencial Curricular Amapaense - RCA (2019) do Ensino Religioso, tanto nos anos iniciais (1º ao 5º ano), como nos anos finais (6º ao 9º ano), contemplam ações práticas no sentido de entender, analisar, compreender e valorizar a vida enquanto expressão de valor. Se está sempre em busca de um grande objetivo que é iniciar o aluno num processo de conhecimento, tomando consciência e aprofundando a reflexão acerca das religiões. É quase uma mistagogia¹¹, ato muito comum na iniciação à vida cristã, porém sem o intuito de adesão à um credo ou filosofia de vida.

A BNCC norteia para a pluralidade regional, daí a possibilidade do RCA estabelecer as habilidades e competências que sejam fundamentais aos alunos amapaenses. Desenvolver o

¹¹ Na antiga Grécia traz o significado de uma introdução aos mistérios do sagrado. Mist+agogia, mistério + introdução. Não somente uma visão acadêmica do místico, mas uma experiência com o místico ou o alvo do místico, o alvo do mistério. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/mistagogia/>. Acesso em 30/04/2022.

entendimento acerca do autoconhecimento e do outro como seres diversos, com experiências e memórias diferentes (AMAPÁ, 2019, p. 318). A construção do RCA possui em sua origem a intencionalidade de promover além da experiência pedagógica, a valorização da cultura e tradições amapaense. É nesse sentido que o referencial propõe suas diretrizes, dentre as quais:

Que a proposta pudesse considerar a pluralidade política, cultural e social resultante de um dos períodos Democráticos mais duradouros da história do Brasil, evitar qualquer viés ideológico ou político-partidário assegurando, desse modo, uma formação plural que garantisse aos estudantes liberdade para formar sua opinião e suas convicções políticas, em sintonia com seu mundo e com sua herança cultural.(AMAPÁ, 2019, p. 8).

O Ensino Religioso que é desenhado no RCA, permite ao docente perceber a importância que é a pluralidade que surge através da diversidade dos elementos que compõem as várias religiões, os diferentes espaços, vieses e práticas, que possibilitam a interação do aluno com o diferente. As habilidades e competências possuem seu objetivo em aspectos que, somente pelo ensino diverso e plural, se pode alcançar. São conhecimentos que buscam inserir o aluno num mundo de simbologias, práticas celebrativas, ritos, ideias, narrativas e tradições. As unidades temáticas do RCA que contemplam as crenças religiosas e as filosofias de vida, possuem um caráter não confessional e não catequético de pensamento, mas abarcam um sentido amplo de religião, que preocupa-se com o cuidado com a vida, os princípios éticos, a partir de uma preocupação com a função social da religião, numa perspectiva reflexiva e crítica, feita por meio da análise de políticas públicas de valorização e promoção da liberdade, do meio ambiente e da sustentabilidade.

No aspecto legal e curricular do ER na base, existe uma definição clara dos objetivos a serem alcançados, sendo que todos estão ligados ao direito de consciência, ao diálogo, à participação, existindo aí uma leitura pedagógica, e não religiosa. Assim, a base define o que se vai estudar no ER e o conhecimento que se quer buscar. Nesse sentido, tem-se como ciência de referência a Ciência da Religião, que lida com os fenômenos e as manifestações a partir de uma metodologia dialógica.

A (as) Ciência (as) da Religião, no que diz respeito a sua natureza teórica, tanto em nível de Graduação, quanto de Pós-Graduação, deve preocupar-se com a validação acadêmica e científica do curso, pois como bem salienta Joseph Kitagawa (*apud* Dreher, 2008, 155), trata-se de uma formação exigente e longa, pois diferente de outras áreas, o estudioso necessita de maior interação, como por exemplo, saber outros idiomas e o conhecimento de objetos. Assim, “a marca do estudioso da religião é, em primeiro lugar, isso: o fato de que lida com um objeto

de estudo extremamente complexo, que exige uma formação multifacetada e que resiste a simplificações.”

Para além do referencial curricular, é importante que não se ignore a questão da formação docente, pois se a base e o próprio referencial norteiam o ensino, há que se pensar em quem vai ensinar. Tecnicamente, é muito frágil depositar o ensino nas mãos de quem não possui as condições e formação adequada, de maneira mais específica, sem habilitação específica nas licenciaturas em Ciências da Religião, Ensino Religioso ou Educação Religiosa, que são as condições exigidas na Resolução n. 14/2006.

Quanto a esse aspecto, é justo mencionar que a Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, conta hoje com o Curso de Pós-Graduação, em nível de especialização, de Ciências da Religião. Isso, certamente, impacta em questões estruturais da disciplina, seja na construção de material didático, no planejamento adequado e o principal, na formação exigida pela Resolução n. 14/2006 CEE/AP. É certo que toda ideia humana sobre o desconhecido tende à ser injusta, o que se pode chamar de “preconceito”, o que resvala em formas de discriminação. O mesmo ocorre com o conhecimento produzido na escola e que aponta para uma única fonte, um axioma que pressupõe ser único e verdadeiro.

Neste caso, o ensino de ER no âmbito da confessionalidade, de certo modo ajuda na promoção de uma espécie de cerceamento de pressupostos culturais, históricos e filosóficos das religiões não contempladas nesse processo, cogitando-se deixar de conviver com a diversidade do conhecimento religioso. Isso, de certa forma potencializa comportamentos preconceituosos que desprezam ou mesmo desvalorizam aquilo que não compreendem. O RCA, ao estabelecer as competências desse componente curricular para o Ensino Fundamental, enfatiza a necessidade de “debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.” (AMAPÁ, 2019, p. 318). Abaixo, uma ilustração utilizada no processo reflexivo dos participantes da pesquisa:

Figura 1 — Imagem ilustrativa



Fonte: Nova Escola (2017).

A partir da organização curricular do ER, percebe-se que o RCA imbrica, de forma transversal, a religião a partir do fenômeno religioso, objetivando a sua releitura, no sentido epistemológico. Entende-se, então, que o ensino é assumido sob uma perspectiva secular, ensejando que seu substrato seja a Ciências da Religião, além da Filosofia, Antropologia da Religião, História e Sociologia. Nesse sentido, o RCA trata o ER como área do conhecimento de forma igualitária aos outros saberes que compõem o sistema educacional, e que possuem objeto de estudo específico, tal como Língua Portuguesa, Matemática, e outros componentes, que possuem tratamento didático próprio.

Não é novidade que o Ensino Religioso na educação pública, surge a partir do apelo hierárquico da Igreja Católica e sua influência na política nacional. Portanto, não se pode pensar nas bases históricas do ER sem pensar na interferência eclesial no ensino, seja pela oferta da estrutura na organização dos professores, ou no poder decisório de escolha destes pela Igreja. No Estado do Amapá não foi diferente, já que a organização sempre esteve nas mãos da Igreja Católica local.

De acordo com os estudos da pesquisadora Lourdes Vulcão (2014), que em 1987, formou-se o grupo de Coordenação de Ensino Religioso Escolar (CERES). A equipe era, então, composta por Professores/as servidores/as públicos do Estado e do Ex-Território e que eram membros engajados na Igreja. Destaca-se que foram indicados pela Diocese de Macapá, para ministrar o ER nas escolas da rede públicas. Assim, a equipe, com sede no centro de promoções da Diocese, se reunia e construía o material didático, além de promover formações e

planejamentos. Afirma Vulcão 92014, p. 9), que com uma base curricular local, de caráter integralmente confessional, proselitista e catequético, suscitou em alguns professores o desejo “de um novo olhar para disciplina.” A partir de então, alguns docentes sentiram-se estimulados a desvincular o ensino do domínio católico, o que originou uma longa e intensa jornada de luta por estruturação de um ensino, até então de características doutrinárias, para um ensino de viés fenomenológico.

O desejo de reestruturação do ER, oriundo de alguns professores, inaugura a organização e criação da Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá (APERAP), que com a criação da entidade civil assumem a busca por um ER independente e plural na escola pública. Desta forma, segundo a pesquisadora, através do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), a associação passa a ter acesso a subsídios, o que lhes possibilita lutar não só pela isenção curricular da disciplina, como também pelos direitos dos professores. Ocorre que havia professores aprovados no concurso público do Estado, porém não convocados, e que eram substituídos por docentes contratados e sem a formação exigida, em flagrante desobediência à Resolução n. 14/ 2006 CEEP/AP, que prevê a formação dos professores em Licenciatura em Ensino Religioso, Ciências da Religião e Educação Religiosa, critério até então não observado pela SEED/AP. (VULCÃO,2014, p. 11).

Lembram Caron e Filho (2020, p. 18), que antes mesmo da Lei n. 9.475/97 tratar em seu §2º sobre a participação das entidades civis, grupos já se organizavam para ajudar, “conselhos ou associações formadas por diferentes denominações religiosas [...] cuja função é de prestar assessoria aos Sistemas de Ensino, as Secretarias de Estado de Educação”. A organização dos professores torna-se um incentivo para que a educação pública repense o ER, a partir de critérios estritamente pedagógicos, como disciplina vinculada a conteúdos escolares e não de abordagem meramente doutrinal, com predominância de temas, ensinamentos e discursos enraizados em tradições religiosas hegemônicas, ignorando o pluralismo cultural das várias religiões/religiosidades imbricadas na realidade dos alunos.

Ao tratar da construção do RCA, verificou-se que a BNCC norteia para a pluralidade regional do ensino, e nessa esteira, a APERAP é referência na luta pela inclusão do ER como um componente curricular livre e independente do controle eclesial em sua base curricular. Todavia, é importante ressaltar que a associação não é unânime no que concerne ao viés pedagógico de abordagem do ER, haja vista que por constituir-se de pensamentos díspares de entendimento, comunga da diversidade de paradigmas, ou seja, o fenomenológico, confessional e interconfessional. Não se pode crer, no entanto, que as divergências não ocorram por conta dos entendimentos múltiplos, além da questão histórica do ensino religioso atrelado a uma

tradição religiosa. Acerca dessa questão, é importante lembrar que Caron (2007, p.184-185) aponta que diversas denominações religiosas assumiam a formação continuada de professores, com o intuito de manter o caráter tradicional religioso na formação dos docentes que participavam de cursos de Teologia, Catequese e Ciências Religiosas, como formação preparatória para as aulas de ER.

Assim, para a referida autora “as instituições religiosas que promoviam curso para formação desenvolviam conteúdos mais preocupados com a formação cristã. O pedagógico passava para segundo plano; no entanto, esta visão começou a modificar-se com a Lei n. 9475/97.” (CARON, 2007, p.185). Nesse sentido, consegue-se alcançar a origem da diversidade de opiniões sobre o ER, pelos membros da APERAP, pois muitos carregam consigo as origens da formação religiosa no contexto eclesial, cujas estruturas fomentavam melhores condições e orientações acerca do quê e como abordar os conteúdos. Isso sem mencionar as influências oriundas de suas experiências e vivências, que, muitas vezes, advém de sua inserção no serviço pastoral, não que isso seja condição *sine qua non* para os docentes de ER.

A criação da APERAP, que oficialmente alça *status* de entidade civil em 2006, simbolicamente é um reflexo das mudanças paradigmáticas na educação do país. O despertar para uma perspectiva teórico-metodológica no ER e que atende aos apelos de inclusão, pluralidade, diversidade e cosmovisões por parte dos/as professores/as, possui em si uma grande carga histórica do contexto educacional do país. Nesse sentido, quanto à BNCC afirmam Caron e Filho (2020, p. 27) que:

Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação social, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares.

A ideia de uma organização civil, construída a partir da visão crítica dos docentes para reestruturar o Ensino Religioso no Estado, possui em si uma forte natureza democrática que potencializa a participação, o pluralismo de ideias e tudo aquilo que o Estado deve preservar. Vulcão (2016, p. 83) é precisa ao declarar que o que há de diversos na cultura e na religião, precisa encontrar acolhida e isso “parte da admissão da existência de uma sociedade pluralista, que busca uma escola onde essa diversidade se efetue no contexto da sala de aula.”

4 CAMINHO METODOLÓGICO E A RECEPÇÃO DA DECISÃO DO STF: PROVOCAÇÕES DIALÓGICAS

Nesta seção, apresenta-se os caminhos metodológico percorridos, culminados nos dados coletados na pesquisa, em diálogo com a recepção na figura do/a professor/a de Ensino Religioso, e suas impressões, compreensão e reflexões sobre a confessionalidade do ensino, partindo-se de um deslocamento de consciência. Todavia, antes de efetivamente apresentar os dados da pesquisa, é pertinente que se discorra, ainda que de forma sucinta, sobre as bases que originaram e orientaram tais questionamentos feitos junto ao grupo de professores/as de ER.

4.1 METODOLOGIA

A pesquisa segue as orientações técnicas e éticas previstas na Resolução n. 466/2012 e 510/2016 - CNS/CONEP adotada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, que regulamenta pesquisas realizadas com seres humanos. As diretrizes do Comitê foram devidamente seguidas, obedecendo os procedimentos e normas técnicas estabelecidas no Ofício Circular n. 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Em conformidade ainda com o parecer consubstanciado de aprovação do CEP n. 5.374.602.

Diante disso, é preciso ressaltar que não convém discutir a educação com superficialidade, deve-se mergulhar profundo a partir de uma fundamentação epistemológica que possibilite pensar os fundamentos, a didática e a prática de ensino. Todavia, Bombassaro (1994, p. 18), afirma que “o marcante na epistemologia moderna é o fato de se considerar o fato exclusivamente do ponto de vista da racionalidade, esquecendo-se de revelar sua historicidade”, ou seja, se deixa de salientar aspectos históricos fundamentais, racionais ou não. Portanto, julga-se que a epistemologia requer uma postura de envolvimento, afastando-se da visão rasa no tratamento dos tópicos essenciais que dizem respeito ao conhecimento e a reflexão.

A pesquisa possui pretensões que exigem reflexão profunda acerca do ER, e para tanto, não pode omitir que o tema em questão exige a aproximação de um conjunto de diversos saberes, entre os quais estão a educação e o direito. Diante desta constatação, acredita-se ser necessária a produção intelectual de pesquisadores (as) que estabeleçam a correlação das ciências, permitindo a análise e apreciação de fundamentos, priorizando-se a educação, pois a intencionalidade da pesquisa reside na perspectiva da *práxis* docente atravessada pela subjetividade dos sujeitos imbricados.

Esta pesquisa tem, por isso, natureza qualitativa, já que está socialmente inserida em interesses e circunstâncias, tanto sociais, quanto específicos, como é o caso da APERAP que carece ter suas ações norteadas a partir de uma estrutura curricular livre e imparcial de quaisquer interferências político/ideológicas na educação. Segundo Minayo (1994, p. 22, 1994, grifo nosso), a pesquisa qualitativa aponta para questões muito particulares, pois:

se preocupa nas ciências sociais com um nível de realidade, que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, valores, crenças e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis

Para Gil (2002, p. 134), esse processo de categorização na análise dos dados exige do pesquisador esforço e abstração, “ultrapassando os dados, tentando possíveis explicações, [...] isso irá exigir constantes retomadas às anotações de campo e à literatura e até mesmo à coleta de dados adicionais.” Nesse sentido, considera-se a proposta de pesquisa qualitativa, adequada para contemplar o trabalho ora apresentado.

A pesquisa surgiu, então, em consonância com as pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa "Hermenêutica do Sensível: educação, cultura e sociedade", criado no início de 2020, o qual esta pesquisadora integra, juntamente com outros estudantes de Graduação e Pós-Graduação, e que é coordenado pelo professor José Carlos Cariacás Romão dos Santos, do Colegiado de Filosofia e do Mestrado em Educação (PPGED-UNIFAP) da Universidade Federal do Amapá, e cujo tema de interesse é a hermenêutica aplicada à contextos da formativa pesquisa em cultura educacional, democracia e religião.

O trabalho que o referido grupo desenvolve entende ser a pesquisa um processo que exige um expressivo envolvimento do pesquisador, fazendo-o agir de maneira interativa, propiciando caráter formativo aos destinatários da pesquisa, pois o grupo de estudos entende que os esforços de interação entre pesquisador e pesquisado, ajudam no processo de elaboração do pensamento acerca da educação. Por ser do tipo Formativapesquisa, este trabalho se insere em um projeto que, além de participativo, tem como intuito a formação humana. A formativapesquisa tem sua gênese na reflexão acerca do extrativismo acadêmico, que se revela na forma descompromissada de realização da pesquisa. Nos dizeres de Cariacás (2021, p. 159):

Quem pratica o extrativismo acadêmico age à maneira corsária: aproxima-se da(s) pessoa(s), estabelece um vínculo com finalidade bem clara (realizar a pesquisa e publicar um texto) e, depois, afasta-se expondo para a comunidade científica as suas conclusões sem, todavia, oferecer satisfação àqueles que forneceram a matéria para a construção dos resultados. De modo que não importam os sujeitos da pesquisa, valoriza-se a matéria prima que eles

oferecem. Assim, anula-se a presença humana, apesar de, discursivamente, ela ser enaltecida.

Assim, na contramão do pensamento extrativista, na formativapesquisa por intermédio da hermenêutica do sensível, apresento vias dialógicas que aproximam e auxiliam os/as docentes a pensar aspectos da própria existência a partir da *práxis* pedagógica. É pertinente ressaltar que o grupo de estudos se propõe a trabalhar com a hermenêutica, todavia sabe-se que no processo descritivo formam-se lacunas interpretativas que geram hiatos, o que dificulta o processo dialógico. Para Conti e Martini (2019, p. 03), a hermenêutica é um recurso criativo na construção e aprendizagem da linguagem, afirmam que a hermenêutica é uma atitude, pois:

Trata-se de buscar uma renovada sensibilidade humana à compreensão dialógica (de aprendizagem antropológica, viva, crítica, inacabada e social), que promove a intermediação e a participação dos outros, uma vez que é a nossa situação hermenêutica que marca a diferença e a abertura da linguagem para superar os conflitos multifacetados e as incompreensões presentes.

Nessa óptica, pode-se entender a hermenêutica como auxílio na fomentação e construção do espírito humano, flexível e maleável. Chama-se atenção para o fato de que o grupo de estudos trabalha com a sistemática de fases, e uma destas é a do levantamento retórico dos argumentos, no qual, somente *a posteriori*, faz-se a abordagem hermenêutica.

Assim, a formativapesquisa busca dar um escopo metodológico para a hermenêutica filosófica, todavia surgem peculiaridades, como os atravessamentos do direito, presente tanto na pesquisa como na prática profissional desta pesquisadora, cuja retórica é bastante utilizada. Então, é por observar que a retórica comporta fazer o levantamento de dados e ajuda a estabelecer contrapontos, que se sustenta aqui na própria retórica como método, seguindo os passos da formativapesquisa.

Nesse sentido, o trabalho utiliza a perspectiva dos elementos centrais da retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 75-76), que são divididos em fases, apresentadas logo adiante. Assim, ancora-se esta pesquisa de maneira específica na seção 1, que trata do “acordo”, ou seja, da verdade consensuada e plausível que possibilita ouvir o que cada um pensa, além dos tipos de objeto do acordo ao tratar de fatos, verdades e presunções presentes na retórica dos sujeitos da pesquisa. Na referida seção, reforça-se a ideia de que “o fato”, neste contexto, dos aspectos da recepção, só existem do ponto de vista da argumentação, se houver a possibilidade da ideia ser acolhida por todos. Assim, uma vez que a pesquisa tem como objeto metodológico a retórica, é estritamente necessário que o estudo dos pontos argumentativos seja contemplado de maneira específica, dialogando com cada elemento que surja ao longo do processo retórico

das entrevistas. Dessa forma, os elementos utilizados estabelecem ligação com os traços argumentativos identificados no questionário da pesquisa.

Os elementos da pesquisa foram utilizados na primeira fase metodológica da formativapesquisa, pois assim, pôde-se estabelecer relação entre o contexto do ER com a atuação dos docentes, permitindo compreender o fenômeno da recepção pela atuação dos sujeitos imbricados. Assevera Gil (2002, p. 41-42) que “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.”

Assim, no que tange aos processos encaminhados na pesquisa, vale dizer que se estruturou, especificamente, em três fases: fase da retórica, fase da provocação e fase das categorias. A primeira compreendeu a coleta dos dados, utilizando-se a retórica como técnica para o levantamento dos argumentos e sua disposição, a partir da sequência lógica que Chaïm Peralman e Olbrechts- Tyteca (2005), que tratam das premissas de argumentação do discurso. Na segunda fase, a provocação, constitui-se no movimento dialético, que pela aproximação com a retórica, possibilita fundamentar as ideias através do debate e da aproximação das ideias dos/as docentes. Por fim, chega-se à fase das categorias dos elementos argumentativos, a partir de tipos retóricos.

Em um primeiro momento, na fase retórica, foi realizada a aproximação e imersão junto aos sujeitos da pesquisa, por meio da observação, diálogo e contato pessoal, no caso em específico, primeiramente, com a presidência da associação. Após, foram selecionados/as os/as participantes da pesquisa, membros associados/as e colaboradores/as que integram o grupo. Os sujeitos da pesquisa são professores/as de Ensino Religioso, sendo alguns integrantes da Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá – APERAP, num total de 07 (sete) participantes. Vale considerar que, para Flick (2013, p. 62), “as pessoas a serem estudadas são selecionadas segundo a relevância para o tópico da pesquisa, [...] elas não são selecionadas aleatoriamente”. Isso possibilita aprofundar a investigação acerca da recepção da decisão da Suprema Corte, para entender a realidade dos participantes imbricados, analisando, descrevendo e dialogando com os docentes e o próprio componente curricular, a partir das ações desencadeadas pelo grupo, dentre elas, a mencionada Resolução n. 14/06. O *lôcus* de pesquisa foi a cidade de Macapá, no Estado do Amapá.

Assim, após a delimitação dos sujeitos colaboradores na pesquisa, foi lançado convite através de chamada pública no grupo de professores de ER (via plataforma de conversa), que são membros da APERPA e colaboradores não associados, bem como a indicação de alguns nomes pela presidência da associação. Com a confirmação da participação, os entrevistados

receberam vídeos explicativos da dinâmica da coleta de dados, juntamente com alguns documentos pertinentes, dentre os quais estavam o quadro panorâmico de pesquisa, o TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido) e um questionário composto de seis perguntas semiestruturadas.

Quanto a estes materiais direcionados aos sujeitos da pesquisa, precisa-se ressaltar que serviram como exercícios terapêuticos de construção de narrativas de sua *práxis*, sendo, como já exposto, que a coleta dos dados ocorreu por meio da Entrevista Semiestruturada. Entendeu-se ser este tipo de entrevista o mais adequado aos objetivos porque, confrontada com informações acrescidas de elementos argumentativos, possibilitou aos sujeitos pensar, presumir, ratificar opiniões e convencimentos, num movimento provocativo de pensamento, dando-lhes voz e possibilidades de construir juntos com esta pesquisadora os argumentos resultantes da pesquisa. No que tange à Entrevista, vale também, recorrer a Lüdki e André (1986, p. 33-34), que entendem que:

Na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo, são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houve rum clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Esta primeira fase, consistiu no movimento de conhecimento sobre a associação dos professores, através do diálogo preliminar com a presidência da associação, cujas informações são direcionadas ao grupo docente, por meio de relatos acerca do percurso histórico de seus membros, ações e trabalhos realizados junto a Secretaria de Educação Estadual. Ainda na coleta dos dados empíricos, Marconi e Lakatos (2003, p. 122) afirmam ser as técnicas “um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência, são, também, a habilidade para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos”. Somaram-se aos dados empíricos, as fontes históricas de pesquisa, como os materiais já publicado por autores: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, Monografias, Dissertações e Teses que compõem o acervo bibliográfico. Foram utilizados ainda, como fonte primária e secundária de pesquisa, a Pesquisa Documental, que se materializou na análise de documentos oficiais, como leis, resoluções, decretos e jurisprudências.

Após, iniciou-se a fase, propriamente dita, de coleta de dados com a divisão de núcleos de informações descritivas e o núcleo temático, sendo que a entrevista semiestruturada, possibilitou coletar informações acerca do trabalho que os colaboradores desenvolvem,

projetos, propostas, e participações efetivas na construção metodológica curricular do ER. Além disso, este tipo de entrevista foi uma ferramenta de construção e reconhecimento dos participantes, pois corroborando com Severino (2007, p. 124), “Trata-se [...] de uma interação entre pesquisador e pesquisado”, sendo que ainda na visão do autor, é “Muito utilizada nas pesquisas da área das ciências humanas, [pois] o pesquisador visa aprender o que os sujeitos pensam, representam, fazem e argumentam.”

Ainda no que tange à entrevista semiestruturada, Flick (2013), propõe uma estrutura que contemple graus maiores ou menores de flexibilidade nas perguntas, ou seja, utiliza-se um guia de entrevista como ferramenta facilitadora com perguntas que possibilitem o entrevistado a fluir suas ideias e pensamentos acerca do tema, sem sentir-se atado às questões. Segundo o referido estudioso, neste tipo de entrevista, o entrevistador usufrui da habilidade de modular as questões para melhor êxito das respostas, utilizando, por exemplo, a “técnica da “vinheta”, que é a utilização de histórias ou mesmo casos fictícios para facilitar o diálogo. Assinala o estudioso que:

Objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre o tema. Por isso, as questões devem dar início a um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado[...] espera-se que os entrevistados responderam da forma mais livre e extensiva que desejarem se suas respostas não forem suficientemente ricas entrevistador deve sondar mais. (FLICK, 2013, p. 115).

Feita a coleta dos dados, iniciou-se a segunda fase, chamada de fase da provocação na qual são tratados os dados temáticos, por meio da problematização das respostas. Se trabalha, então, a partir daquilo que fora produzido pelos participantes, através de um movimento antagônico, repensando e revendo os conceitos apresentados, num esforço metacognitivo de pesquisa, feito através do levantamento de pequenas questões que serão apresentadas aos docentes por mecanismos diversos como: vídeos, charges, notas jornalísticas, as quais ensejarão respostas, na perspectiva dos estudos do grupo hermenêutica do sensível. (SANTOS, 2021).

Em terceiro movimento, que se constitui na fase das categorias, faz-se a depuração das respostas produzidas pelos participantes, analisando as ideias produzidas, em um processo interpretativo da manifestação do pensamento anterior e posterior dos docentes acerca da questão da pesquisa. Este último procedimento, é a análise dos dados num exercício terapêutico de apresentação de textos informativos de aspecto legal e curricular que auxiliam o diálogo a partir do posicionamento dos/as professores/as na perspectiva da formativapesquisa que como apresentado, privilegia o caráter terapêutico na pesquisa. (CARIACÁS, 2021).

4.2 PANORAMA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Pode-se afirmar que foi com a decisão da Suprema Corte que, originariamente, surgiram vários questionamentos quanto aos rumos do ER nas escolas públicas. O STF, ao reconhecer não ser inconstitucional a confessionalidade nas escolas públicas, claramente avança em questões de natureza educacional, ainda que a intenção tenha sido puramente legalista. É certo que tal decisão provocou uma série de questionamentos sobre os parâmetros educacionais do componente, começando pelos aspectos legais e curriculares, que iniciam ainda na LDBEN, com a nova redação do artigo 33 da Lei 9394/96, que a partir de tais alterações, prioriza o ER, porém, sem evidenciar qualquer das tradições religiosas.

A alteração do artigo, sem dúvida, representa um grande avanço para a educação, pois como preleciona Junqueira *et al* (2007), ao ser aprovada a nova redação da LDBEN, o Ensino Religioso passa a ser entendido como fenômeno – objeto da disciplina. No mesmo sentido, assevera Rodrigues (2020, p. 94) que o ER, assim como o Estado, passou por um “processo de autonomização”.

Com base nesse histórico de progressivas mudanças, não se pode ignorar que no Referencial Curricular do Estado, a disciplina sofreu profundas mudanças paradigmáticas e isso está intrinsecamente ligado ao fazer pedagógico dos/as professores/as, sua prática e experiências adquiridas no processo educacional dos alunos.

Nesse sentido, os questionamentos levantados partem da interpretação que o/a professor/a faz ao recepcionar a decisão judicial, como possibilidade de expressão de seu anseio, ideais e críticas acerca da questão. Assim, os questionários estão vinculados dialeticamente às formas de compreensão e recepção do/a professor/a ao ser questionado sobre sua forma de entender a confessionalidade, ou mesmo, o seu fazer pedagógico.

No que diz respeito à recepção, o questionário objetivou alcançar a compreensão do/a professor/a quanto à decisão do Supremo, ou seja, sua opinião sobre a questão. Outro aspecto é a compreensão interpretativa das implicações da confessionalidade no ensino público, e por fim, o modo como o docente assimila o processo da recepção, sua análise, reflexão e até sua atitude diante da problemática.

Os/as professores/as foram selecionados para participar da pesquisa através de sua inserção nos grupos de comunicação da APERAP e do CEPRES, sendo critério aqueles que possuem ligação direta com a associação, ou seja, membros associados/as, colaboradores/as e outros de reconhecida participação ao longo da existência da associação, ainda que não efetivamente associados.

Inicialmente, foram direcionados convites individuais aos participantes, por meio de vídeo-convite, chamada pública no aplicativo de conversas da associação e convite pessoal aos professores/as, cujo critério estabelecido foi o perfil de militância na disciplina e participação nos grupos de interação dos/as docentes partir da percepção desta pesquisadora na interação com os militantes do ensino.

As informações desta primeira fase foram coletadas através de questionário aplicado aos participantes, os quais responderam, por meio de vídeo, áudio, ou por texto, enviados via aplicativo de conversa ou *e-mail*. O questionário semiestruturado contou com 06 (seis) perguntas, sendo as 4 (quatro) primeiras direcionadas ao mapeamento do perfil dos participantes e as 2 (duas) últimas, de caráter temático, conforme figura 1 abaixo:

Figura 2 — Questionário aplicado aos professores

QUESTIONÁRIO	
1ª Pergunta: Inicialmente, peço que se indentifique com um nome que você gostaria, a partir do como você define a sua profissão de professor (a) de Ensino Religioso.	<hr/> <hr/>
2ª Pergunta Descreva seu perfil. Nome: _____ a) Idade: _____ b) Formação: _____ c) Escola que trabalha: _____ d) Tempo na docência do Ensino Religioso: _____	
3ª Pergunta: O que lhe direcionou para o Ensino Religioso?	<hr/> <hr/>
4ª Pergunta: Conte sobre sua história de fé ou ausência dela.	<hr/> <hr/>
5ª Pergunta: A Resolução n. 14/2006 CEE/AP que regulamenta o Ensino religioso no Estado, apresenta a seguinte premissa: <div style="padding-left: 40px;">O Ensino Religioso, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais nas escolas públicas do ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil, vedada qualquer forma de proselitismo de abordagem de caráter confessional. (CEE/AP, Resolução n. 14/06, art. 1º)</div> <p>A decisão do STF que entende ser constitucional o ER confessional, confronta a Resolução n. 14/06, que prevê a forma não proselitista e confessional de abordagem no componente curricular. Com base nisso, como você resolveria essa questão na base comum curricular do Estado?</p>	<hr/> <hr/>
6ª Pergunta: Com a aprovação pelo STF do modelo confessional de Ensino Religioso, originou-se a seguinte questão: Um ensino não confessional na BNCC e um modelo confessional, não pedagógico, mas jurídico pelo judiciário. Como você recepciona essa questão em sua prática pedagógica?	<hr/> <hr/>

Fonte: elaboração da autora desta pesquisa.

Foram analisados todos os questionários respondidos e devolvidos pelos docentes. Após a coletadas das respostas desta primeira fase, foram feitas as transcrições e produziu-se o quadro comparativo com as respostas dos participantes da pesquisa, sendo os dados, identificados e tratados qualitativamente. Para uma melhor apreciação, os dados foram analisados a partir da criação de dois núcleos norteadores específicos: Núcleo 1, referente ao perfil dos participantes e Núcleo 2, o temático de pesquisa. A seguir, apresenta-se o quadro (Quadro 1), referente ao núcleo 1:

Quadro 2 — Perfil dos Professores Colaboradores da Pesquisa/2022 (Núcleo 1)

Nome	Idade	Escola que atua	Presença ou ausência de religião/religiosidade/fé	Motivação para a docência no Ensino Religioso
------	-------	-----------------	---	---

Fonte: elaboração da autora desta pesquisa.

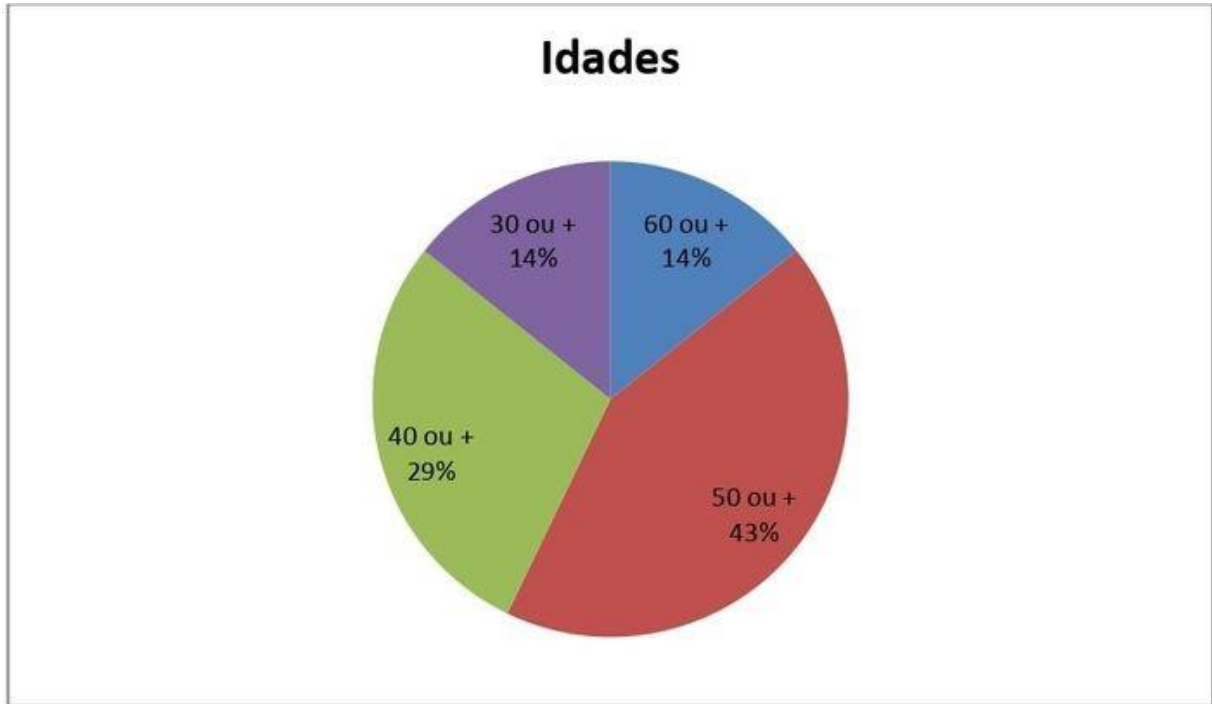
O primeiro núcleo tem o objetivo de localizar e identificar os professores/as colaboradores da pesquisa, por meio de informações objetivas, de forma a melhor identificá-los. Também neste primeiro momento, buscou-se a aproximação em uma ação dialética através das narrativas que, preliminarmente, fizeram acerca de sua aproximação ou ausência da religião/religiosidade/fé e suas motivações para a docência nesse componente curricular.

Neste primeiro momento, considerou-se fundamental tais questionamentos para que nas fases posteriores, fosse possível produzir efeitos, sobretudo por se tratar de uma concepção hermenêutica de análise. O exercício terapêutico inicia no momento em que é dada ao docente, a possibilidade de expressar a concepção de sua história, sua experiência de vida, produzindo dessa forma, vias de diálogo, partilha e descobertas que, na esteira da formativapesquisa, possibilitam “construir o conhecimento ao lado dos demais participantes da pesquisa.” (CARIACÁS, 2021, p. 160).

Após o recebimento dos questionários, foi feita a tabulação e confecção dos dados. Coletados, que permitiram traçar o perfil dos docentes, considerando faixa etária, escolaridade, motivações para a docência no ER, além de aspectos de adesão ou ausência na religião. Os dados indicam que os docentes participantes da pesquisa, não são profissionais jovens, dada a incidência de um quantitativo maior de participantes na faixa etária de 50 anos ou mais. Ressalta-se também, que a amostragem não reflete a realidade da faixa etária dos/as professores/as de ER do Estado, devido ao recorte específico da pesquisa. Nesse sentido, infere-

se que os docentes colaboradores estão na fase adulta¹². Os colaboradores apresentam, então, o seguinte perfil etário, conforme o gráfico (gráfico 1) a seguir:

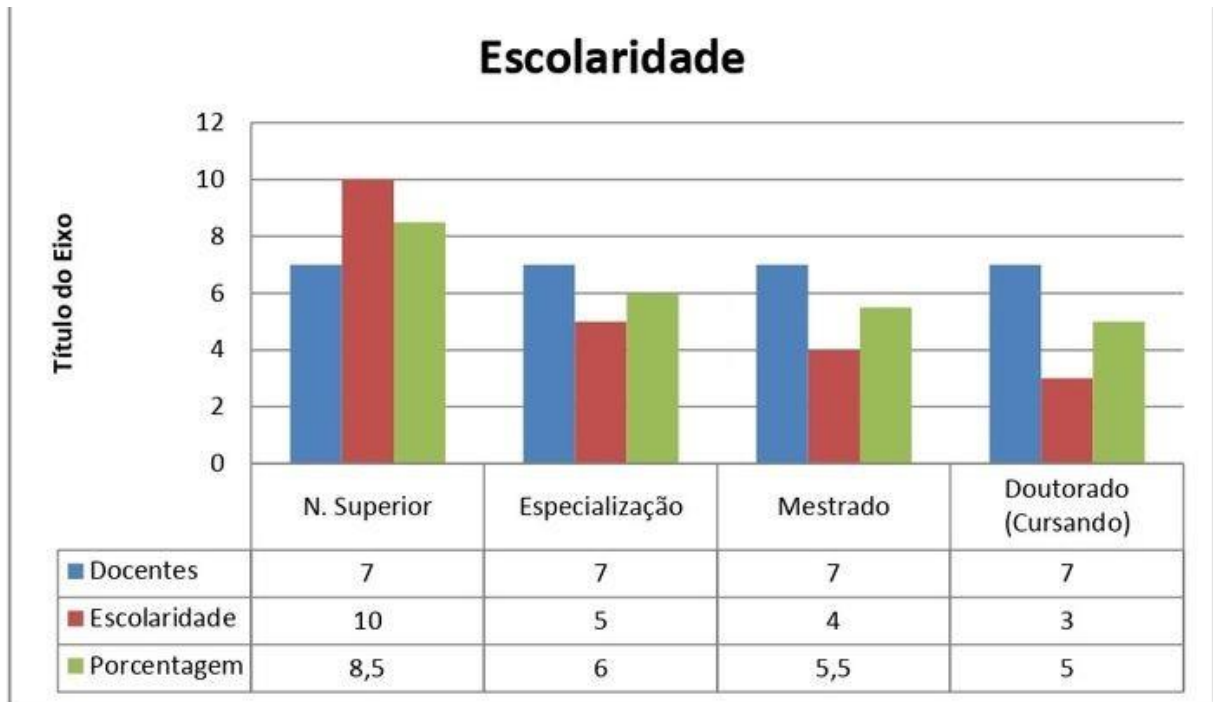
Gráfico 1 — Professores/as colaboradores/as, segundo a idade



Fonte: elaboração da autora desta pesquisa.

Outro elemento a se destacar nessa primeira fase da pesquisa, diz respeito à formação do/as professores/as. A pesquisa revela que 100% os participantes possuem Nível Superior, sendo que a maioria tem especialização, alguns são mestres e outros doutorandos, como mostra a gráfico 2:

¹² Adulto é a denominação para a fase da vida de um animal que compreende o período de transição entre a adolescência e a velhice (ou terceira idade).[1] Esta fase é a mais ativa e produtiva, principalmente para o ser humano. Alguns especialistas dividiram esta fase, na vida do homem contemporâneo, em três classificações: adultez jovem, adultez média e adultez velha. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Adulto#cite_note-2. Acesso em 11/05/2022.

Gráfico 2 — Professores/as colaboradores/as, segundo a escolaridade

Fonte: elaboração da autora desta pesquisa.

Os dados mostram, então, que todos os docentes possuem Graduação, e em alguns casos, até mais de uma Graduação, e que a maioria fez algum curso de Pós-Graduação (Especialização e Mestrado). Verifica-se também, que menos da metade está cursando Doutorado e conclui-se, portanto, os docentes buscam níveis mais avançados de formação, mas chama atenção de que os cursos que compõem o demonstrativo da escolaridade, não necessariamente, concorrem na formação docente para o ER. Isso porque os/as professore/as possuem Graduação (Licenciaturas e Bacharelados) em áreas diversas do conhecimento, bem como ocorre no caso das Pós-Graduações, como demonstra quadro 2:

Quadro 3 — Graduações e Pós-Graduações dos/as Professores/as colaboradores/as

Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado (cursando)
Ciência da Religião	Ciências da Religião	Desenvolvimento Regional	Ciências da Religião
Ensino Religioso	Educação à Distância e Mídias na Educação	Ciências da Religião	Cultura e Sociedade
Jornalismo	Psicopedagogia Clínica e Institucional	Direito Ambiental e Políticas Públicas	Educação
Pedagogia	Ensino Religioso	Educação	
História			
Filosofia			
Teologia			

Fonte: elaborado pela autora desta pesquisa.

Ao longo da história, a política de formação básica para professores esteve sempre acompanhada de avanços e retrocessos, o mesmo pode-se dizer da formação para o ER. Para os professores Lourdes Caron e Lourival Filho (2020, p. 22) a formação para o ER deve favorecer a atuação docente, e assim, asseveram os autores que:

Para que os profissionais da Educação possam participar na elaboração e execução do Projeto Político-pedagógico como define o artigo 14 da LDB, necessariamente, o professor precisa de habilitação para exercer sua profissão com prazer, maestria, competência e segurança a fim de responder às necessidades que a sociedade lhe impõe.

Quanto à formação específica dos docentes de ER no Amapá, Antero e Reis (2020) apontam que somente no ano de 2019 os docentes desse componente curricular foram contemplados com curso de formação sobre o Referencial Curricular Amapaense, organizado pela SEED/AP, tal como se vê no registro fotográfico abaixo (fotografia 2):

Fotografia 2 — I Encontro de Formação Continuada BNCC e Referencial Curricular Amapaense



Fonte: registro cedido por Erich Macias/Seed. (2019)

Observou-se também, distintas motivações para a docência em ER, prevalecendo, no entanto, a afinidade com o tema, conveniente com experiências religiosas anteriores. Pode-se verificar isso no gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 — Motivações dos/as professores/as para a escolha da disciplina ER



Fonte: elaborado pela autora desta pesquisa.

Dentre as inúmeras motivações declaradas pelos docentes na pesquisa quanto à escolha do componente curricular ER, a aproximação com a religião e a busca pela compreensão da disciplina, sinalizam os maiores fatores que contribuíram com a opção preferencial dos docentes. Essa motivação de aspectos mais subjetivos de compreensão e aproximação que prevaleceram na pesquisa, leva a refletir sobre a influência da religião no contexto social e individual do sujeito. Acredita-se que isto o leva, determinadas vezes, a pensar, agir e escolher, orientado e condicionado à uma concepção de mundo e de vida oriunda da religião, ou de aspectos dela. Corroborar com isso, Rodrigues (2020), quando afirma que as influências de organizações como as religiosas, dizem muito sobre o processo de compreensão de uma sociedade.

Quanto à necessidade de ter a licenciatura, os motivos profissionais e pessoais, somaram como as menores motivações. Os dados sinalizam causas diversas que levaram os docentes à escolha da disciplina e demonstram, ainda, que a opção por fatores genuinamente vocacionais, não subjazem os motivos. Por fim, na primeira fase da coleta qualitativa dos dados denominada núcleo 1, que tratou do perfil dos participantes, buscou-se averiguar a questão da pertença religiosa dos/as professores/as, aos serem questionados/as sobre a presença ou ausência da fé/religião/religiosidade em suas vidas. As respostas foram então, tabuladas e resultaram no seguinte gráfico (Gráfico 4):

Gráfico 4 — Presença ou ausência de fé/religião/religiosidade nos/as professores/as de ER



Fonte: elaborado pela autora desta pesquisa.

No gráfico 4 verificou-se que prevalece a presença de adesão religiosa, seja por pertença a algum credo, seja pela designação de ausência de religião, os docentes em maioria declararam não participar de práticas religiosas de maneira oficial, ou seja, praticam a religião ou religiosidade de maneira particular.

Por se tratar de um estudo cujo objeto de pesquisa envolve um grupo específico, não se pode concluir, de forma geral, acerca da totalidade da religião/religiosidade ou fé praticada pelos professores de ER. Entende-se com Antero e Reis (2020, p. 393) que sobre o perfil dos/as professores/as de ER no Estado do Amapá, “pouco importa a religiosidade do docente. O professor precisa trabalhar a pluralidade religiosa e a defesa do Estado laico e democrático.”

Conforme explicitado no *Panorama dos Participantes da Pesquisa*, para fins de análise, foram criados dois núcleos norteadores específicos: núcleo 1 e 2. Na subseção anterior, tratou-se do núcleo 1 e nesta, serão tratados elementos do núcleo 2. Assim, as análises se concentram nos aspectos da recepção do acórdão. Neste núcleo foram feitos os seguintes questionamentos:

Quadro 4 — Perguntas temáticas da Pesquisa (Núcleo 2)

<p>QUESTÃO 5.</p> <p>A Resolução n. 14/2006 CEE/AP que regulamenta o Ensino religioso no Estado, apresenta a seguinte premissa: O Ensino Religioso, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais nas escolas públicas do ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil, vedada qualquer forma de proselitismo de abordagem de caráter confessional. (CEE/AP, Resolução n. 14/06, art. 1º)</p> <p>A decisão do STF que entende ser constitucional oER confessional, confronta a Resolução n. 14/06, que prevê a forma não proselitista e confessional de abordagem no componente curricular. Com base nisso, como você resolveria essa questão na Base Comum Curricular do Estado?</p>	<p>QUESTÃO 6.</p> <p>Com a aprovação pelo STF do modelo confessional de Ensino Religioso, originou-se a seguinte questão: um ensino não confessional na Base Comum Curricular um modelo confessional, não pedagógico, mas jurídico. Como você recepciona essa questão em sua prática pedagógica?</p>
--	---

Fonte: elaborado pela autora desta pesquisa.

Com base nas perguntas de caráter subjetivo, verificou-se que foram coletadas maior número de respostas se comparadas ao número de participantes, dada as argumentações pelos docentes entrevistados possuírem múltiplas respostas, ou seja, cada entrevistado/a deu em média, de duas a quatro respostas por pergunta.

As respostas apresentaram características argumentativas que entre si possuem natureza, ora de aproximação, ora de distanciamento de pensamento. Foram observados pontos convergentes e divergentes de ideias, bem como oposições, incompatibilidades, negação, subordinação e até aspectos que conotam indiferença nos discursos dos/as professores/as entrevistados.

No tocante à primeira pergunta temática no questionário, correspondente a questão de número 5, o objetivo foi investigar a forma que o/a docente resolveria a questão da decisão da Suprema Corte, em conflito com a Resolução n. 14/2006. Sobre tal pergunta, é importante considerar que se obteve um padrão de respostas semelhantes e também convergentes, as quais foram aglutinadas por aspectos de aproximação retórica, tal como se verifica no quadro 4 abaixo:

Quadro 5 — Respostas da questão temática 5

RESPOSTAS	INCIDÊNCIA
Afirma que a decisão do STF não o obriga ao ER confessional, devido autonomia dada aos Estados e Municípios pela BNCC, confirmada pela Resolução n. 14/2006- CEE/AP	4
Trabalharia o ER na perspectiva do Estado laico	2
A decisão do STF foi política, cooptada pelas autoridades religiosas, desrespeitando a CF/88.	2
A decisão do STF não é obrigatória	2
Decisão do ER confessional deveria ficar nas mãos da família do/a aluno/a	1
A Secretaria de Educação dos Estados deveria definir as escolas que ofertariam o ER confessional	1
A decisão do ER é, em si, contraditória porque é facultativa a oferta, e não obrigatória	1

Fonte: elaborado pela autora desta pesquisa.

Analisando-se as respostas, verifica-se que a maioria delas gira em torno do entendimento quanto a não obrigatoriedade do ER confessional nas escolas públicas, justificada pela autonomia dos Estados da Federação, no art. 33 da LDBEN, ressalvada pela Resolução n. 14/2006, que veda qualquer forma de proselitismo e abordagem de caráter confessional (CEE/AP, RESOLUÇÃO 14/2006, art. 1º). Observa-se que nesta recorrência de respostas, os/as professores/as não concordam com a decisão do STF ao respaldarem suas ideias no modelo não confessional de ensino que reside na Resolução Estadual, entendendo, portanto, não haver obrigatoriedade. Nesse sentido, a maioria não respondeu a problemática da questão justamente por não considera-la um problema.

Em proporções menores, alguns docentes afirmaram que solucionariam a questão trabalhando o ER na perspectiva da laicidade do Estado, ou seja, mais uma vez é expressada a rejeição à ideia da confessionalidade no ensino público. Outros, responderam utilizando-se da argumentação da não obrigatoriedade da decisão, portanto, sem efeitos em sua *práxis* docente. Outros ainda, responderam através da crítica ao caráter político da decisão da Suprema Corte. Observa-se mais uma vez, que este grupo, assim como o grupo de maior frequência nas respostas, também não apresentou soluções à problemática apresentada na questão. Por fim, as respostas de vieses não semelhantes aludem que a decisão do Ensino Religioso confessional, deveria ficar à critério das famílias dos alunos, que a Secretaria de Educação do Estado é quem

deveria definir as escolas que ofertariam o ER confessional e que o ER é uma contradição na Constituição Federal.

Nesse primeiro bloco de respostas temáticas, observou-se que as ideias apresentadas possuem uma carga argumentativa categórica diante da recepção do direito pelos docentes. Tais aspectos observados dialogam com as premissas da obra *Tratado da Argumentação: a nova retórica*, dos filósofos Chaïm Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), especificamente no capítulo que da definição de “acordo”, ou seja, a verdade consensuada e plausível que possibilita ouvir o que cada um pensa. Tal característica é identificada com frequência nas ideias dos entrevistados.

Na seção introdutória da referida obra, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 73), apresentam as premissas da argumentação. Dizem os autores, que a argumentação caminha a partir de princípios, uma partida racional no qual se desenvolverá um processo de ligação ou dissociação dos argumentos. Essas premissas são formuladas dentro de um discurso e não estão isentas de valor argumentativo. Os autores trabalham com os pressupostos, expondo seu significado, dizendo o que vem a ser tais premissas e como se dá, afinal de contas, a argumentação a partir desses valores.

Pensar como as pessoas levantam o argumento, é estabelecer um inventário sobre o modo como elas constroem suas crenças e suas adesões. Então, ao falar sobre como as pessoas concordam com algo, fala-se também de um elemento de preferência. Este é um ponto que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 74), estabelecem em sua retórica. Quer dizer, quando a pessoa ouve algo, ela já manifesta pensamentos, reflexões que ela já fez, ou então, aquilo que é preferível, o que ela armazenou, que ela tem como estima, se manifestará no momento do discurso.

As respostas apresentadas à questão temática em tela, demonstram uma defesa retórica contundente que reforça a ideia de fatos e verdades quanto ao argumento da não observância da decisão judicial, da interferência política e da defesa do Estado laico. Em outras palavras, para a maioria, o entendimento da confessionalidade no Ensino Religioso não deve ser posta em prática. É algo que os/as professores/as parecem ter assumido em sua concepção e em sua ação pedagógica, ainda que seja a confessionalidade no ER uma decisão vinculante¹³. Em termos jurídicos, equivale dizer que, sendo a ADI um controle concentrado de inconstitucionalidade, é razoável crer que nas atividades jurisdicionais, juízes e tribunais devem

¹³ O efeito vinculante, é o atributo de dada norma jurídica que a torna de observância obrigatória, cogente. MASSON, Nathália. Salvador-Bahia. Jus Podivm, 2013, p. 1050.

decidir no mesmo sentido que o STF. Neste quesito, chama a atenção notar uma postura de indiferença pela decisão judicial ou de incompreensão da decisão no ato receptivo dos docentes. Na esteira da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 74), os fatos na argumentação, neste caso a confessionalidade, tratam do entendimento, do acordo que há sobre o ER, construído a partir do que um dia foi consensuado no debate.

Para além da discussão das respostas apresentadas, o que também se analisa são os elementos argumentativos utilizados pelos docentes, as justificativas, aproximações e complementos. As premissas do discurso que se concretiza na fala dos/as professores/as. As respostas que apresentaram maior convergência de ideias argumentaram a partir de assertivas verbalizadas pelos entrevistados, tais como: “Prefiro seguir a BNCC, pois ela está de acordo com a LDB 9.394/96”, ou “Eu considero e trato que a decisão do Supremo Tribunal Federal da legalidade da constitucionalidade do ensino confessional, não me obriga a vivenciar esse ensino confessional.” Há falas também que dizem: “o valor legal da decisão do STF se iguala ao da BNCC, embora sejam paradoxais.”

Nas falas dos entrevistados, observam-se características de valores subjetivos que se impõem diante do direito. Percebe-se, *a priori*, que a recepção do direito por parte do grupo, dá-se de maneira informal, demonstrando certa emancipação da ideia de aplicação rígida do direito, principalmente quando esta confronta a educação e a realidade por eles vivenciada e interpretada. Este é um elemento que Boaventura (2002, p. 55) trata na obra *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*, quando trata da crise do direito moderno e a transição paradigmática no campo jurídico, numa concepção pós-moderna do direito sobre o conhecimento. Assim, diz o autor:

O conhecimento, sobretudo o conhecimento crítico, move-se, assim, entre a ontologia (a interpretação da crise) e a epistemologia (a crise da interpretação), sem que, contudo, caiba decidir qual dos dois estatutos prevalecerá, e por quanto tempo. Assim, o que de fato prospera em períodos de crise não é a epistemologia em si, mas a hermenêutica crítica de epistemologia rivais.

Em que medida a recepção da decisão judicial foi plenamente entendida, incorporada e aplicada pelos docentes? Ou este é um processo ainda não vivenciado, já que é a recepção o ponto de partida para a concretização da mensagem? Em que pese que as respostas apontem aspectos da recepção, estas fazem entender que existem falhas nas estruturas de compreensão, as quais parecem impedir a consciência da decisão judicial por parte dos/a entrevistados/as, ou que, de fato, a decisão não é para este grupo uma questão relevante a qual mereça reflexão.

Na tônica do pensamento de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), observa-se que quando o discurso está no plano dos valores abstratos, daquilo que consideramos bom, justo, belo, há o ânimo de concordância. Todavia, no plano do debate, das exposições argumentativas, invariavelmente os conceitos mudam e se contrapõem. Neste aspecto, a retórica busca proporcionar o entendimento das divergências para que a verdade, na perspectiva do consenso, seja o acordo, aquilo que afirma a nova retórica.

Os argumentos apresentados nas respostas têm como base as concepções, ou seja, o acordo que o docente estabeleceu cada vez que afirmou seu ponto de vista e ignorou a problemática que a questão apresentava. Essa racionalidade, também afirmada como razão, possui uma característica implícita que reside na defesa das ideias de cada entrevistado. Contudo, o acordo pressupõe que fatos o justifiquem. A nova retórica utiliza o acordo usando a argumentação, a dialética, o debate, não para a construção de conceitos absolutos, mas soluções plausíveis, já que:

O simples questionamento basta para fazer que um enunciado perca seu estatuto privilegiado. Porém, o mais das vezes, para combater o prestígio daquilo que foi admitido como fato, o interlocutor não se contentará com uma mera denegação, que poderia ser julgada simplesmente ridícula. Ele se esforçará por justificar sua atitude, seja mostrando a incompatibilidade do enunciado com outros fatos, e condenando o primeiro em nome da coerência do real, seja mostrando que o pretenso fato constitui apenas a conclusão de uma argumentação que, como tal, não é coercitiva.

É importante entender nesse processo de dados que o questionário apresenta, que as respostas que são imbuídas de fatos admitidos através da observação e da própria *práxis* que precede o acordo, podem perder o *status* ao ter que enquadrar-se à realidade. Em outras palavras, as concepções do ER confessional podem exigir dos docentes um novo olhar, uma nova forma de pensar que apresenta-se por intermédio de outros fatos, que aqui chamaremos de provocação, e que serão apresentados na fase seguinte da pesquisa.

Na questão temática de n. 6 (seis) que investigou como os/as professores/as de Ensino Religioso recepcionam, por um lado, o ensino não confessional na BNCC, e por outro o confessional por decisão judicial, chama a tenção o fato de que foram dadas mais respostas que a questão anterior. Foram apresentadas em média vinte e cinco respostas para uma única pergunta, apuradas a partir da estrutura do discurso adotada pelos docentes, ou seja, entre respostas retilíneas sem desvio, justificativas, explicativas e as que desviaram do questionamento principal. Entre as respostas de maior incidência, média e isoladas, aponta o demonstrativo o que está exposto no quadro 5 a seguir:

Quadro 6 — Respostas da questão temática 6

RESPOSTAS	INCIDÊNCIA
Ignorar a decisão do STF e permanecer a compreensão da não confessionalidade, seguindo os parâmetros da BNCC e RCA.	10
Não há espaço na escola pública para o ER confessional.	3
A decisão é incoerente, não é possível ser obedecida.	2
Formação para os professores entenderem a decisão do STF e as legislações vigentes.	1
Questionar a sociedade sobre o tipo de ensino: Se baseado na pluralidade, diversidade, na crença de várias expressões religiosas ou privilegiar apenas religiões hegemônicas	1
Só haveria implicações na decisão do STF se esse entendimento fosse o entendimento da CNE e do MEC.	1
O STF errou ao decidir tornar legal o ensino religioso confessional.	1

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Quando questionados sobre a recepção da decisão judicial, observa-se que mais uma vez os participantes utilizam a retórica argumentativa da defesa de seus pontos de vista, em detrimento do questionamento lançado. Os dados revelam que, assim como na questão anterior, incide como resolução da questão conflitiva, a não observância da decisão judicial como forma de resolução do conflito.

Os dados revelam ainda, que de acordo com as respostas de menor grau de incidência, o de ser a decisão incoerente, ou ainda, de não vislumbrarem espaço para a confessionalidade no ER, expressa a não comunhão dos/as docentes com o entendimento da Corte. Ao serem questionados quanto à recepção da decisão judicial, apenas dois entrevistados responderam no sentido de não ter havido nenhuma manifestação, citando as palavras como: *impacto*, *conflito* ou *abalo* ao se referirem à necessidade de algum tipo de interferência em sua prática docente, seja na reformulação curricular, no planejamento das aulas e efetivamente nas aulas. Ainda, houve manifestação acerca do entendimento de que não pode haver sanção, como forma de penalidade pelo não cumprimento da decisão, utilizando-se do argumento de contraste da decisão do STF com o que versa na Constituição Federal e as legislações reguladoras do ensino. Nesta questão, percebe-se um contraponto da ideia anterior em que os sujeitos recepcionam o direito (decisão jurídica) de maneira informal numa postura argumentativa carregada, muitas

Quadro 7 — Elementos argumentativos

Perfil	Variáveis de respostas	Tipologia argumentativa	Mecanismo contra-argumentativo
Professor	Indiferença Desinformação Contradição	Argumento de autoridade	Vídeo-Conhecimento e Religião sobre ensino religioso. https://www.youtube.com/watch?v=cIfmBzO8ReQ
Professor	Rejeição Oposição	Argumento de Fato	Documentário BNCC - Ensino Religioso https://www.youtube.com/watch?v=YnSYANx49Ew&t=94s
Professor	Oposição Crítica	Argumento de Valores	Vídeo- Histórias e superstições https://www.youtube.com/watch?v=NcaLz0cQR-A&t=31s
Professora	Indiferença Contradição Oposição	Argumento de Fato	Charge - Política e Religião http://www2.uesb.br/extraordinario/2019/04/07/politica-e-religiao-ate-quando-esta-ultima-vai-comandar-a-primeira/
Professora	Rejeição	Argumento de	Vídeo - O Sagrado - Todas as Crenças
	Crítica	Verdade	https://www.youtube.com/watch?v=I5PcWRcmIy4&t=2s
Professora	Contradição Oposição	Argumento de Lugares	Ensaio - Os efeitos da mistura entre política e religião https://jornal.usp.br/cultura/revista-mostra-os-efeitos-da-mistura-entre-politica-e-religiao/
Professor	Rejeição Dúvida	Argumento baseado na estrutura do real	Charge - Humor Político https://twitter.com/humorpoliticobr/status/1083799581299748868?lang=fi

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa.

Com base nas características mais expressivas apresentadas nas respostas pelos sujeitos da pesquisa, foram apontadas tipologias argumentativas que dialogam com as ideias de cada participante e que no processo hermenêutico, dizem muito sobre os sujeitos imbricados. São tipos argumentativos que se encaixam naquilo que Perelamen e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 20) classificam como auditório - contato dos espíritos, que é “prender o interesse de um público indiferente, condição indispensável para o andamento de qualquer argumentação. A partir do reconhecimento do auditório é fundamental que se obtenha a adesão dos sujeitos, para tanto, é preciso conhecer suas premissas, direcionar a cada um o que lhe é conveniente.

É condição *sine qua non* para esta pesquisa, lidar com sujeitos e suas subjetividades, observando traços marcantes de racionalidade, fé, idealismo, etc. Portanto, é necessário conhecê-los para adaptar o discurso, recuando diante de ideias aceitas, valorizando, ouvindo, acolhendo, levando em conta a heterogeneidade do auditório. A partir das ideias dos entrevistados, foi observada a tipologia argumentativa de cada um, com base na arte retórica de Perelamen e Olbrechts-Tyteca (2005). Estes são elementos que dialogam com as ideias dos entrevistados a partir da observação acerca da recepção. Os elementos utilizados estabelecem ligação com os traços argumentativos identificados no questionário da pesquisa.

Assim, foram percebidos argumentos de autoridade no discurso dos/as docentes com base na observação da recepção, sendo que tal argumento foi adotado a partir da investigação da existência de lacunas sobre a confessionalidade, da indiferença sobre o tema e confusão acerca da legislação pelo sujeito.

O argumento fato também foi identificado, com base na observação da recepção, ou seja, o argumento foi adotado a partir da análise de ideia de discordância da decisão e oposição na aplicabilidade da confessionalidade pelo sujeito. No mesmo sentido, verificou-se a presença do argumento valores na observação da recepção. O argumento foi adotado a partir da arguição de ideias dos/as docentes que expressam oposição quanto à confessionalidade, nas críticas à decisão do Supremo, com questionamentos que fazem referência ao tipo de sociedade que se está construindo. O argumento fato que foi adotado a partir do exame de ideias de oposição dos sujeitos ao modelo confessional, sua indiferença com relação a decisão do STF e contradição quanto a possibilidade do ER permitir que professores/as e alunos/as expressem sua religião, sendo o Estado laico.

Verificou-se também o argumento verdade, adotado a partir do estudo de ideias do sujeito que aludem rejeição ao modelo confessional e crítica a decisão da Suprema Corte, revelada a partir da afirmação de que as normas reguladoras da BNCC e LDBEN 9394/96, art. 33, que foi modificado pelo decreto 9.475/97 quanto a não confessionalidade, são as normas que devem prevalecer no ensino.

Já, o argumento lugares foi adotado a partir da investigação de ideias do sujeito que exprimem contradição e oposição ao expressar crítica contra o ensino confessional e reforço à ideia de que os professores irão impor sua fé, em detrimento a fé dos/as alunos/as, que não irão exercer seu direito de fala.

Por fim, observou-se ainda, a presença do argumento baseado na estrutura do real, ou seja, a recepção acontece a partir da perquirição de ideias de rejeição do sujeito ao ensino

confessional que expressa a ideia de não obrigatoriedade diante da decisão, além de exposição da necessidade de formação sobre a decisão do Supremo e das normas vigentes.

Não se deve esquecer que a pesquisa visa a formação participativa dos envolvidos, inclusive desta pesquisadora, na esteira da formativapesquisa proposta pelo grupo de pesquisa *Hermenêutica do Sensível*, que no dizer de Carriacás (2021, p. 172), é “favorecer tempo/espço para experimentar/vivenciar a jornada (des)interessada do conhecimento sobre a cultura que os envolve”.

O movimento do deslocamento de consciência não tem como objetivo a mudança de paradigmas dos sujeitos da pesquisa, mas sim, propiciar a fusão de horizontes que possibilite enxergar o que não se vislumbrou, reforçar a ideia existente, partilhar o conhecimento, questionar as verdades, construir, remover ou afirmar conceitos. Por conta disso:

As alternativas para o deslocamento propiciam, tanto quanto, que os envolvidos avancem, reformulem, compreendam e, mesmo assim, possam retroceder para a zona de conforto que o seu antigo patrimônio de consciência lhe proporcionava. (CARIACÁS, 2021, p. 172).

O quadro 7 (sete) apresenta as ferramentas que serão utilizadas como contra-argumento diante das observações delineadas no núcleo temático das questões. O argumento oposto terá um caráter reflexivo para as respostas e posicionamentos utilizados pelos sujeitos na pesquisa. Desta forma, insiste-se que o contra-argumento utilizado como ferramenta de provocação para o deslocamento de consciência, não é um elemento imperativo de conotação da verdade, mas um mecanismo que possibilita aos sujeitos da pesquisa (re)pensar ideias. Trabalha-se a dinâmica corpórea, discursiva, permeada de elementos que são da ordem do sensível, e isso foge a lógica formal, uma vez que esta não prevalece sempre, pois a vida pressupõe ideias diferentes, choque de ideias, pluralidade, seja no mundo da moral, da religião e na própria educação.

5 CONTRASTANDO A DECISÃO DO STF COM RECEPÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS

Esta última seção trata das construções provocativas da pesquisa, da análise dos elementos argumentativos nas ideias dos docentes na recepção. Apresenta-se a relação entre norma e recepção da norma, destacando os fatores existentes, e considerando que é nesta etapa da pesquisa, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 168), que o pesquisador “entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações,” e isso é o que se buscou durante todo o percurso deste estudo. Assim, ainda de acordo com os referidos estudiosos, procura-se “estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas. Estas são comprovadas ou refutadas, mediante análise.” Por fim, trata-se também das manifestações dos receptores a partir de um movimento mais pessoal e subjetivo nos elementos argumentativos utilizados.

5.1 PERCURSO DA CONSTRUÇÃO DAS PROVOCAÇÕES

Instigar alguém ou algo, pressupõe que para surtir efeito, deve existir correspondência do provocado, ou seja, a provocação cumpre sua função quando, inevitavelmente, é seguida de uma reação. Foi com essa intenção que a pesquisa buscou aprofundar a análise da recepção que surge como ferramenta facilitadora da exposição da subjetividade nas narrativas dos/as docentes.

Não se pode perder de vista, que no que diz respeito à recepção, o questionário visa compreender a opinião do professor sobre o acórdão. Além disso, sua compreensão hermenêutica das implicações da confissão na educação pública e finalmente, como ele/a assimila o processo de acolhimento, sua análise, reflexão e até mesmo a atitude diante do problema.

Com a coleta do primeiro questionário, os dados revelaram que os docentes de ER, como visto anteriormente, não são jovens e sua maioria, além do que, absolutamente todos os participantes, possuem Nível Superior, sendo que a maioria tem especialização, e ainda, alguns Mestres e outros Doutorandos. Assim, a vivência e a formação foram fortes indicadores de que explorar a subjetividade abriria para a pesquisa um vasto campo, com múltiplos olhares, dizeres e profundas reflexões a respeito da problemática. Isso porque, quanto mais reflexivos na construção do pensamento, maior a possibilidade de fortalecer as discussões. Ora, é necessário

dialogar as experiências e os conhecimentos para renovar os ideais que norteiam a formação humana, uma vez que o próprio componente ER possui essa premissa.

Outra motivação que determinou a construção do aspecto provocativo da pesquisa, foi o panorama motivacional dos docentes para ministrar a disciplina que a pesquisa apontou. Observou-se que apesar de distintas, as motivações com maior incidência foram os aspectos de busca pela compreensão da disciplina e a aproximação com a religião. Pois bem, pensar a forma provocativa de interação, a partir conceitos firmados ou mesmo de conceitos em formação, como é o caso da vontade de melhor entendimento da matéria e a aproximação com o sagrado, potencializa e fundamenta a visão de mundo dos sujeitos. Isso permiti-lhes defender o que entendem por ideal e certeza, bem como que se apropriem de valores religiosos, culturais e científicos do assunto.

Na trilha de construção, o segundo questionário foi também forte indicador, pois como se verificou, as respostas apresentaram características argumentativas de aproximação e distanciamento entre os pensamentos apresentados. Foram observadas ideias de oposição, incompatibilidade, negação, subordinação e até indiferença, nos discursos. Portanto, uma vez que este estudo apresenta aspectos da produção da subjetividade humana, partindo de uma problemática educacional, busca-se compreender a relação subjetiva do sujeito com a educação, ao sustentar um viés no ensino religioso, que pode permitir concepções, práticas e representações excludentes. Tudo isso, coexistindo no cotidiano das escolas, por alunos/as, professores/as e pela própria comunidade escolar.

Por intermédio da observação dos dois primeiros questionários, restou claro que a dinâmica a seguir deveria ter natureza estritamente personalíssima, uma vez que, observada a tipologia argumentativa, com base na arte retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), as questões deveriam chamar para si os aspectos mais intrínsecos de cada um, pois dialogar no sentido formativo, como é premissa da formativapesquisa, daria à pesquisa a possibilidade de revelar ainda mais o aspecto da recepção a partir da subjetividade das respostas dos sujeitos sociais, que trazem consigo experiências e vivências que contribuem com a educação. Considerou-se, portanto, um caminho ideal para aprofundar o estudo.

5.2 OS PROFESSORES DIANTE DAS PROVOCAÇÕES

Após a análise do perfil dos/as professores/as no núcleo 1 da pesquisa, referente a idade, escolaridade, motivações para a docência no Ensino Religioso, presença ou ausência de religião/religiosidade/fé, foi realizada também, a exposição das respostas temáticas do núcleo

2 do questionário, revelando a proporção da carga argumentativa das ideias contidas nos itens cinco e seis do questionário aplicado.

Das respostas, fez-se o levantamento dos elementos argumentativos nas ideias dos docentes, apontando lacunas que permitem o movimento do deslocamento de consciência da formativapesquisa no processo de formação participativas dos envolvidos. O questionário aplicado deixou entrever nos participantes da pesquisa, elementos de contradição, oposição, rejeição, crítica, desinformação e indiferença na reflexão da problemática, ou seja, a pesquisa neste processo inicial, mostrou indícios da forma como se dá o processo de recepção nos/as docentes.

Neste momento da pesquisa deu-se início ao exercício terapêutico, que inaugurou a fase da provocação, ao se apresentar aos entrevistados o mecanismo contra argumentativo. Nesta etapa, foi apresentado um novo questionário que demandava dos docentes a reflexão de suas respostas, a partir da contribuição de vídeos, textos, charges, num movimento provocativo-reflexivo, ou seja, as atividades auxiliavam nas análises das respostas anteriores, podendo ou não influenciar na reflexão do que, *a priori*, possuíam como verdade.

Assim, foram apresentadas as questões elaboradas com base nas lacunas encontradas nas ideias dos/as docentes, e que têm como mote as implicações no processo de recepção, a partir de suas perspectivas da problemática. As questões incorrem da observação das características imprimidas nas respostas. Dessa forma, as etapas posteriores possuem um caráter mais dialético de confronto, provenientes dos questionamentos anteriormente recepcionado pelos/as professore/as.

De posse das respostas, fez-se a reflexão das entrevistas, num movimento de depuração com a exposição do que foi encontrado nos diferentes momentos da pesquisa. Seguindo-se assim, para a fase de interpretação dos dados, por meio de vídeos e textos direcionados a cada entrevistado/a acerca de suas respostas, com os respectivos comentários que, curiosamente, vieram em forma de novos questionamentos, confirmando ou refutando suas declarações, averiguando as considerações com as respostas anteriores.

Esta fase da formativapesquisa, classificada como fusão de horizontes, faz a interpretação da recepção no processo provocativo de formação pelos próprios docentes ao reverem conceitos, ideias e análises anteriormente apresentadas. O estudo dos dados acontece na perspectiva dos elementos centrais da retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), buscando a compreensão das informações coletadas.

Ainda neste íterim, apresenta-se a forma de manifestação dos receptores, o tipo de respostas apresentadas. Para tanto, foram analisados ao longo da pesquisa os vários fatores que

corroboraram para o estudo da recepção da decisão da confessionalidade nas escolas públicas, partindo a semiestrutura dos seguintes questionamentos (Quadro 7):

Quadro 8 — Questões - Fase Provocação

QUESTÕES GERAIS
1. De que maneira você compreendeu a decisão jurídica?
2. Há divergências com a LDBEN e o Referencial Curricular do Estado? Em que aspecto?
3. A decisão implica de que forma em sua práxis docente?

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa.

Importante aspecto revelado pela pesquisa e que merece ser mencionado, trata da existência de sentidos variados do ER pela própria comunidade escolar e na própria concepção dos docentes. O ensino, em toda sua construção histórica e pedagógica, sempre esteve atrelado ao sentido de ensinar uma religião, neste caso ensinar religiões hegemônicas, como modelo ideal. Assim como nos últimos anos o ensino religioso vem sendo aplicado na perspectiva fenomenológica, há, porém, que se destacar que cada um é tido como válido e pedagogicamente viável. Todavia, Vedovato (2009) entende que na ótica do pluralismo jurídico a eficácia da norma (neste caso o reconhecimento do ensino confessional na escola pública), não necessariamente precisa ser alcançada ou mesmo aplicada de maneira positivada, pois, pelo pluralismo jurídico, naturalmente, o/a docente é guiado a não observação da norma, já que as diretrizes que sustentam sua práxis são forjadas na contramão da decisão vigente.

Os dados demonstram que os docentes manifestam em sua maioria, não haver implicações quanto a confessionalidade, e ainda, uma postura quase unânime dos docentes com relação a essa ideia de não haver tais implicações. Isso se deve ao fato de que esses/as docentes são guiados pelo RCA, que é o documento que os orienta e define, de fato, a matéria do componente curricular. O documento demonstra, claramente, a existência de várias normas aplicáveis ao caso, uma vez que não estariam os docentes infringindo ou mesmo se eximindo de atender o regramento ao qual a disciplina é submetida. Compreende-se, então, que isso manifesta mais uma vez o pluralismo e sua interlegalidade.

Observou-se que ao manifestarem soluções específicas na recepção, os/as docentes revelaram elementos paradigmáticos de certos fundamentos do Direito, que fazem pensar sua função a partir da realidade e da prática social, podendo ser constituído num formato fora da

alçada da Lei, sem contudo, ser contra ela. Isto remete ao âmbito da Teoria Crítica do Direito¹⁶, sua concepção crítica, dialética e materialização, ou seja, a concepção entre a norma e a necessidade social da existência da norma.

Se apontarmos o estudo exclusivamente para o direito moderno e sua efetividade, inúmeras críticas recaem sobre o tema, dentre as quais a ideia de adequação e eficiência, que segundo Sousa Junior (2019, p. 2779), em seu “Direito Achado nas Ruas”, um estudo pós-moderno de mudanças de paradigmas do direito no campo do conhecimento, advoga que as práticas sociais que criam direitos, devem ser abrangidas como “novas categorias jurídicas”, estruturando, assim, as relações coletivas alternativas e superando o caráter explorador. Para o referido autor, isso tornaria o direito uma “legítima organização social da liberdade”.

O estudo do Direito Achado nas Ruas (2019)¹⁷, é aqui uma importante contribuição que facilita compreender o fenômeno da recepção por parte dos docentes de ER. O citado autor, apresenta um pensamento pós-moderno de mudanças de paradigmas no Direito e acaba problematizando as relações de efetividade jurídica com a realidade, e neste caso concreto a relação entre Direito e Educação.

A forma como o ER confessional é recepcionado pelos docentes, é a resposta à problematização da pesquisa. A atitude emancipadora revelada pelos docentes na adequação da decisão judicial, frente a realidade educacional, expõe um caráter libertador do sujeito ao receber e entender o direito. A relação que Sousa Junior (2009, p. 13) é importante, então, por tratar do direito imbricado à vida humana, seja do ponto de vista teórico ou político. Assim, o estudioso afirma que “quando a Constituição diz que o elenco de direitos descrito dela não

¹⁶ A expressão Teoria Crítica do Direito surge com a Escola de Frankfurt, rompendo com as formas de racionalidade que une a ciência e a tecnologia em novas formas de dominação. A crítica para eles significa a aceitação da contradição, a qual está presente em qualquer processo de conhecimento. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2009-ago-03/ensaios-teoria-critica-direito-brasil#:~:text=A%20express%C3%A3o%20Teoria%20Cr%C3%ADtica%20do,em%20qualquer%20processo%20de%20conhecimento.>

¹⁷ Na UnB um professor que fazia parte desta reflexão crítica, Roberto Lyra Filho, lançou um manifesto em 1978, mesmo ano em que Granoble e o grupo Critique de Droit também lançavam seu manifesto. Lyra Filho falava do direito sem dogmas, buscando uma leitura mais problematizada. Este é o horizonte de crítica que coincidia com o que muitos hoje chamam de pós-modernidade, que é a mudança de paradigmas no campo do conhecimento. Em seu trabalho na UnB, sobretudo com os alunos de pós-graduação. Lançou uma revista que se chamou “Direito e Avesso”. Lyra queria aplicar no campo do direito a extensão da metáfora e procurar o direito na rua. Desta origem do direito achado na rua está em causa o movimento de crítica jurídica que procurava construir uma base epistemológica para a formulação de uma nova construção de sentido em que o direito, segundo Lyra Filho, fosse entendido como a enunciação dos princípios de uma legítima organização social da liberdade. Esta era sua definição de Direito. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao305.pdf>

exclui outros direitos que derivem da natureza do regime ou dos princípios que a constituição adota, abre uma pauta muito larga.”

Segundo o entendimento dos docentes, a confessionalidade “autorizada” pelo STF, não retira dos alunos o direito de um ensino plural, a possibilidade de ir além do ensino da religião, mas de entender a religião de maneira multicultural, a partir da ciência como norteadora desse conhecimento. É o direito achado na escola, na realidade local que faz romper com o paradigma exclusivista da imposição legal, que não transpõe a barreira do dogmatismo, mas que demonstra ser possível pela prática docente.

Todavia, na perspectiva da formativapesquisa, a segunda fase fez um movimento mais pessoal e subjetivo, a chamada fase da provocação, que confronta as ideias primeiras dos docentes, a partir de elementos argumentativos utilizados por estes. Assim, a base teórica utilizada para impulsionar as ideias no discurso foi a Teoria Crítica do Direito, considerando o Pluralismo Jurídico, todavia com elementos da retórica de Perelman e Olbrechts-Tytec (2005), no Tratado da Argumentação.

O estudo teve início, conforme apresentado na seção 3, com a aplicação do questionário sobre o entendimento dos/as docentes quanto à confessionalidade no ER. Nesta ocasião, objetivou-se analisar o acolhimento da decisão, as concepções e visões quanto ao tema. Após análise e com base nas respostas preliminares desse questionário, foi apresentado o segundo questionário, desta vez de caráter pessoal, direcionado a cada participante da pesquisa, a partir dos argumentos retóricos utilizados, além da participação dos docentes nas atividades dirigidas, tais como: assistir vídeos curtos, analisar charges, leitura de textos, todos como ferramentas facilitadoras na exposição e confronto de suas ideias.

Todos manifestaram seus pensamentos e opiniões com o auxílio das atividades, o que lhes oportunizou contra-argumentar ou reafirmar suas opiniões, de forma ainda mais objetiva, manifestando a recepção à confessionalidade no ensino. Nesse sentido, o processo de recepção iniciou com a provocação pela informação da decisão da Suprema Corte, uma vez que a pesquisa revelou que nem todos tinham pleno conhecimento da decisão da Corte, além do confronto com as diretrizes educacionais (nacional e local) e da análise da *práxis* docente suscitada no sujeito da pesquisa, o que proporcionou a manifestação do pensamento e a possibilidade da análise a partir da teoria crítica do direito, embasada nas experiências pessoais dos/as professores/as.

O estudo mostrou ainda que a recepção da confessionalidade pelos/as professores/as, se dá de maneira crítico-reflexiva, pois ainda que não objetivem confrontar a decisão da Suprema Corte, os docentes demonstraram emancipação na forma de pensar o Direito. Ainda que o STF

possua um entendimento naturalmente jurídico da confessionalidade no ensino, os professores recepcionam esse entendimento em seus próprios parâmetros, os quais foram construídos pela necessidade pedagógica de tratar a matéria na perspectiva fenomenológica, já que a perspectiva confessional, segundo os mesmos, possui função catequizadora e não educacional.

Do paradigma desse direito alternativo, achado no chão da escola, que a recepção pelos docentes se manifesta. É essa produção do conhecimento, que ligada às condições sociais que orientam a prática pedagógica do/a professor/a de ER, que lhes faz superar a dialética fria do direito e “escolher” não aderir à abordagem confessional na sala de aula. A cada elemento provocativo lançado aos docentes, seja no contra-argumento de suas falas, ou mesmo quando solicitados a opinar sobre determinado vídeo, charge ou matéria no exercício formativo e de análise das informações, percebeu-se manifestações uniformes, ou seja, aquelas já detectadas na rejeição ao formato de ensino confessional, presente na primeira fase, e que prevalece como ponto central nos resultados do último questionário.

Nesta fase, como previamente mencionado, foi apresentado aos docentes um novo questionário, formulado a partir dos elementos argumentativos manifestados por estes na primeira fase. Suas considerações, análises, opiniões, discordâncias, oposições, indiferença e críticas ao modelo confessional, bem como a necessidade de formação, foram os pontos basilares na construção desse segundo questionário semiestruturado.

Foram utilizadas assim, algumas ideias centrais da Teoria Crítica do Direito na esteira do pensamento crítico, que manifesta a humanização na aplicabilidade da norma jurídica, desvinculada do legalismo frio, tecnicista e desassociado da realidade de grupos específicos. Para tal propósito, as questões foram apoiadas no pensamento de autores como: Roberto Lyra Filho, Jacques Távora Alfonsin e Boaventura de Sousa Santos, pois são estudiosos que discursam novas posturas hermenêuticas da lei, num saudável movimento que discute não somente o Estado democrático de direito, mas também a realidade vivida pelo povo e seus vários grupos, dentre os quais localizamos os/as professores/as. A seguir, apresenta-se o modelo de questionário aplicado a um dos participantes da pesquisa, de forma subjetiva, ancorado nos argumentos utilizados no questionário anterior:

Figura 3 — Modelo - Questionário Semiestruturado

QUESTIONÁRIO

O texto clássico do jurista Roberto Lyra Filho, "O Direito que se ensina errado" (1980), diz que o direito se ensina errado pela inadequada apreensão do objeto de conhecimento, pois quem só vê o direito como lei, não vê as manifestações jurídicas que se realizam na sociedade. Afirma o autor que "não ensina bem quem aprende mal o objeto de conhecimento". Como sabemos, não é objeto a discussão acerca da aplicabilidade do direito, mas os efeitos de sua decisão que repercutem na sociedade.

Com base nessa afirmação, ao tratar da decisão acerca da confessionalidade no ER, você no questionário anterior, fez a seguinte consideração: "[...] conhecer quais seriam os benefícios, por isso a necessidade da formação continuada. O benefício da não confessionalidade é fazer com que os profissionais da educação, as escolas, as famílias compreendam essa necessidade da não confessionalidade, da riqueza da diversidade. Para isso, a necessidade da formação inicial dos docentes."

Nesse sentido, responda as seguintes questões:

1. Como efetivar uma educação emancipadora do ponto de vista pedagógico, quando se precisa aplicar uma norma jurídica que segundo sua afirmação prévia, contrapõem-se a realidade normativa construída na educação amapaense?
2. Pode-se dizer que o (a) docente por não possuir a formação adequada, opõem-se ao ER confessional?
3. Ainda, como questão da pesquisa, peço sua colaboração em analisar a charge abaixo e fazer as considerações acerca da imagem e texto.



Fonte: elaboração da autora da pesquisa.

Observou-se que o pluralismo jurídico, neste contexto, aproxima-se das ideias e opiniões dos docentes, culminando na recepção que deram acerca da confessionalidade. Suas falas apresentaram aspectos significativos com a teoria crítica. Para ilustrar melhor, vejamos alguns trechos das entrevistas que coadunam com este pensamento:

Quadro 9 — Respostas dos Docentes – Fase 2

RESPOSTAS
[...] sou a favor de um ER não confessional, apesar da decisão do tribunal. Respalda meu posicionamento 03 fatos interconectados: por atuar em escola pública, por existir um fundamento legal prescrito de ER científico e por entender que a decisão do tribunal não tem aplicabilidade em uma escola que recebe uma clientela vinda de diferentes seguimentos religiosos, impor-lhes um único ensinamento é contraditório para não dizer anacrônico.
Precisaria fazer um outro debate sobre o papel desses entes públicos na configuração de normas complementares às leis e; de igual modo, determinar ‘impositivamente’ quando começa e quando termina a autonomia dos sistemas de ensino e órgãos normativos e aplicadores de legislação educacional [...].
Se percebe que são resquícios e consequências de um formato convencional, de um formato doutrinário que nós já vivemos nas escolas brasileiras. Então esse fantasma do ensino religioso enquanto doutrinação ele atormenta e assombra a realidade escolar contemporânea.
A atual querela entre a possibilidade de praticar um ensino religioso confessional não começou com a decisão do tribunal, antes, é histórica e reflete a disputa de grupos que querem ter a prevalência de ditar como deve acontecer ensino religioso nas escolas.

Fonte: elaboração da autora da pesquisa.

Observa-se que a recepção ocorre baseada em um viés crítico e questionador da decisão da Corte, uma vez que os docentes apresentam argumentos que contemplam o caráter social, político, histórico e até normativo do ensino. Suas falas encontram abrigo no cotidiano da sala de aula, na realidade vivida pela comunidade escolar, nas experiências sentidas de um ensino, historicamente, catequético de religiões hegemônicas no sistema público de ensino.

É importante lembrar que a construção do Plano Curricular Amapaense de Ensino Religioso, surge a partir das ações da APERAP na desvinculação do paradigma confessional, que segundo Vulcão (2016, p. 96), era a base estrutural do ensino desde o ano 1975 no Estado. A inserção dos docentes no processo de construção do plano curricular teve plena participação dos atores e seus pares, e como descreve a pesquisadora:

A participação dos professores da APERAP na construção do Plano Curricular de Ensino Religioso, proposto pela SEED possibilitou a divulgação nos 16 (dezesesseis) municípios do estado do Amapá do paradigma da disciplina que estava sendo gestada pelo grupo de professores/as, na capital amapaense. Com

a metodologia que consistia em visitar os municípios e ouvir as propostas dos/as professores/as por disciplinas foi possível ouvir professores/as, técnicos e diretores do Amapá. As coletas das propostas após serem sistematizadas resultaram no material adotado nas escolas estaduais.

Esse aspecto humanista dialético que envolve a construção curricular do ER possibilita o/a docente dizer o seu componente, pois conhece como ninguém a sua realidade escolar, uma vez que nela está inserido/a, envolvido/a, portanto, imbuído/a daquilo que é realidade e concretude no ensino.

O grupo entrevistado respondeu, em sua maioria, com insatisfação a ideia de introduzir a confissão nos estudos do ensino, já que isso retrocede aos ideais pedagógicos de um viés fenomenológico. Por anos o ensino foi submetido à coordenação curricular da igreja, na produção de conteúdo, na formação e direcionamento das aulas junto à Secretaria de Educação do Estado. Destaca-se que essa realidade imprimida na história da disciplina motiva os docentes a recepcionar com críticas contundentes a confessionalidade no ensino, como mostram vários estudos, incluindo-se este.

Destaca-se que há forte tendência do/a docente ao não acolhimento da confessionalidade como diretriz curricular, tanto que de maneira geral, observa-se que há oposição ao formato. Uns são mais categóricos que outros, todavia, há consenso da negação a este tipo de ensino. Para assinalar isso, apresenta-se a seguir, alguns padrões de respostas que convergentes:

Quadro 10 — Respostas dos Docentes – Fase 2

RESPOSTAS
Quando eu digo que religião não pode ser discutido, ainda estou fundamentado numa visão de que religião é um assunto subjetivo e está atrelado a uma confessionalidade, a um grupo religioso específico ou alguém que tem como questão religiosa. Isso precisa ser desfeito, precisamos compreender a religião a partir de uma visão sociológica antropológica, como sendo dimensões humanas e por ser uma dimensão humana é possível de ser problematizada, questionada. E é uma área de conhecimento que precisa ser melhor explorado.
Outro aspecto que precisaria ser considerado pelo STF, e não foi contemplado na decisão com voto de minerva da então presidente – que se justificou amparada quase exclusivamente no dispositivo legal da não obrigatoriedade da matrícula (facultativa), diz respeito à formação, forma e prova de relação confessional; além da maneira de ingresso no serviço público desse profissional de educação perito em ‘confessionalidade restrita’. Mas esta interpretação da ‘imposição’ é capciosa.
O Ensino Religioso somente é disciplina a partir do momento em que é vista a transcendentalidade do educando, sendo que o mesmo vive num Estado laico, quando o aluno tem uma visão das múltiplas religiões percebe o ensino religioso como disciplina, o contrário a torna aula de religião que cada indivíduo decide conforme sua religião e em seu espaço religioso.
Quando você contempla diversas matrizes religiosas, você faz com que ele (o aluno) se sintarepresentado e, eu acho que esse é o grande papel do ensino religioso e do professor.

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa

As motivações demonstradas, como indicam os resultados, revelam que os/as professores/as entendem o ER como plural, pois trata-se a escola de um espaço público que recebe alunos de vários segmentos religiosos, portanto, diverso. Entendem que o componente não pode ser usado como prolongamento da instituição religiosa de nenhum professor/a, e que, se assim o fizer, estará indo de encontro ao arcabouço legal estabelecido na LDB, na BNCC e no caso do Amapá, no RCA.

A defesa de um ER que eduque para o respeito, cidadania e solidariedade são alguns dos argumentos que segundo os/as docentes, deve prevalecer, e que uma vez atrelada à abordagem confessional, fragiliza o processo de aprendizagem culturalmente diverso.

Observou-se que a recepção se constituiu a partir da subjetividade e das condições culturais e sociais, nas quais professores/as estão inseridos. É através desse esforço interpretativo de sua realidade educacional, imprimida no Referencial Curricular, que estes demonstram contrariedade ao ensino confessional no componente. Assim, conclui-se que a recepção ocorre em quatro aspectos: a tomada de conhecimento da decisão, a análise da decisão, a oposição e e/ou desconsideração da decisão, e por fim, a segurança na aplicação normativa estadual nas ações pedagógicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se analisar o processo de recepção dos/as professores/as quanto à decisão da Suprema Corte sobre a confessionalidade no Ensino Religioso na escola pública. Assim, as análises perpassaram pelo trabalho de construção pedagógica que a Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá vem desenvolvendo ao longo dos anos no referido Estado. Tal associação defende um Ensino Religioso não proselitista, que não possibilite o *lobby* religioso dentro das escolas públicas, baseados em uma perspectiva fenomenológica, alinhada ao propósito curricular da BNCC, bem como das orientações da Resolução n. 14/2006 do Conselho Estadual de Educação – CEE/AP, em consonância com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), que caminham no mesmo sentido.

Verificou-se, inicialmente, que a origem da problemática ventilada no estudo, ou seja, a recepção, não poderia ser prontamente analisada sem que houvesse prévio conhecimento dos docentes sobre a manifestação judicial, uma vez que alguns manifestaram não ter informações precisas acerca do julgamento da ADI pela Suprema Corte, quanto ao Ensino Religioso confessional. Tonou-se necessária a redefinição, ainda que de maneira moderada, de algumas ações metodológicas, afim de se alcançar êxito no estudo.

Ao longo da pesquisa, procurou-se dirimir quaisquer possíveis desinformações ou controvérsias sobre a questão judicial, os votos dos ministros, a decisão e os resultados da ação. Ainda no percurso metodológico, a abordagem discursiva facilitou o processo de compreensão, atingindo dessa forma o objetivo geral de analisar o processo de recepção da decisão da Suprema Corte junto a associação e seus colaboradores, a partir do trabalho que desenvolvem quanto às mudanças paradigmáticas e políticas desse componente. A análise, baseada na ação dialógica, demonstrou-se viável, ao utilizar a hermenêutica como mediação dialética, oriunda da reflexão subjetiva dos sujeitos e concretizadas na *práxis* de cada um.

Contrastar a construção histórica do plano curricular, classificar as convergências e divergências e avaliar o processo de recepção nos/as docentes, bem como suas perspectivas, conceitos e propósitos decorrentes, tornou-se ao longo dos estudos um grande desafio investigativo, que no curso da pesquisa, em um movimento saudável e construtivo, feito por meio das narrativas das ações pedagógicas dos/as docentes, possibilitou fomentar e construir o espírito flexível e maleável dos participantes, permitindo que esta pesquisadora pudesse descobrir o potencial argumentativo e interpretativo de cada envolvido. Torna-se este estudo

especial, por tratar-se de professores/as do ER, acostumados, de certa forma, com a essência subjetiva de seu componente curricular.

É oportuno destacar, que no período em que se iniciaram as pesquisas, em conformidade com o cronograma das atividades do Programa, entrou-se no período pandêmico de COVID-19 no país, o que dificultou, demasiadamente, a inserção plena e presencial junto ao grupo pesquisado. Todavia, ainda que de maneira híbrida e com os subsídios das fontes históricas de pesquisa, as entrevistas e atividades de caráter formativo da formativapesquisa, foram realizadas integralmente, mantendo a imparcialidade das pesquisas e alcançando os objetivos propostos.

Mesmo com os entraves do distanciamento social, foi possível através dos estudos das normas reguladoras do Ensino Religioso no Estado, bem como o regimento e das próprias observações dos docentes, perceber a dissonância que o entendimento da Suprema Corte acarretou nas diretrizes curriculares do componente, de forma clara no que tange ao Referencial Curricular Amapaense, que contempla ações práticas, cujo objetivo é iniciar o/a aluno/a num processo de conhecimento, tomada de consciência e aprofundamento na reflexão sobre as religiões.

A APERAP e seus colaboradores, numa trajetória de reconstrução do componente junto à Secretaria Estadual de Educação, sentiram, de maneira particular e sutil, os prejuízos do retrocesso da decisão, que implicou na ação pedagógica da classe, sobremaneira, para os envolvidos há mais tempo no processo de reestruturação curricular. Nesse sentido, no decorrer do estudo, foi necessário fazer o contraponto da decisão com as normas que regem o ensino, afim de determinar as implicações na *práxis* docente.

Destarte, como já previsto, ao longo do estudo foi detectada a necessidade de mitigar as informações de caráter regulador do componente, pois compreendeu-se que em dados momentos era necessário a interpretação à luz do aspecto jurídico, os ditames e limites albergados na decisão, para efeito de melhor compreensão dos/as professores/as. Isso possibilitou também verificar dentre o grupo pesquisado, ideias de integrantes da associação alinhadas com o viés confessional, porém alinhamentos sutis que emergiam de forma bastante cautelosa, sem rigidez argumentativa de suas partes.

A pesquisa mostrou que, no entendimento dos/as docentes, a confessionalidade no Ensino Religioso é um retrocesso para as diretrizes curriculares do país, de maneira especial para o Estado do Amapá, que teve por muitos anos a educação atrelada à um processo catequizador na escola pública, cujas diretrizes eram estabelecidas e definidas pela Igreja Católica, inclusive com o aporte formativo no fornecimento do material didático-pedagógico

dos/as professores/as e no aspecto estrutural e físico, já que a sede de encontros e formações pertencia a igreja.

O estudo revela ainda, que dentre as manifestações da recepção, há um forte potencial argumentativo e interpretativo por parte dos/as docentes quanto ao aspecto fenomenológico de ensino, pois partem do pressuposto da necessidade da formação acadêmica no curso das Ciências da Religião, como habilitação técnica para a docência no ensino, rejeitando outras formas de capacitação. Destaca-se então um retrocesso com a decisão da Corte, já que abre possibilidade de habilitação ao ensino àqueles que possuem a formação exclusivamente religiosa, ou seja, a possibilidade de, por exemplo, um ministro sacerdotal, ordenado ou pastor, ministrar a disciplina.

É certo que os diversos desafios que a disciplina enfrenta ao longo das décadas na educação brasileira, são formas complexas de encontrar um rosto para esse componente curricular, que até os dias atuais sofre com as investidas de grupos políticos e religiosos na manutenção hegemônica de determinados seguimentos religiosos. A luta que a APERAP vem travando nos últimos anos, na construção de um componente emancipador e livre, é refletida na postura reflexiva dos docentes, ao suscitar a autonomia que os Estados possuem, bem como o que dispõem a LDBEN e a Resolução n. 14/2006. CEE/AP, que veda qualquer forma de proselitismo e abordagem de caráter confessional, subsidiando o aluno na formação integral, contemplando aspectos da religiosidade brasileira e regional a partir da perspectiva fenomenológica.

A pesquisa aponta que o caráter intersubjetivo dos/as docentes, na recepção advinda da decisão judicial, é resultado das mudanças paradigmáticas da associação, que em colaboração com o Estado, retirou das mãos da Igreja a tutela do Ensino Religioso.

O estudo constata que a recepção da decisão ocorre de maneira crítico- reflexiva nos/as docentes, pois não confrontam a decisão no aspecto jurídico como regra formal, demonstrando pouca preocupação com a questão confessional, pois pretendem por meio de sua prática pedagógica, continuar obedecendo as diretrizes curriculares que ajudaram a construir, ou seja, declaram continuar a fundamentar sua prática na perspectiva do ensino fenomenológico.

O anterior mencionado, “caráter libertador”, assumido pelos docentes, em nada faz referência a um tipo de desobediência ou deliberada contrariedade civil da norma jurídica, mas sim, para efeito de adequação do pensamento crítico-reflexivo apresentado por meio da práxis e não da conduta frente ao entendimento jurídico. Não se observou nos estudos realizados nenhum tipo de incitação ou revolta de ordem civil quanto a decisão da Corte.

Todavia, é importante ressaltar que os estudos apontaram a necessidade na formação dos/as docentes quanto ao conhecimento da decisão judicial, pois manifestaram conhecer as normas que regem o ensino, porém alguns ainda desconheciam os fundamentos da decisão que possibilita o ensino confessional na escola pública, o que pode levar ao entendimento da obrigatoriedade e não da facultatividade do ensino confessional nas escolas, já que a decisão é de natureza jurídica e não pedagógica.

É incontestável a participação da APERAP na construção do Referencial Curricular do Estado do Amapá, no que tange ao Ensino Religioso. Seu sólido trabalho, no que diz respeito às diretrizes norteadoras deste componente curricular, permite a reflexão crítica sobre a confessionalidade, porém a forma como ocorre a recepção da confessionalidade expõe a urgência na regulamentação da formação dos/as docentes. Isto porque, a decisão da Corte Suprema sobre a confessionalidade abre caminho para que, ainda que reconheçam o Estado laico, pessoas sem a formação acadêmica acabem assumindo a função de professores/as de Ensino Religioso, o que pode acarretar em ações não pedagógicas de ensino, fomentando ainda mais, a intolerância e o preconceito.

Pensar a trajetória do ER no país, é revitalizar a certeza de que somente um ensino plural e laico é capaz de promover um direcionamento pedagógico rico na perspectiva filosófica, sociológica e ética do aluno. É nesse sentido que o Ensino Religioso no Amapá, por meio da importante contribuição da APERAP, busca fomentar e fazer da escola um lugar onde os diferentes sujeitos possam expressar ideias e opiniões, ouvir, sentir, ensinar e aprender uns com os outros, numa “formação consistente e compartilhada, na qual de maneira indissociável, desenvolverá as dimensões do ensinar/educar/aprender do Ensino Religioso.” (CARON e FILHO, 2020, p. 20).

Os estudos acusam que a hipótese ventilada de que com a decisão do ensino confessional na escola pública, a APERAP sofreu significativos impactos em face da construção da proposta pedagógica isenta de proselitismo, num ensino religioso com função social e inclusiva, não foi plenamente atingida, pois conforme demonstrado nos resultados, os/as docentes ainda que sujeitos à decisão de caráter judicial, vivenciam sua prática pedagógica norteadora a partir da BNCC e do Referencial Curricular Amapaense.

Ocorre que os mesmos consideram que tais documentos resultam de lutas seculares e são resultado, também, dos esforços da associação, junto com a Secretaria de Educação do Estado, pois como bem salientam, ao citar as normas reguladoras, os Estados possuem autonomia curricular, todavia, reforça-se no que tange a natureza do componente curricular, que os casos que exijam ensino estritamente confessional, deverá ser respeitado a partir de critérios

específicos contemplados num currículo de perspectiva confessional e não fenomenológica como é conduzido o ensino no Estado e isso pressupõem a capacitação docente. Contudo, sabe-se que a questão ainda carece especial atenção, sobremaneira por parte da própria BNCC.

Nesse sentido, ressalta-se a máxima importância da pesquisa, pois como revela o estudo, o Ensino Religioso, quando não cumpre a proposta curricular que relaciona as diversas manifestações através do conhecimento das religiões que compõem o patrimônio cultural de um povo, fatalmente sucumbe pela instrumentalização que se faz dele, atendendo a ânsia de grupos políticos e ideológicos. É fundamental voltar os olhos e o interesse para as estruturas da educação brasileira, observando a forma como o Estado interfere no currículo e nos projetos político-pedagógicos da escola e de seus componentes curriculares, às vezes sem a plena participação da sociedade. Entender os espaços públicos de ensino como espaços de diálogo, construção e formação plural é tarefa que a comunidade acadêmica deve abraçar, pois trata-se de desenvolvimento humano e, sendo o homem um sujeito histórico, tem sua existência marcada também pela relação com o sagrado. Conclui-se, portanto, que o estudo conseguiu de maneira objetiva apresentar a natureza do pensamento docente manifestado na recepção da decisão judicial que torna a confessionalidade um aspecto legal de abordagem do Ensino Religioso nas escolas públicas.

A pesquisa que culminou nesta Dissertação, analisou o acolhimento da decisão, partindo da realidade e da prática pedagógica dos/as professores/as, bem como da postura assumida diante da possibilidade de mudança paradigmática do ensino, cujas diretrizes resumem o processo de construção de um grupo que buscou transcender o componente curricular para além da simples aula de religião. Acredita-se que este estudo pode e deve ser fomento de vários outros estudos, de aprofundamentos, tanto de caráter educacional, como jurídico. Advoga-se nestas considerações, que além de todas as implicações que permeiam o direito, a educação e a própria sociedade, é preciso, urgentemente, fazer as pazes com o pensamento laico, plural e diverso, e para isso, nada mais belo e significativo, que seja pelas mãos da educação.

REFERÊNCIAS

- AMAPÁ (Estado). CEE-AP. Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 14/CEE-AP, de 14 de março de 2006. **Diário Oficial do Estado do Amapá**: Macapá, 15 mar. 2006. Disponível em: http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/ap_resolucao_14_06.pdf. Acesso em: 3 ago. 2021.
- AMAPÁ (Estado). SEED. Secretaria de Educação. Referencial Curricular Amapaense n. 15. **Diário Oficial do Estado do Amapá**: Macapá, [20--].
- ANDRADE, Rosana Cassia Rodrigues. **Ensino Religioso e formação docente**: uma análise a partir do curso de graduação em Ciências da Religião da Unimontes, no período de 2001 a 2012. 2016. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- ANTERO, Alysso Brabo; REIS, Marcos Vinícius de Freitas. Perfil dos professores de ensino religioso do Amapá. **Religare**, v. 17, n. 2, p. 380-403, dez. 2020.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- BARBOSA, Paulo Eduardo. **Teoria da Recepção – Stuart Hall**. In: SÉRIE DE SEMINÁRIOS REGULARES – GMP, 10 nov. 2016.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia**: como se produz o conhecimento. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 23 de fevereiro de 1891**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 28 nov. 2021.
- BRASIL. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 11 dez. 2021.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394, de 19 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 17 jun. 2021.
- BRASIL. STF. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4439**. Corte ou Tribunal. Ensino Religioso nas escolas públicas. Conteúdo confessional e matrícula facultativa. Respeito ao binômio laicidade do Estado/liberdade religiosa [...]. Relator: Roberto Barroso. Julgamento em 30 de julho de 2017. Brasília, 27 de setembro de 2017. Disponível em:

<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=15085915>. Acesso em: 6 fev. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. esp. p. 678–686, nov./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CARIACÁS, Carlos. Hermenêuticas dos sensível: o compromisso com a formativapesquisa em cultura da educação. In: SARDINHA, Antônio Carlos; COUTO, Dilnéia Rochana Tavares do; DUTRA, Delamar José Volpato (org.). **Política, deliberação pública e organizações sociais na contemporaneidade**. Macapá: Universidade Federal do Amapá, 2021. cap. 2, p. 156-185.

CARON, Lurdes. **Políticas e práticas curriculares: formação de professores de Ensino Religioso**. 2007. Tese (Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARON, Lurdes; FILHO, Lourival José Martins. Ensino Religioso: uma história em construção. In: SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio (org.). **O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental**. Petrópolis: Vozes, 2020. cap. 1, p. 15-38.

CUNHA, Luiz Antonio. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educação & Sociedade**, p. 925-941, 2013. Disponível em: <https://editor.mettzer.com/#/app/project/62604d0ec03df600181b4c07/elementos-pre-textuais/capa>. Acesso em: 3 ago. 2019.

DIAS, Sebastiana Sousa. **Ensino Religioso no Amapá: estudo comparativo entre o confessional e o fenomenológico**. 2019. Dissertação (Ciências da Religião) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Serra da Mesa, 2019.

DREHER, Luís Henrique. Ciências da religião: teoria e pós-graduação no Brasil. In: DREHER, Luís Henrique; TEIXEIRA, Faustino (org.). **A (as) ciências (as) da religião no Brasil: afirmação de uma área acadêmica**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2008. cap. 4, p. 151-178.

FERREIRA, Luiz Antonio. A tópica de Perelman e Olbrechtstyteca. **Revista Científica de Letras**, v. 15, n. 2, p. 157-174, jun./dez. 2019. Disponível em: <https://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/3600>. Acesso em: 26 maio 2022.

FILHO, Josué Francisco dos Santos. Posicionamento do STF sobre a natureza do ensino religioso no Brasil. **Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões**, v. 5, p. 156-176, 2017. Edição Complementar: Artigos Livres. Disponível em: <https://revista.fuv.edu.br/index.php/unitas/article/view/684>. Acesso em: 29 jun. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução: Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARCÍA-BARÓ, Miguel. **Husserl y Gadamer: fenomenología y hermenêutica**. [S. l.: s. n.], 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. S. Paulo: Atlas, 2002.

HOFF, Márcio. **Estado laico, religião e educação**: análise da controversa presença do ensino religioso em escolas públicas no Brasil. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Sociais da Escola de Humanidades) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; CORRÊA, Rosa L. T.; HOLANDA, Ângela M. R. **Ensino Religioso**: aspecto legal e curricular. São Paulo: Paulinas, 2007.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. Tradução: João Batista Machado. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KLUCK, Cláudia Regina. Metodologia e didática em face da BNCC. *In*: KLUCK, Cláudia Regina; SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio (org.). **Ensino Religioso na BNCC**: teoria e prática para o ensino fundamental. Petrópolis: Vozes, 2020. cap. 6, p. 134-155.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALVEZZI, Meiri Cristina Falcioni. **O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular**: contribuições para o debate. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PAIVA, Thalles Valente de; VALENTE, Lucia de Fatima. Paulo Freire e a perspectiva dialética da educação como revelação do óbvio. **Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 199-215, 25 maio 2021. 199-215. Disponível em:

https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/7786. Acesso em: 16 jan. 2023.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução: Maria Ermanita de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, Marcos Vinícius de Freitas; SILVEIRA, Diego Omar da. Sobre a Laicidade e o Ensino Religioso no Brasil: um diálogo com Sérgio Junqueira. **Observatório da Religião**, v. 2, p. 8-19, 3 jul./dez. 2016.

SALLA, Fernanda. Ensino Religioso e escola pública: uma relação delicada. **Nova Escola**, 1 maio 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/74/ensino-religioso-e-escola-publica-uma-relacao-delicada>. Acesso em: 25 abr. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. Coimbra: Almedina S.A, 2014. *E-book*.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. O direito achado na rua: condições sociais e fundamentos teóricos. **Direito e Praxis**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 2776-2817, out./dez. 2019.

SOUZA, Evelin Christine Fonseca. **Formação docente para o Ensino Religioso em universidades federais**: os cursos de licenciatura em Ciência da Religião na UFPB, UFJF e UFS. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

VEDOVATO, Luiz Renato. O pluralismo jurídico. In: LEMOS FILHO, Arnaldo *et al.* (org.). **Sociologia geral e do direito**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2009. p. 157-164.

VULCÃO, Maria de Lourdes Sanches. **Ensino Religioso no Amapá**: uma disciplina em construção (2006-2011). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

WOLFART, Graziela; VARGAS, Greyce; SPITALIERE, Juliana. O direito achado na rua. Alguns apontamentos. **IHU On-Line**, n. 305, 24 ago. 2009. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao305.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.

APÊNDICE A — ENTREVISTAS

COLABORADOR 1

Pergunta 1. Me chamo _____, e para mim a profissão ser professor de ensino religioso é uma profissão como qualquer outra onde a gente trabalha, a gente recebe um salário no final do mês por exercer um ofício e esse ofício pede ensinar, ele tá em meio a um conteúdo extremamente relevante ao longo da história da humanidade que é a religião, mas não vejo nada de especial em ser professor de ensino religioso para mim. Eu sempre encarei como uma profissão igual a qualquer outra profissão no mercado de trabalho.

Pergunta 2. Tenho 40 anos de idade, e sou formado em licenciatura em ciências da religião, especialista em educação à distância e mídias na educação, mestre em ciências da religião e doutorando em ciências da religião. Trabalha na Escola Santa Inês na periferia de Macapá e atuo na educação, eu acho que tem 16 ou 17 anos alguma, coisa assim.

Pergunta 3. O que me direcionou para o ER foi uma orientação familiar que eu recebi do meu pai, o meu pai sempre falou pra mim e pras minhas duas irmãs que a gente deveria ter o ensino superior porque era um status na sociedade, sendo que o curso que a gente deveria escolher, antes de escolher o curso pretendido, a gente deveria ir pra licenciatura e ele explicava da seguinte maneira, vocês vão fazer qualquer licenciatura, escolham o que vocês desejam, depois que tiverem no mercado de trabalho, vocês vão fazer o curso que almejam, aquele do coração. Então, ir pra licenciatura foi numa orientação pra gente entrar no mercado de trabalho e depois de entrar é que a gente ia buscar o curso do coração. Acabou que eu peguei essa orientação do meu pai, escolhi o curso de ciências da religião que estava sendo ofertada pela primeira vez no estado do Pará no ano 2000, e entrei. Só que até então na minha mente eu não tinha nenhuma profissão em vista que eu queria ser, que eu desejava e tava passando por aqueles testes vocacionais que o cursinho aplicava de vez em quando. Mas acabou que eu entrei pra licenciatura em ciências da religião e quando acabou o curso, coincidentemente abriu o concurso no Amapá, eu de pronto, só fiz emendar, terminei em 2005 e 2006 eu já comecei a lecionar ER nas escolas do Amapá, então teve uma sequência, não teve nenhuma interrupção e acabou que eu não fui para nenhum outro curso do coração. Se tinha algum outro curso que eu queria fazer quando tinha 17 anos, era fazer psicologia, mas acabou que eu fiquei na última fase da federal, mas depois disso eu acabei nem voltando pra psicologia e eu fiquei, gostei do ER tanto que continuei meus estudos nessa área de estudos da ciências da religião .

Pergunta 4. A minha Trajetória de fé Religiosa e espiritual ela é muito parecida com a história religiosa do povo brasileiro porque tem um trânsito religioso na religiosidade do povo brasileiro muito grande, então a minha família paterna de

origem vende bem das religiões afro-brasileiras e o meu pai também pertencia, já a minha família materna da minha mãe, ela vem de origem Cristã Católica, só que na juventude. Ambos, tanto meu pai com a minha mãe saíram dessas religiões de origem familiar e se converteram ao se tornaram evangélicos e eu recebi uma formação quando criança toda Cristã, cristã evangélica, sendo que eu nunca deixei de transitar, tanto pelas religiões afro-brasileiras, quanto no catolicismo, porque quando criança a gente costumava em muito para casa dos nossos avós, tanto avó paterna, quando avó materna e na casa da minha avó, onde eles seguiam as religiões afro-brasileiras, Eles eram da Umbanda e espiritismo, eu sempre ia na casa da minha avó e eu não saía de lá receber uma benção e o meu pai muito tranquilo quanto a isso, ele nunca se opôs com a minha vó que benzesse todos nós. E eu me lembro que nós sentávamos todos, ela pegava um galho e cuidava assim na nossa cabeça, fazia aquela oração, então eu sempre transitei nesse meio. Quando eu ia para casa da minha avó materna, apesar deles serem lá também, houve uma conversão e um trânsito religioso para as igrejas evangélicas, eu escutar muitos louvores na casa da minha avó, me lembro muito de ouvir aqueles disco de Cantores evangélicos. Então, sempre cresci dentro desse meio vamos que dizer plural de fé religiosa Cristã católica, mas sobretudo evangélica e no meio de uma de uma religiosidade voltada para as questões afro-brasileiras. Quando eu cresci um pouquinho mais na adolescência evangélico ele conversava comigo sobre o que significa o Círio de Nazaré e me mostrava no sentido de perceber que o Círio era uma festa cultural. Me lembro de ele incentivar a ir, mas vê como é que é, como as pessoas manifestam aquela fé. Depois, mas já quase chegando nos 18 anos eu comecei a participar da igreja evangélica, na igreja evangélica. Foi incrível, tudo aquilo de tolerância que eu aprendi com meu pai, eu desaprendi ou então eu fui ensinado a não respeitar como meu pai respeitava. Então a igreja evangélica pregou um cristianismo como se diz assim: a salvação tá aqui, tudo o resto tá perdido. Então, eu peguei aquele ensinamento da Igreja Evangélica que entrou em conflito com ensinamento de tolerância que meu pai ensinou. Só que graça A Deus eu não fiquei numa paranóia de dizer assim: Ah, eu tô confuso, a minha existência! Eu não fiquei e eu entrei muito jovem para o curso de ciência da religião, então aquelas questões existenciais estavam ainda bastante afloradas na minha mente. No curso de ciência da religião, ele foi importante para eu reafirmar aquela fé tolerante que eu aprendi com meu pai, então a voz do pastor, da igreja daquele ensinamento de intolerância de que só eles têm a salvação, ela não vingou, não terem raízes Na minha vida. EU cresci com essa imagem de entender que a religião não é a minha que salva, né? E que eu devia respeitar, né? No curso de ciências da religião tem essa *vibe* de tolerância, de respeito de alteridade pelo diferente, então isso casou com meu pai e acabou o que eu fiquei mais enraizado na fé de Cristo e não em uma religião evangélica, protestante, tanto que o adulto com minha opinião formada, Eu me considero um cristão. Tem gente que diz, né alguns jovens, alguns familiares que me afastei da igreja.

Acho que eu estou desviado, outros acham que eu estou desviado, desigrejado, mas enfim, o que o que o que ficou dessa trajetória é a minha fé absoluta em Jesus, sendo que eu não discrimino e nem acho que quem pertence a outras religiões tá condenado ao inferno, porque é isso que eu aprendi na igreja evangélica, sendo que eu trânsito perfeitamente bem em toda e qualquer religião que eu vou, até porque como eu sou professor de ensino religioso, eu vou em alguns cultos por muita curiosidade profissional e eu participo, vou, eu olho, observo, eu escrevo quando eu volto de casa, mas a minha fé Jesus não abala por essa diversidade de religiões que existem, pelo contrário, eu me sinto mais seguro tolerante, acolhedor e tento passar isso que eu aprendi dessa mensagem de tolerância, de respeito, sobre tudo que eu aprendi com meu pai e depois foi reafirmado no curso de ciências da religião, é o que pauta a minha profissão atualmente.

Pergunta 5. Resolução 14/06 do Amapá que regulamenta sobre o ensino religioso ela é anterior a decisão do STF e por ser anterior, ela não tem nenhuma brecha o perspectiva de transmitir que a gente pode exercer o ensino religioso de base confeccionar, proselitista, catequética. Não existe isso na resolução, apesar de hoje a gente defender essa resolução, ela pode e deve ser atualizada. Ela não tem espaço para o ensino religioso confessional que veio com a decisão do STF, mas que veio posteriormente, então se a gente se guiar unicamente pela resolução 14/06, não tem espaço nenhum para confessionalidade em nossa atuação pedagógica Dentro de sala de aula. Nesse ponto não tem o que se resolver, não tem o que o que o que discutir, a resolução elas respaldam ensino de respeito de tolerância de acolhimento e de uma perspectiva plural e a decisão do STF quem utiliza acredito eu, é sobre todas as escolas privadas que querem ministrar um ensino religioso de perspectiva confessional. Então eles utilizam da decisão, argumentando que tem base jurídica para dizer que podem sim ensinar uma confessionalidade, mas já na escola pública do Amapá que tem essa perspectiva, essa de ER laico, plural, da Ciência da religião, não teve espaço nenhum e não mudou. A resolução Ela tem que ser alterada não em função da decisão do STF, mas em função dessa perspectiva não confessional que foi reafirmada pela bncc em 2017 e reafirmado pelo referencial curricular amapaense pautado nessa realidade científica de não confessionalidade, é que esta resolução deve ser modificada e não tem nada que se resolver, no meu ponto de vista.

Pergunta 6. A decisão do ST não mudou a minha prática pedagógica e eu vou tentar explicar a seguinte maneira: a escola, onde eu atuo, é uma escola pública laica, né? Então que recebe alunos de diferentes concepções religiosas, então assim... eu me pauto pedagogicamente no que diz a BNCC e o RCA que ambos têm perspectivas de um ensino religioso não confessional. A decisão do STF ela foi tomada levando em consideração o pedido, vamos dizer

assim, que da igreja católica, sobre tudo, e queria continuar ensinando ensino religioso confessional, então, é, quem quer as escolas da rede privada que querem ensinar o ensino religioso de perspectiva confessional tem um respaldo do STF que permitiu esse ensino proselitista e confessional, no entanto eu concebo que não há espaço na escola pública para o ensino confessional, porque? porque recebe alunos de diferentes segmentos religiosos e eu conheço, tem um estudo com colega da Bahia que ele coordena a escola salesiana, eu acho eu acho que isso, tem uma perspectiva de religião confessional mesmo, ele fazendo parte dessa rede privada confessional, eles estão seguindo a bncc, eles não estão pegando a decisão do STF para justificar o que o ensino religioso confessional porque eles tem um respaldo jurídico que permite eles fazerem isso. Pelo contrário, eles estão elaborando o referencial curricular deles curricular da escola, nessa rede, dentro da perspectiva da bncc que a perspectiva em que tem a ciência religião como base e que é, pauta-se, né? que o ensino aprendizagem seja voltado para o respeito, à diversidade para o conhecer o diferente. Então, eu não senti que houve mudança, a decisão, até porque, só para concluir, a decisão do STF e com a bncc que teve lá, quase que próximos ali, é o que chegou na escola foi sobretudo foi o ER não confessional da BNCC. Foi isso que chegou na escola, a decisão como volto a dizer, a decisão do STF, ela respalda mais as escolas privadas confessionais que tem o respaldo para dizer que podem ensinar daquela maneira, já na escola pública é outro contexto, é uma outra Seara é uma outra realidade plural em que não cabe um ensino religioso confessional, ensino religioso voltado por uma única denominação religiosa, não tem espaço e na minha prática enquanto professor é, não teve espaço nenhum, e não teve Impacto nenhum na minha atuação, e digo mais, não houve Impacto também a decisão do STF na formulação do referencial curricular amapaense para o ensino religioso, porque eu não me lembro em nenhum momento da discussão da construção, que eu não participei ativamente, mas eu participei aquelas consultas que foi aberto para a sociedade e o participei da minha escola contribuindo com sugestão, e tudo que eu li e nem momento falava que a gente tem que ter um dado confessional porque o STF decidiu isso. Não, toda discussão, ela girou em torno da visão não confessional, Que Tana BNCC, que a gente deveria seguir dentro dessa linha não confessional, pegando as especificidades da nossa região, da que entra que os quilombolas, os ribeirinhos aos ameríndios, esse então todo esse contexto, então não houve Impacto nenhum, não teve conflito nenhum, porque toda a base do Referencial curricular amapaense e o meu plano de ensino quando eu organizo, é dentro da linha de um ensino religioso não confessional e que prega o respeito a tolerância o acolhimento e o conhecer essa diversidade religiosa do nosso povo, é isso!

ENTREVISTA COLABORADOR 2

Eu sou professor _____, tenho 49 anos, sou graduado em ciências da religião pela Universidade Estadual do Pará, em jornalismo pela Universidade Federal do Amapá, sou mestre em Direito ambiental e políticas públicas também pela Universidade Federal do Amapá e doutorando no programa de pós-graduação em Cultura e Sociedade da universidade Federal da Bahia.

Eu trabalho na escola estadual José de Alencar, atualmente e comecei a lecionar ensino religioso Já se passaram 21 anos. Comecei na em uma escola privada e hoje atuo basicamente na escola pública.

O que me direcionou para o Ensino religioso inicialmente, foi o fato de eu ter uma experiência religiosa, experiência que está associada ao protestantismo histórico, mas também o interesse de entender melhor mas aprofundadamente essa dimensão do Sagrado no ser humano e foi isso que também me direcionou para a escolha da licenciatura em ciências da religião.

Quanto a minha história de fé eu cheguei a fé protestante, quando estava saindo da adolescência e entrando na juventude e essa história de fé está associada a uma busca de identidade, Crise existencial, necessidade de compreender Aquelas perguntas existenciais que a gente geralmente faz, de onde eu vim? porque eu estou aqui? para onde eu vou? E foi nesse momento que eu aderi a uma determinada confissão Religiosa e foi assim durante mais de 20 anos, até que as minhas demandas pessoais já não eram plenamente satisfeitas pela realidade da comunidade à qual pertencia e eu acabei me desligando. Hoje. Eu não tenho mais nenhuma ligação com nenhuma denominação Religiosa e do ponto de vista pessoal eu tenho uma postura bastante crítica em relação a questão de dogmas doutrinas e essa realidade institucional da fé, né? Então, eu sou uma pessoa que não pertença a nenhum grupo religioso, embora tenho a minha maneira muito subjetiva de desenvolver e praticar a espiritualidade associada ainda a alguns referenciais cristãos.

Resposta 5. Em relação a resolução 14 de 2016 que regulamenta o ensino religioso, Eu entendo que a decisão do Supremo em primeiro lugar, ela não é taxativa no sentido de determinar que se ensine de forma confessional, é uma possibilidade. por outro lado, entendo também que foi uma decisão política, tanto que foi uma decisão muito apertada e uma decisão, inclusive que foi contra todas as orientações das instituições, que foram consultadas, que tiveram participação na exceção de uma duas instituições. A grande maioria se postou contra a ideia no religioso confessional e eu entendo também que a decisão de se ofertar ou não o ensino religioso confessional é dos sistemas, do sistema Estadual, de um sistema Municipal, por exemplo e eu não vejo que a decisão do supremo ela nesse sentido vai interferir diretamente na realidade dos sistemas que já adotavam uma postura de ofertar o ensino religioso não

confessional, que inclusive é o caso do estado do Amapá, caso do Pará e de outros estados aqui da região Amazônica.

Eu acho que a base Nacional comum curricular ela veio reforçar essa ideia de que o ensino religioso a maneira como ensino religioso vai ser ofertado no estado é determinar pelo próprio sistema então a partir do momento que os estados e os municípios, aqui no caso particular do Amapá, isso foi feito por meio de um regime de colaboração, decidem aderir a forma como o ensino religioso Foi configurado na base nacional comum curricular, automaticamente se está afastando a possibilidade de oferta de ensino religioso confessional. Caso alguém individualmente, alguma instituição entenda de maneira contrária eu acho que ele deveria acessar a justiça e Para requerer aquilo que entende que é direito, mas eu vejo como muito complexo, muito difícil de que maneira isso se daria, uma vez que quem trabalha o ensino religioso confessional são Funcionários Públicos, esse Funcionários Públicos podem ou não ter uma confissão que esteja associada com alguma rede reivindicação particular*. Então eu entendo que a base Nacional comum curricular ela veio reforçar essa ideia da Autonomia baseada nas resoluções do Conselho Nacional de Educação aí na própria Constituição Federal, de maneira que essa autonomia seja realmente Acentuada preservada.

A decisão do supremo Ela traz algumas problemáticas como a própria definição dessa figura de trabalhar os conteúdos de maneira confessional, que formação tem esse professor de ensino religioso confessional? Ele será um funcionário público? Ele terá um salário pago pelo Estado? Uma outra coisa que o Supremo não deixou muito claro e que As nossas autoridades ainda precisam considerar é: o que é A própria Constituição Federal, configura essa noção de proselitismo, mas como ofertar no âmbito da escola pública no ensino religioso que seja ao mesmo tempo confessional e não seja proselitista? Então tem uma série de problemáticas que o Supremo criou com essa decisão, mas novamente enfatizo, eu entendo que a base Nacional comum curricular veio reforçar a autonomia dos sistemas em relação a essa tomada de decisão de oferta de um ensino religioso não confessional, ou seja, contrário aquilo que o Supremo trouxe como possibilidade

Resposta 6. Na sexta questão de certa maneira Eu já respondi, Por quê Eu mesmo como professor de ensino religioso, embora tendo uma confessionalidade eu nunca levei para sala de aula, minha própria confissão e sempre tive a compreensão de que a leitura correta da Constituição é a oferta de ensino religioso plural e que respeito à diversidade religiosa do nosso país E que não abre a possibilidade de que o ensino religioso, é continue sendo usado como instrumento de incução religiosa, de uma confissão específica, né?

Sobre essa questão de prática pedagógica relacionada a base comum curricular, Esse aspecto jurídico, como desafio, eu acho que recai novamente naquilo que eu já disse, né? A decisão do supremo é possibilidade, não obrigatoriedade, e uma vez que a gente já tem um sistema que já voltou e não é de agora no caso do estado do Amapá optou por uma orientação não confessional Não tem essa obrigação, não recai sobre os professores ensino religioso essa obrigação de oferta e nem mesmo do sistema de oferta do

ENTREVISTA COLABORADOR 3

Me chamo _____. Sou Mestre em Desenvolvimento Regional, Especialização em Ciências da Religião. Leciono na escola Estadual Maria Ivone de Menezes, estou nesse Componente Curricular desde 2014

Esse Componente Curricular é cheio de controvérsias quanto a aprovação ou não do aluno que não assiste aula. Procuro estabelecer uma discussão com alunos na perspectiva da diversidade religiosa, saindo do estereótipo do cristianismo, no entanto é perceptível a resistência de alunos e pais quando se fala de Umbanda e Canbdomblé, no sentido de rotular como religião de Macumba, religião do demonônio, mas que é necessário romper com esses preconceitos

Foi a necessidade de compreender melhor como funciona esse Componente e como poderia contribuir nas discussões sobre as matrizes que permeiam as bases fundantes

Minha fé é presente nas coisas que faço, no meu lar, no meu trabalho. Antes de pensar em ser professor quis ser Padre Dioceno, ainda frequentei o Seminário por algum tempo

A decisão do STF que entende ser constitucional o ER confessional, confronta a Resolução n. 14/06, que prevê a forma não proselitista e confessional de abordagem no componente curricular.

O Ministro Barroso do STF ao firmar entendimento, promoveu audiência pública, chamando diferentes segmentos que teriam interesse em participar (ex. FONAPER; CUT; Sindicatos etc.) em seu entendimento e no meu, as escolas não podem definir se o ensino será confessional ou não, uma vez que existe o princípio plural e da diversidade. Entretanto, a maioria dos Ministros votou pela confessionalidade. Voto que explica a confessionalidade sem ferir a CF de 1988

Segundo o voto do ministro Ricardo Lewandowski, a favor do ensino confessional, a facultatividade do ensino religioso reserva ao aluno seu direito de frequência ou não às aulas, portanto, respeita a pluralidade religiosa e a autonomia de suas escolhas. Ainda, Lewandowski (2017, p. 16) defende que abrir espaço para as confissões das religiões majoritárias não afronta a neutralidade do Estado quanto as questões religiosas e que o ensino religioso, confessional ou interconfessional, pode colaborar "para a construção de uma cultura de paz e tolerância" (p. 16). Porém, vale lembrar que a facultatividade da frequência às aulas, caso os estabelecimentos de ensino ou educadores optem por apenas uma religião em detrimento de outras, não resulta em garantia de

respeito à pluralidade dos sujeitos e, ainda, pode aumentar os casos de exclusão de minorias e de casos de intolerância religiosa.

Já Celso de Mello, contra o ensino confessional, defende que “ (p. 32), nem permitir que confissões religiosas utilizem o Estado como meio de propagar uma ou outra religião, pois o Estado deve ser laico e não-confessional, assim como o ensino religioso ministrado nas escolas. Dessa forma, segundo o ministro, as minorias estarão protegidas de possíveis abusos das majorias e os casos de intolerância religiosa, discriminação e exclusão serão menos prováveis.

Nesse debate fico com o decano Celso de Mello

Primeiro para resolver essa celeuma, a escola deveria fazer matrícula no componente ensino religioso, ou seja, a família deveria anuir se concorda que o seu (sua) filho (a) esteja nas aulas de ER. Segundo, que a SEED definisse as escolas confessionais e não confessionais para melhor organizar o currículo mediante as orientações da BNCC. Acho que essa questão perpassa pela intervenção da mantenedora. Como o Sistema (SEED) e as escolas não definiram se serão confessionais ou não, permanece a compreensão da não confessionalidade, deixando os professores mais a vontade em seguir os parâmetros da BNCC e RCA. Outra questão se impõe: Como definir qual religião será adotada no modelo confessional? E as outras consideradas minoritárias (Matrizes indígenas e africanas) como ficam?

ENTREVISTA COLABORADOR 4

Eu me chamo _____, defino profissão de ensino religioso como sendo de extrema relevância pedagógica e social, como sendo necessária para o processo de ensino e aprendizagem das diversidades dentro do universo da escola da educação pública no qual eu estou inserido.

Como já mencionei. Eu me chamo Moisés de Jesus Prazeres Bezerra, tenho 34 anos, sou licenciado em filosofia, posteriormente fiz um bacharelado em Teologia e uma especialização Lato Sensu em Ensino Religioso, trabalho na Escola Quilombola Estadual José Bonifácio localizada no Curiaú a cerca de nove anos com a disciplina de ensino religioso. Sou do último concurso Estadual, sou efetivo do concurso de 2012.

O meu direcionamento ao ensino religioso se deu pela afinidade com o tema da religiosidade da diversidade Religiosa e quando eu completei a primeira graduação em filosofia, eu já me interessava muito pela área da Ciência da religião, pela área da diversidade Religiosa, e eu procurei aqui na cidade de Macapá uma especialização nessa área e logo em seguida, no ano posterior foi lançado o edital do concurso público. Eu passei nesse concurso público e até então estou ministrando já há 9 anos o er.

A minha história de fé se deu a partir da formação familiar. Eu fui formado no catolicismo e ajudei por muito tempo na igreja do bairro onde eu morava junto com a minha família, quando eu completei a idade de 12 anos, eu fiz uma experiência como seminarista. Eu ingressei no seminário da Diocese de Macapá um ano em Macapá e 5 anos em Belém, estudei o propedêutico e os primeiros anos da formação ao sacerdócio, anos da filosofia no 1º ano de teologia, eu decidi retornar para casa, né? Tava morando em Belém, mas continuei após a saída do seminário no ano de 2008, continuei trabalhando na paróquia na comunidade católica do meu bairro desempenhando algumas funções, algumas atividades, alguns trabalhos até o ano de 2020. Quando foi no início do ano de 2020, eu fiz uma experiência religiosa com uma comunidade anglicana em Macapá e até então congreco, participo desta comunidade, eu fui recepcionado na comunhão anglicana neste ano de 2022, no dia 6 de janeiro de 2022, é o atual vínculo religioso que tenho.

Sobre a resolução 14/06 e a sua incompatibilidade com a decisão do supremo tribunal federal, eu resolveria essa questão da seguinte forma: Primeiro, eu compreendo que a resolução não foi anulada pela decisão do supremo tribunal federal. Eu percebo que como uma resolução de cunho estadual, ela permanece válida, ela tem uma identidade para o ensino religioso no estado do Amapá, muito mais fenomenológico, epistemológico que considera as diversidades espiritualidade, as diversidades religiosas e culturais encontradas

no estado do Amapá e com o advento da bncc e do referencial curricular amapaense que também traz uma epistemologia fenomenológica, que trata a o ER como área do conhecimento humano como uma metodologia e uma epistemologia própria, eu considero e trato que a decisão do supremo tribunal federal da legalidade da constitucionalidade do ensino confessional, não me obriga a vivenciar esse ensino confessional, pelo contrário, já que nós temos uma normativa, nós temos um texto curricular tanto a bncc quanto o referencial curricular amapaense eles apresentam uma epistemologia muito específica para o direcionamento do ensino religioso a partir do artigo 33 da LDB que traz ensino religioso não confessional. Então essa decisão ela não me obriga, ela não nos obriga, para o estado, para nós que já vivenciamos a não confessionalidade que nós retornaremos para esse princípio. Então, eu continuo desenvolvendo as minhas funções laborais pedagógicas a partir da legislação da LDB de modo particular do art. 33 da LDB que apresenta essa não confessionalidade do ensino, o respeito à diversidade culturais e religiosas no Brasil e a resolução do Conselho Estadual de Educação que também coaduna com o artigo 33 da LDB e posteriormente com a bncc e o referencial curricular amapaense.

Então eu continuo no caminho que já vinha desempenhando desde o início das minhas atividades laborais, que era seguir o ensino não confessional. E para isso, eu penso que uma das possibilidades de resolver essa questão é explicitar para os professores de ensino religioso que essa decisão do supremo ela não é nos obriga a vivenciar ensino confessional, não somos obrigados a retroceder para uma visão confessional, né? Ela apenas legitima as escolas, em especial as escolas particulares que já vivenciavam nas escolas confessionais, escolas católicas ou evangélicas ou de os outra denominação que já tinham, já era uma prática e vivenciar o ensino confessional de continuar os seus trabalhos. Mas não nos obriga, é a leitura que faço. Nós que já estávamos vivenciando a partir da perspectiva teológica teórica da LDB, da lei diretrizes e bases ensino não confessional.

Eu resolveria essa questão primeiro com a formação continuada de professores, nós enquanto professores de ensino religioso nós precisamos nos munir de ferramenta pedagógica de formação para compreender, primeiro compreender a decisão do supremo tribunal e compreender as legislações vigentes do artigo 33 da lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. Eu percebi que essa decisão em hipótese alguma anula toda a legislação vigente e a legislação anterior. É compreender bem, é fazer uma hermenêutica dessas legislações, perceber que na prática no Brasil e pelas experiências que tenho pelas leituras, experiências também de outros estados, de conhecimento de colegas de outros estados há tempo Já se vivenciava essa possibilidade de ensino religioso de natureza do ensino religioso. Então ensino religioso confessional ele não é não é uma novidade na própria história do ensino

religioso. Digamos que esses dois modelos já por muito tempo já coexistem, é perceber que para nós que temos definidos os referenciais curriculares de cada estado, uma natureza epistemológica, teórica, específica da não confessionalidade é permanecer naquilo que nós estamos, lugar e conhecer quais seriam os benefícios, por isso a necessidade da formação continuada, os benefícios da não confessionalidade, é fazer com que os profissionais da educação, as escolas, as famílias compreendam essa necessidade da não confessionalidade, da riqueza desta diversidade para isso, a necessidade da formação inicial. Nós no Amapá ainda somos carentes da formação inicial de professores de ensino religioso e da formação continuada, para que essas informações ela cheguem, tanto para os profissionais da educação, quanto para as famílias envolvidas.

ENTREVISTA COLABORADOR 5

Meu nome é _____, eu tenho 55 anos. Eu Sou formada em licenciatura plena em pedagogia, com especialização em psicopedagogia Clínica e institucional. Atualmente eu não estou trabalhando mais com ensino religioso, eu trabalhei por 13 anos de 1987 até o ano 2000.

Me identifico como uma caminhada, começamos com aula de religião confessionalidade. Chegamos ao ecumenismo como aula de educação Religiosa e hoje trabalhamos com a disciplina ensino religioso numa linha transcendental.

A confessionalidade. Eu trabalhava na Escola Santa Bartolomea Capitanio e eu fiquei doente, entrei de licença médica e a Irmã Bernadete na época diretora me direcionou para secretaria de educação para compor a comissão do ensino religioso nas escolas. Nós fazíamos assessoramento e também trabalhava nesse ensino religioso, porque nessa época nós tínhamos 24 escolas aqui em Macapá e cada escola, tinha uma aula de ensino religioso em todas as séries de primeira a quarta e de quinta a sexta. Então eu fui pela confessionalidade.

Eu fui educada na Igreja Católica Apostólica Romana, a minha mãe ia ser freira e ela não pode continuar, então quando eu nasci, ela prometeu que eu seria freira, eu fui para o convento, chegando no convento fiquei dois anos. Eu não me adaptei a clausura e eu saí, então, depois disso durante o tempo de minha vida de minha caminhada eu fui fazendo perguntas e eu não obtinha respostas e então hoje, como é a minha fé? Eu acredito só no que é comprovadamente comprovado, ou seja, se você fala alguma coisa, vamos dizer, papel, me mostra o papel eu pego e existe papel, então se você me fala assim, café, eu vejo café, eu provo café, eu sei que ele existe. Então hoje eu acredito em tudo que é comprovado, cientificamente ou empiricamente, mas eu hoje para mim é, eu não acredito que Deus exista.

É, hoje, nós estamos separados estado igreja, com base nessa premissa, nós estamos negando avanço que nós tivemos de todos os educandos sejam contempladas para disciplina ensino religioso. Então é tipo assim, é como se nós estivéssemos andando para trás.

Eu trabalharia hoje o ensino religioso dentro de um estado laico para que todos os educando fossem contemplados com a disciplina ensino religioso.

Eu nem olharia para confessionalidade, porque isso seria negar caminhada que nós tivemos até aqui. Se nós chegamos até aqui passando por todo esse período de confessional, ecumenismo e chegando no transcendental. Então nós caminhamos, nós tivemos um avanço, porque hoje a visão de ensino religioso da disciplina, que todo educador educando seja contemplado com a disciplina já que o estado é laico e cada um professa a sua religião ou então não professa, porque o ensino religioso também dá essa abertura para que a pessoa tenha a sua religião ou não?

ENTREVISTA COLABORADOR 6

1. Me chamo “Conquista”, porque é para nós que trabalhamos com ensino religioso assim o nosso grande desafio é conquistar nossos alunos, né. Me chamam Conquista pelo fato de ser uma disciplina que não reprova os alunos têm com isso a percepção de que não é obrigado a assistir as aulas. Então para o Professor é um grande desafio, é conquistar o aluno para que eles permaneçam em sala de aula nesse horário.

Trabalhar com o ensino religioso é um Desafio constante, São muitos os entraves e quem interfere e causam algumas desmotivação, entre elas nós temos o descaso pela disciplina, a desistência do aluno e fontes de pesquisa. Esse é o nosso maior desafio também, é fonte de pesquisa, porque nós não recebemos livros de nenhuma parte, a gente que tem que correr atrás desse material para a gente fazer o nosso plano de aula,

Meu nome é _____. Tenho 60 anos, sou graduada em Ensino Religioso, sou pedagoga, pós-graduada em Ensino Religioso trabalho na escola Mário David, Andreazza. trabalhei como professora de ensino religioso há 21 anos atualmente. Estou como supervisora da escola, trabalhei com ensino religioso de 1996 a 2017. Isto é, de 2017 até hoje estou na coordenação pedagógica.

O que me direcionou para o ER é que na época eu estava trabalhando na zona rural, Município de Tartarugalzinho, adquiri uma doença a qual me trouxe para Cidade, meus filhos estudavam, está concluindo fundamental 1 e nesta região não tinha o fundamental 2 e quando foi pegar a minha carta de apresentação na SEED ela me mandou para uma escola no Buritizal, e eu morava no Perpétuo Socorro vim de lá um pouco triste e na vinda encontrei um amigo que conversou comigo e me informou que na Escola Mário Andreazza estavam precisando de professores. Então eu me direcionava pra lá. Falei com a diretora e ela me disse que a professora que atuava com disciplina tinha tirado de maternidade e tinha esta carência. Eu fiquei meio em dúvida porque não tinha formação na área na época, mas a diretora me informou que não era preciso, bastava trabalhar com fundamental 1, ela mesmo fez a documentação solicitou para lá e permaneço até hoje, só mudei de cargo.

Eu venho de uma família católica, não penso em mudar a minha religião, nunca pense, me sinto feliz e realizada nela.

Tudo que eu conquistei foi graças a minha determinação e a minha fé. Tudo que faço coloco Deus como escudo, se Deus quiser eu posso, respeito as denominações religiosas, principalmente dos meus alunos. Sempre fui Clara com eles: Sou Católica, não estou aqui para doutrinar ou convencer vocês A

seguirem a minha religião. Aqui, eu sou professora, estou para aprender com você essas denominações e tradições religiosas. A minha fé me impulsiona a seguir principalmente quando as coisas não estão bem, as pessoas precisam manter firme sua fé, não importa a religião. Um professor Não é nada sem Deus. Ele está em toda parte e em tudo que existe. Deus é onipotente onipresente e soberano.

A presença do ER nas escolas da rede pública está em volta a um amplo conjunto de polêmicas a começar pela nossa Secretaria de Educação cuja na época que eu trabalhei, qualquer pessoa poderia dar aula de ensino religioso. A própria lei eu vejo como um pouco contraditória quando ela diz que a matrícula é facultativa e ao mesmo tempo, ela é integrante da formação do cidadão Ela diz também que dispõe dos horários normais das escolas. Mas na época que eu trabalhei o horário de ensino religioso, não estava inserido no horário normal das 800 horas do ensino anual, né! Da carga horária anual então, É nesse ponto que eu vejo ela contraditória.

Tem escola que ela trata o ensino religioso como ensino religioso, em outras escolas já é educação religiosa. Então esta nomenclatura também sempre foi um entrave para disciplina. As pessoas que iniciam elas não sabem se é ensino religioso ou educação religiosa. Muitos Progressos já foram questionados hoje, né? Como a formação do professor, concurso público, que eu trabalhei não existia e através da APERAP se conseguiu muitos avanços, onde a rotatividade do professor era muito grande e através do concurso, é o professor ficou mais presente nas escolas, a carga horária também, ela foi acrescida, porque antes era só 40 minutos e devido ser uma carga horária muito baixa, o professor tinha que estar em duas escolas ao mesmo tempo para compensar esta carga horária, hoje já não né? O aluno assistindo duas aulas na semana. Aí ele já passa a permanecer só numa escola. Isso aí veio ajudar muito a permanência do professor na escola e a própria participação dele. E os conteúdos programáticos também na época que eu trabalhei era assim, muito Complicado porque não tinha uma definição desses conteúdos hoje em dias parece-me que já tem. Aí você já vai para a escola com determinado conteúdo para ser trabalhado. Quando eu trabalhei com ensino religioso, nós estávamos nesta luta de conquistar. Através da nossa secretaria um conteúdo programático que fosse para todas as escolas mesmo conteúdo. Na época que eu trabalhei não, cada professor trabalhava o conteúdo que achava melhor, “Com a evolução dos tempos, não se pode pensar no retrocesso na base comum curricular sendo a escola um espaço de desenvolvimento das potencialidades, o respeito à diversidade religiosa é indispensável para construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

A educação religiosa escolar, ela dialoga com o mundo, com as diferentes culturas e religiões. Então esse diálogo para ser dinâmico, sincero e autêntico, ele precisa de um testemunho e exige do professor o cultivo das suas fés. O

professor de ensino religioso tem que ser capaz de colocar o seu conhecimento e a sua experiência pessoal a serviço da Liberdade do educando Professor e aluno precisam estar plenamente integrados no mundo da escola. Possuir competências técnico-pedagógica para ser capazes de organizar sínteses culturais orientada para os valores fundamentais da vida” Então é nesse sentido que sempre nós questionamos nos nossos encontros que o ensino religioso na escola pública, ele não é um estudo, ele não pode ser um estudo confessional, senão a gente vai estar tirando o direito do nosso aluno a falar da experiência de fé dele, a gente vai querer impor no caso, o professor vai querer impor a sua religião e o aluno vai ficar ali só Escutando, né, aceitando. No século que nós estamos, com essa liberdade que nós temos, principalmente a liberdade religiosa é pra nós como educadores é um retrocesso.

ENTREVISTA COLABORADOR 7

Meu nome é _____, sou professora de história e ensino religioso.

Tem um rapaz chamado Raimundo Castro em que a tese dele de doutorado no final ele chega à conclusão de que no Brasil nunca existiu ensino religioso. Ele fala que sempre existiu a aula de religião, ele trabalha com uma metodologia de entrevistas, chama-se como que autobiográfico entrevista professores para saber como é que é a prática dos professores e dentro desse levantamento que ele faz ele conclui que nunca existiu o ensino religioso, mas sim aula de religião no Brasil. Ele vai Relembrando as suas memórias de quando ele foi aluno, depois de quando ele foi professor de ensino religioso. Eu penso que isso está muito presente entre as pessoas até pelo próprio conceito do termo ensino religioso, quando a gente fala ensino religioso no Brasil para quem é militante disso, quem é pesquisador, quem é engajado e depois você vai ver isso por exemplo na Europa o que é ensino religioso você vai ver que parecem ser duas coisas completamente diferente. O ensino religioso fora do Brasil tem uma carga religiosa muito forte, só tem esse entendimento de ensino religioso. O que é o ensino da religião na escola todo o trabalho se desenvolve a partir da história das religiões trazer religião para escola e a partir dela explicar esse é o que é e como é essa é uma concepção muito recorrente e eu li muito que as pessoas contrárias ao ensino religioso escrevem e pesquisam para se colocar contra o ensino religioso. Existe até um Observatório da laicidade onde a Fishman o Jamil e uma lista de pesquisadores aí que tem essa função de estar combatendo o ensino religioso mas quando eles falam e se contrapõe ao ensino religioso, eles se contrapõem a esse ER que existe nas escolas

Verdade eles estão se contratando a esse conceito de ensino religioso que é a religião na escola eles estão se colocando contra religião dentro da escola pelas leituras que eu fiz para buscar entender bom o ensino religioso que um grupo defende que são outros pesquisadores que fazem parte do FONAPER não existe um grupo homogêneo dentro do forno a pé assim como dentro da APERAP tem pessoas, que tem conceitos do ensino religioso. Não há uma unanimidade e a até contradições em relação ao que se defende no ensino religioso, eu faço parte de um grupo que concebe o ensino religioso E isso não é um conceito ainda totalmente de consenso digamos assim no ensino religioso que parte da questão da compreensão do fenômeno religioso não é da religião na escola, mas sim da compreensão do fenômeno religioso. E o que seria esse fenômeno religioso? Esse fenômeno religioso seria a materialização da relação que o ser humano consegue produzir a partir da relação que ele tem com sagrado, essa relação pode ser de aproximação ou de rejeição, porque por exemplo, o ateu, o agnóstico, etc. Eles não têm a crença em um sagrado e

mesmo assim eles produzem nesta negação um fenômeno religioso de negação, seja no discurso na ideia na sua narrativa de negação, mas eles têm entendido? E isso é consequência desta relação com o sagrado.

Penso que a APERAP quando nasce, ela nasce focada nessa ideia não da religião dentro da escola, mas da compreensão do que vem a ser o fenômeno religioso, como ele se faz presente na sociedade e quão é necessário que a gente compreenda isso. A religião já é algo a mais neste fenômeno religioso, o fenômeno religioso não é a religião, mas a religião se apropria do fenômeno religioso, isso tudo que eu estou te falando pode ser um devaneio da minha parte em função das pesquisas que fiz e como me dediquei a entender isso para saber o que eu queria ou o que eu poderia imaginar sobre isso, mas eu vi depois que não sou só eu que penso assim, existe um grupo de pessoas lá fora que também defendem essa mesma tese de que o ensino religioso seja essa oportunidade que o aluno tem de entender o fenômeno religioso presente na sociedade assim como a gente tem a questão Econômica, política social, histórica, geografia, tudo aí no nosso dia a dia a gente também tem a questão do fenômeno religioso e como todo fenômeno precisa ser compreendido pelo aluno, pelas pessoas que vivem em sociedade e é uma compreensão onde a ciência vai ajudar neste entendimento. Então ela é essa compreensão esse ensino religioso que a gente entende e eu entendo também todas as críticas que fazem a ele porque na verdade não estamos fazendo crítica a este modelo de ensino religioso que a gente tem que como diz o Castro pesquisador ele nunca existiu mas ele está na cabeça de muitas pessoas que com certeza está na prática de poucas pessoas Brasil afora mas ele ainda não é entendido assim.

Por que a gente defende a necessidade de ter um componente que trate deste fenômeno religioso na escola? Porque a gente compreende que a questão religiosa exerce uma força muito grande. sobre as pessoas ela invade o campo político o campo econômico, e a que eu falo enquanto religião como é que ele se apropria disso e vai interferindo em todos os campos da nossa vida ponto entender isso é também uma forma da gente poder dizer não, isso não vai, isso não dá isso não pode ser assim, porque senão a gente percebe assim, muita gente ela acaba sendo e não em Portugal o nível do estudo se ela é Doutora pós Doutora phd, Seja lá o que for, quando se trata do campo religioso a gente pode se tornar uma presa muito fácil dentro de um discurso que utiliza a nossa fé a nossa crença para outro ou, outros fins, eu não estou falando daquele que crer mas daquele que faz uso da criança para outros fins vida se não é exclusivamente o fim religioso, aí joga isso na sua vida em todos os campos aí, alegação de direitos, por exemplo.

A Associação desde a sua Fundação, ela foi idealizada por mim por um grupo de professores, né regularizar personalizar essa essa associação desde então eu tem como presidente e até hoje a gente não conseguiu renovar essa diretoria a gente já fez o número de reuniões da Assembleia, mas ninguém

A ADI nos obriga a voltar e nós queremos avançar. Queremos que as instituições de ensino superior coloquem em prática essa formação. Que as formações saiam do campo confessional e vá para a esfera secular, porque temos leis que amparam isso.

Quando o STF toma a decisão ele entende que ER é a religião dentro da escola, quando a CNE e o MEC criam a BNCC e as diretrizes, eles tem um outro entendimento.

Sou de uma família extremamente católica, fui de movimento da igreja católica, fui coordenadora de catecismo da igreja na minha cidade. Eu fui da equipe de formação da catequese, de grupo de jovens, de grupo vocacional, de grupo da teologia da libertação, das CEB's. Eu tenho uma formação e uma vivência muito forte.

Minha família é toda, extremamente religiosa, mas eu tive um amadurecimento ao longo do tempo de saber que a minha religião ela deve ser vivida de uma forma e a minha profissão de outra. Sou de uma corrente mais progressista da igreja, mas hoje não frequento assiduamente.

Imagino que você seja de uma corrente assim mais progressista da igreja, né? Isso foi eu eu peço que nem da missa carismática eu aí no meio. Eu entendo bem entendo você considera que eu tô fazendo agora só um pouquinho para entender quem é a professora que é uma quer essa construção todas as regiões no estado, você acha que a sua a sua A sua aproximação com esse lado mais progressista da igreja a teologia da libertação das pastorais sociais da coisa toda aí que abriu os olhos para não tenha dúvida. Eu fui fazer o curso de formação para professor gente era muito ligada a igreja. E aí meu curso de formação a nível de licenciatura na época curta promovido pela arquidiocese de Belém isso lá pelos idos de 80.

Certo, a gente foi fazer não não era a relação assim como era muito e nesse curso que eu fiz que eu recebi meu diploma. Três anos depois pela porque foi um convênio da arquidiocese de Belém, entendeu? Ela não tinha autorização para fazer isso não era o órgão competente para fazer mas isso é uma outra história, mas tinha algumas pessoas ali que pensavam que estavam construindo o novo conceito religioso, mas também tinha ele foi.

Eu digo que foi expulso mais de teologia das religiões a gente até os livros Apócrifos. OK assim, ele me ajudou bastante, mas a formação que eu tive eu fui buscar depois paralelo ao movimento nacional e começando a ler EA construindo essa nova visão e o teste de inteira foi uma referência. Eu li muito ele é excelente, né? Ele é ótimo professora a nossa conversa lá tá? Sim boa, não quero que a gente se você me permitir, eu não quero que a gente pare por aqui. Eu quero que a gente continue assim, eu na verdade. Eu quero você nesse nesses meses da minha vida, porque eu sei que eu tenho muito muito

muito muito a consegui assim extrair consegui aprender consegui compreender com você esse processo todo e eu gostaria que a gente pudesse me

Eu não quero deixar nossas conversas era muito essas carinhas Adonias e também a questão de ser online tudo mais a gente fica cansada que esse horário é meio complicado o horário que tá em casa com a família filhos estão todas eu sei que não é fácil. Então eu queria ver com você a possibilidade da gente fazer o próximo encontro, mas pessoal pessoalmente se você tivesse disponibilidade e se tiver dentro daquilo que a questão da academia e aí né? É um café aí, se você tiver material para você assim, olha aí eu já abusada que se você tiver na frente apresentar essas escritas aí, olha eu escrevi muita coisa, mas eu sou melhor falando escrevendo é algo que eu vou ter que corrigir. Falar muito sobre aquilo que eu penso assim dificuldade de escrever isso entendeu? Eu discutimos muito e a Cátia queria colocar mais Sobradinho, não deixei não. Eu não quero eu quero a qual é o tema, qual é ótimo, então a gente pode se encontrar tomar um café e tudo mais. Para semana pode ser pode eu acho que a gente poderia marcar assim por semana, sabe trocando ideia que eu penso que a partir dessa conversa, eu acho que em geral eu falei muita coisa.

ENTREVISTA COLABORADOR 7 (CONTINUAÇÃO)

Defino a profissão de professora de ensino religioso como a que se dedica a levar conhecimento e provocar nos estudantes curiosidade sobre cada assunto/tema que são trabalhados em sala. É uma profissão que exige mais do que qualquer outra de professora. Pois ser professora de Ensino Religioso e lutar todos os dias por direitos que outros componentes já conquistaram e usufruem, como: Carga horária que permita um trabalho didático em que se possa desenvolver metodologias ativas; livros didáticos para professores e alunos; formação de professor garantida pelo poder público em instituições públicas; valorização do professor de um modo geral.

Fui para o ensino religioso na década de 1980, por conta de minha participação ativa na igreja católica. Nessa época a igreja indicava os professores para darem aulas nas escolas públicas e o salário era pago pelo poder público. Ao ingressar nessa profissão, me entreguei por completo. Mas que professora, me tornei militante da causa do Ensino Religioso. Me distanciei da igreja e passei a defender um ensino religioso laico, fenomenológico bem distante do que iniciei, que era doutrinário cristão. Sou contra esse modelo confessional nas escolas públicas.

Me afastei da igreja, mas a igreja permaneceu em mim. Minha fé continua inabalável. Sou católica e preservo as doutrinas, ritos e mitos dessa religião. Quero poder repassar isso para minha filha. Considero imprescindível a formação e a pertença religiosa das pessoas. Mas isso deve ser responsabilidade das igrejas e não do estado.

A decisão do STF que entende ser constitucional o ER confessional, confronta a Resolução n. 14/06, que prevê a forma não proselitista e confessional de abordagem no componente curricular. Com base nisso, como você resolveria essa questão na base comum curricular do Estado?

O valor legal da decisão do STF se iguala ao da BNCC, embora sejam paradoxais. Por isso não dá para conciliar aquilo que se contrapõe. Prefiro seguir a BNCC, pois ela está de acordo com a LDB 9.394/96, Art. 33 que foi modificado pelo decreto 9.475/97. O STF cometeu um grande equívoco e desconsiderou as leis educacionais se baseando unicamente no acordo Santa-se e Brasil, assinado pelo Lula quando presidente do Brasil. Neste caso, a BNCC representa o documento legal que escolas e professores devem seguir e respeitar. O STF foi cooptado pelas autoridades religiosas e ignorou a Constituição da República.

Na prática pedagógica não é possível atender a uma norma jurídica que desrespeita o espaço escolar e os professores que estão na sala de aula. Considerar legal o ensino confessional num espaço público e mantido pelo poder público é altamente incoerente e não possível de ser obedecido. Prefiro ignorar a decisão do STF e seguir a legislação pensada e discutida para a educação do que seguir a canetada de juizes que não conhecem a realidade da escola

APÊNDICE B — TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)**

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “A RECEPÇÃO PELA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO DO AMAPÁ (APERAP) DA DECISÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL ACERCA DA CONFSSIONALIDADE NO ENSINO RELIGIOSO”. O objetivo deste trabalho é analisar o processo de recepção da decisão da Suprema Corte junto a APERAP pelos docentes de Ensino Religioso. Para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) se disponibilize a participar de entrevistas narrativas, questionários (encontros virtuais caso seja necessário adequar-se a realidade de pandemia e prevenir danos causados pelos COVID19) etc. Para a instituição e para a sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar a estrutura curricular do Ensino Religioso na educação amapaense, após significativas mudanças paradigmáticas das diretrizes do componente curricular. Os riscos da sua participação nesta pesquisa são: Possibilidade de constrangimento ou desconforto ao responder as perguntas da entrevista, cansaço ao responder às perguntas, medo da exposição de ideias e opiniões, quebra de sigilo por parte do pesquisador em algum momento que poderá revelar os sujeitos da pesquisa, emoção ao fazerem lembrança de algum fato decorrente ao objeto pesquisado, desconforto e cansaço ao responder às perguntas realizadas de maneira virtual ou por meio eletrônico devido a precarização do serviço de internet nas recorrentes falhas de conexão ou mesmo a possibilidade de invasões digitais, queda de energia, problemas técnicos e operacionais das ferramentas digitais, em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são: ampliar o debate acerca dos pressupostos do Ensino Religioso na construção de uma proposta legal e curricular de ensino no Amapá, fomentar a necessidade do estudo sistemático da religião com melhores configurações dessa área de estudo e pesquisa e sua afirmação como ciência, bem como possibilitar uma base teórica legal na aplicabilidade do ensino religioso.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo

com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (96) 98111-3069, (celular). O senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá, Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

Eu _____, declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada **“A RECEPÇÃO PELA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO DO AMAPÁ (APERAP) DA DECISÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL ACERCA DA CONFSSIONALIDADE NO ENSINO RELIGIOSO”**

Macapá, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do Pesquisador

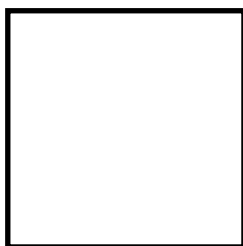
Universidade Federal do Amapá

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDCel: (96) 98111-3069

E-mail: claudiacristinaadv@hotmail.com

Caso o paciente (COLABORADOR) esteja impossibilitado de assinar:

Eu _____, abaixo assinado, confirmo a leitura do presente termo na íntegra para o(a) paciente _____, o(a) qual declarou na minha presença a compreensão plena e aceitação em participar desta pesquisa, o qual utilizou a sua impressão digital (abaixo) para confirmar a participação.



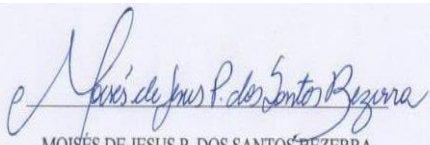
Polegar direito (caso não assine).

Testemunha n°1: _____

Testemunha n°2: _____

Eu Moisés de Jesus Prazeres dos Santos Bezerra, declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada **“A RECEPÇÃO PELA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO DO AMAPÁ (APERAP) DA DECISÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL ACERCA DA CONFSSIONALIDADE NO ENSINO RELIGIOSO”**

Macapá, 9 de março de 2023.

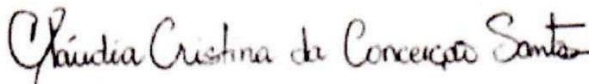


MOISÉS DE JESUS P. DOS SANTOS BEZERRA

Assinatura do paciente (Colaborador)

Eu Aldeci da Silva Dias declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada **“A RECEPÇÃO PELA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO DO AMAPÁ (APERAP) DA DECISÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL ACERCA DA CONFSSIONALIDADE NO ENSINO RELIGIOSO”**

Macapá, 10 de maio de 20 22



Assinatura do Pesquisador

Eu Jurea Batista de Sá Viana declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada "A RECEPÇÃO PELA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO DO AMAPÁ (APERAP) DA DECISÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL ACERCA DA CONFSSIONALIDADE NO ENSINO RELIGIOSO"

Macapá, 13 de Maio de 2022.

Cláudia Cristina de Conceição Santos

Assinatura do Pesquisador

Eu Iza Mendonça Gomes declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada "A RECEPÇÃO PELA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO DO AMAPÁ (APERAP) DA DECISÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL ACERCA DA CONFSSIONALIDADE NO ENSINO RELIGIOSO"

Macapá, ____ de _____ de 20__.

Cláudia Cristina de Conceição Santos

Assinatura do Pesquisador

Eu Mania de Lourdes Sanches Vulcão declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada **“A RECEPÇÃO PELA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO DO AMAPÁ (APERAP) DA DECISÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL ACERCA DA CONFSSIONALIDADE NO ENSINO RELIGIOSO”**

Macapá, 10 de maio de 2022

Gáudia Cristina da Conceição Santos

Assinatura do Pesquisador

Eu **ALYSSON BRABO ANTERO** declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada **“A RECEPÇÃO PELA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO DO AMAPÁ (APERAP) DA DECISÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL ACERCA DA CONFSSIONALIDADE NO ENSINO RELIGIOSO”**

Macapá, 17 de maio de 2022.

Gáudia Cristina da Conceição Santos

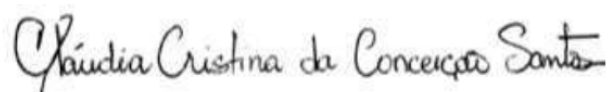
Assinatura do Pesquisador

Alysson Brabo Antero

Assinatura do paciente

Eu **Gleudson José Monteiro Salheb** declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada **“A RECEPÇÃO PELA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO DO AMAPÁ (APERAP) DA DECISÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL ACERCA DA CONFSSIONALIDADE NO ENSINO RELIGIOSO”**

Macapá, 18 de maio de 2022.



Assinatura do Pesquisador



Assinatura do paciente

APÊNDICE C — PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A RECEPÇÃO PELA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO DO AMAPÁ (APERAP) DA DECISÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL ACERCA DA CONFSSIONALIDADE NO ENSINO RELIGIOSO

Pesquisador: CLAUDIA CRISTINA DA CONCEICAO SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56953822.9.0000.0003

Instituição Proponente: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.374.602

Apresentação do Projeto:

Conforme parecer anterior!

Objetivo da Pesquisa:

Conforme parecer anterior!

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme parecer anterior!

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme parecer anterior!

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou Carta de Anuência.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Proponente atendeu às pendências:

- Anexo cronograma atualizado

- Inseriu Carta de Anuência

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero

Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280

UF: AP **Município:** MACAPA

Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP**



Continuação do Parecer: 5.374.602

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1888100.pdf	12/04/2022 12:32:29		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	12/04/2022 12:31:23	CLAUDIA CRISTINA DA CONCEICAO SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	D_CONCORDANCIA.pdf	12/04/2022 12:27:05	CLAUDIA CRISTINA DA CONCEICAO SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	12/04/2022 12:11:19	CLAUDIA CRISTINA DA CONCEICAO SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PESQUISA.pdf	09/02/2022 10:24:55	CLAUDIA CRISTINA DA CONCEICAO SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	09/02/2022 10:21:46	CLAUDIA CRISTINA DA CONCEICAO SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 28 de Abril de 2022

Assinado por:
Cecilia Maria Chaves Brito Bastos
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

**ANEXO A — ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO
RELIGIOSO DO AMAPÁ**

*ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO
RELIGIOSO DO AMAPÁ*
- APERAP -

ESTATUTO DA ENTIDADE

**CAPITULO I
DA DENOMINAÇÃO, FINS, SEDE E DURAÇÃO**

Art. 1º- Sob a denominação de Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá-APERAP, fica instituída uma **ASSOCIAÇÃO** civil de direito privado, de âmbito estadual, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, com duração por tempo indeterminado, que congrega, conforme este Estatuto, pessoas físicas identificadas com o Ensino Religioso e se constitui em um organismo que trata questões pertinentes ao Ensino Religioso – ER, sem discriminação de qualquer natureza.

Art. 2º- A APERAP tem como sede e foro a cidade de Macapá, Estado do Amapá, cito a Rua Padre Manoel da Nóbrega nº 100, Bairro: Jesus de Nazaré.

**CAPITULO II
DOS FINS**

Art. 3º- A APERAP tem por objetivo, consultar, refletir, propor, deliberar e encaminhar assuntos pertinentes ao Ensino Religioso – ER, com vistas às seguintes finalidades:

§1º - Exigir que a escola seja qual for sua natureza, ofereça o ER ao educando, em todos os níveis de escolaridade, respeitando as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando, vedada discriminação de qualquer natureza;

§ 2º - Contribuir para que o pedagógico esteja centrado no atendimento ao direito do educando de ter garantia a educação de sua busca do Transcendente.

§ 3º - Subsidiar o Estado na definição do conteúdo programático do ER, integrante e integrado às propostas pedagógicas;

§ 4º - Contribuir para que o ER expresse uma vivência ética pautada pelo respeito à dignidade humana;

Parágrafo único – O não cumprimento dos deveres estabelecidos nesta cláusula ensejará a perda do direito de votar e de ser votado.

CAPITULO V DA DEMISSÃO E EXCLUSÃO DOS ASSOCIADOS

Art. 7º- Qualquer associado pode retirar-se da APERAP mediante solicitação escrita de cancelamento de sua inscrição de filiação.

Art. 8º- Ficam excluídos os associados que no período de dois anos consecutivos não cumprirem seus deveres conforme o artigo 6º, depois de comunicado da secretaria da APERAP.

CAPITULO VI DA ORGANIZAÇÃO, DA ESTRUTURAÇÃO E DIREÇÃO

Art. 9º- A APERAP é organizada em nível estadual e dirigida pela Diretoria.

Art. 10º- A APERAP se estrutura com os seguintes órgãos:

- a- Assembléia Geral
- b- Diretoria
- c- Colegiado Fiscal
- d- Comissões de Trabalho

Seção I – DA ASSEMBLÉIA GERAL

Art. 11º- A Assembléia Geral, instancia máxima de decisão da APERAP, é constituída por todos os associados indicados no Artigo 4º que estiverem no gozo de seus direitos e em dia com seus deveres.

§ 1º - A Assembléia Geral se instalará, em 1ª convocação, na hora estabelecida na carta-circular com a presença de 2/3 (dois terços) dos associados com direito a voto, na forma do disposto no Art. 4º, ou em 2ª e última convocação, meia hora após, com o quorum mínimo de 1/3 (um terço) dos associados com direito a voto.

§ 2º - É considerada decisão da Assembléia Geral a proposta que obtiver votos favoráveis de metade mais UM dos votos válidos dos associados presentes no momento da votação.

§ 3º - Para modificações estatutárias é necessária a convocação da Assembléia Geral específica, que se instalará e deliberará com a presença de, no mínimo, 2/3 (dois terços) dos associados com direito a voto, na forma do disposto no Art. 4º, em 1ª convocação, na hora estabelecida na carta circular ou, em 2ª e última convocação, uma hora após, com o quorum mínimo de 1/3 (um terço) dos associados com direito a voto.

§ 4º - Nas votações, que visem modificações estatutárias, é considerada decisão da Assembléia Geral a proposta que obtiver votos favoráveis de 2/3 (dois terços) dos votos

válidos dos associados presentes no momento da votação, respeitado o que trata o § 3º deste Artigo.

§ 5º - A critério da Coordenação da APERAP, podem participar da Assembléia Geral, com voz e sem voto, assessores e outros convidados.

Art. 12º - Compete a Assembléia Geral:

- a- eleger a Diretoria da APERAP e o Colegiado Fiscal;
- b- constituir, aprovar e/ou alterar as Comissões de Trabalho, bem como sua dotação de recursos;
- c- propor e/ou aprovar matérias a serem objeto de apreciação;
- d- discutir e votar matérias;
- e- aprovar e/ou reformular seu regimento interno;
- f- estabelecer as diretrizes, prioridades, metas e planos de ação da Associação;
- g- deliberar sobre os relatórios apresentados pela Diretoria, e a prestação de contas analisada pelo Colegiado Fiscal;
- h- aprovar o plano orçamentário;
- i- deliberar sobre os pedidos de associação e sobre sanções aos associados;
- j- deliberar sobre alterações deste Estatuto e sobre a extinção da APERAP quando convocada especificamente para isto.

Art. 13º - As Assembléias Gerais são de natureza eletiva e/ou deliberativa e acontecem ordinariamente uma vez a cada ano e extraordinariamente, sempre que for necessário, por convocação da Coordenação, ou 1/5 (um quinto) (cf. C.C. art.60) dos associados.

Parágrafo único – A convocação será feita pelos meios de comunicação do Estado do Amapá, com antecedência mínima de 15 (quinze) dias para Assembléias Ordinárias e 24 (horas) horas para Assembléias Extraordinárias, e neste instrumento convocatório constará a pauta dos trabalhos.

Seção II – DA DIRETORIA

Art. 14º - A Diretoria é composta por 5 (cinco) membros.

Parágrafo único – A Diretoria é composta por um Presidente, um Secretário, um Tesoureiro e dois vogais; os cargos de Presidente, Secretário e Tesoureiro serão preenchidos por escolha entre os membros eleitos para a Diretoria.

Art. 15º - Compete à Diretoria da APERAP:

- I. Organizar as assembléias da APERAP;
- II. Propor e convidar assessorias, quando necessário;
- III. Representar a APERAP perante a sociedade, instâncias ou segmentos da mesma;
- IV. Prestar contas de suas atividades a APERAP;
- V. Instalar as Comissões de Trabalho decididas pela Assembléia Geral, definindo-lhes as atribuições, criar outras, temporárias, quando necessárias e urgentes ad referendum da Assembléia Geral e coordená-las;

- VI. Indicar e nomear os membros das Comissões de Trabalho, bem como prover as funções vacantes da Diretoria;
- VII. Deliberar e decidir sobre outras matérias não previstas neste Estatuto, ad referendum da Assembléia Geral;
- VIII. Elaborar o Regimento Interno da APERAP, para aprovação da Assembléia Geral;
- IX. Pronunciar-se publicamente sobre fatos e acontecimentos da vida estadual que envolvam o Ensino Religioso conforme decisão conjunta;
- X. participar ativamente na articulação e organização do APERAP;
- XI. executar o Plano de Ação e os encaminhamentos da Sessão Plenária;
- XII. firmar parcerias para execução do plano de ação.

Art. 16 - Compete a(o) Presidente (a) da APERAP

- a) articular a organização do APERAP;
- b) representar ativa e passivamente o APERAP em juízo ou fora dele;
- c) delegar tarefas e atribuições a membro da Coordenação ou das Comissões de Trabalho;
- d) nomear procuradores para fins específicos e com poderes delimitados;
- e) assinar, em conjunto com o Tesoureiro os compromissos financeiros, bem como projetos para captação de recursos;
- f) tornar público os pronunciamentos da Diretoria;
- g) contratar serviços de terceiros, admitir e demitir funcionários.

Art. 17 - Compete ao Secretário do APERAP:

- a) representar o(a) Presidente no seu impedimento;
- b) contribuir na elaboração e operacionalização dos planos de ação do APERAP;
- c) manter estreita comunicação com os filiados ao APERAP;
- d) secretariar as Sessões Plenárias e as reuniões da Diretoria;
- e) manter o arquivo;
- f) emitir e/ou receber correspondências.

Art. 18 - Compete ao Tesoureiro do APERAP:

- a) exercer a função de gestor e administrador do patrimônio, dos recursos e dos investimentos;
- b) elaborar o Plano Orçamentário e prestar contas da administração e gestão do patrimônio, recursos e investimentos, através de balancetes trimestrais e balanço anual para a sessão plenária;
- c) elaborar projetos para captação de recursos que financiem as ações do APERAP, bem como administrar sua aplicação e elaborar relatório de prestação de contas.

Seção III - DO COLEGIADO FISCAL

Art. 19 - O Colegiado Fiscal é formado por 3 (três) membros titulares e 3 (três) suplentes.

Parágrafo único - Os suplentes substituirão os titulares em suas faltas, impedimentos ou vacância.

Art. 20 - Compete ao Colegiado Fiscal:

- a) examinar e dar parecer, a qualquer tempo e por escrito, à Coordenação sobre a situação financeira da APERAP, particularmente na execução do Plano Orçamentário e na administração patrimonial;
- b) apresentar à Sessão Plenária parecer, por escrito, sobre o balanço anual e a administração patrimonial.

Seção IV - DAS COMISSÕES DE TRABALHO

Art. 21 – As Comissões de Trabalho serão constituídas por até 10 (dez) pessoas entre filiados e assessores convidados, podendo ser de caráter permanente ou temporário.

§ 1º - Cada Comissão de Trabalho indicará o seu coordenador interno e o seu relator;

§ 2º - Os mandatos dos membros das Comissões de Trabalho Permanentes serão coincidentes com o da Diretoria que os nomear e os das Comissões de Trabalho Temporárias serão fixados pela Diretoria, de acordo com o tempo necessário para a execução das tarefas solicitadas.

Art. 22 – São atribuições das Comissões de Trabalho:

- I- apreciar matéria de sua competência e sobre ela deliberar;
- II- apresentar e propor matérias a APERAP para apreciação das mesmas.

Art. 23 - Compete a cada membro das Comissões de Trabalho contribuir com assessoria, estudos e pareceres, de cunho formativo e informativo, baseados na sua experiência e qualificação profissional, sempre que solicitado pela Diretoria da APERAP.

CAPÍTULO VII DAS ELEIÇÕES

Art. 24 - O voto é pessoal, direto e secreto.

§ 1º - têm direito a voto todos os filiados presentes à sessão da APERAP, convocada para tal fim na forma do disposto no Art. 11º; e no artigo 5º alínea b e § 2º

§ 2º - Será indicada pela Diretoria uma Comissão Eleitoral de 3 (três) membros, que zelarão pela funcionalidade, transparência, participação, legalidade e ética no processo eleitoral.

Art. 25 - Os membros da Diretoria e do Colegiado Fiscal serão eleitos para um mandato de 2 (dois) anos e poderão ser reeleitos somente para mais 1 (um) mandato consecutivo, em conjunto ou isoladamente.

Parágrafo Único: A primeira Diretoria terá o mandato de 03 (três) anos podendo ser reeleitos somente para mais 1 (um) mandato consecutivo, em conjunto ou isoladamente, de igual período.

Art. 26 - As votações serão feitas na seguinte ordem: primeiramente, para escolha da Diretoria concorrendo os candidatos numa mesma chapa; finalmente, para o Colegiado Fiscal, concorrendo os candidatos individualmente.

§ 1º - Estarão eleitos para a Diretoria os candidatos que obtiverem 50% mais um (1) dos votos válidos.

§ 2º - No 1º escrutínio, para a eleição da Coordenação podem concorrer qualquer número de chapas regularmente inscritas e, não sendo atingido o número de votos estabelecido no § 1º, passarão ao 2º escrutínio somente as duas chapas que tiverem sido as mais votadas no escrutínio anterior.

§ 3º - Em caso de empate, far-se-á novo escrutínio entre os empatados.

§ 4º - Para o Colegiado Fiscal cada delegado votará em 3 (três) candidatos e serão considerados eleitos como membros titulares os 3(três) candidatos mais votados e como suplentes os 3 (três) subseqüentes, em escrutínio único.

§ 5º - Os eleitos tomarão posse no encerramento da Sessão Plenária que os eleger.

CAPÍTULO VIII DO PATRIMÔNIO E DO REGIME FINANCEIRO

Art. 27 - O patrimônio da APERAP é constituído de bens móveis e imóveis que possua ou venha a possuir, proveniente de contribuições, doações, subvenções, rendas eventuais, auxílios oriundos de seus membros, colaboradores e outros que lhe vierem a qualquer título.

Parágrafo único – A contribuição dos filiados será anual e corresponde a 7% (sete por cento) do valor estipulado pelo FUNDEF no parágrafo 1o do Art. 6 da lei nº 9424 de 24/12/96 e, quando necessário, a critério da Sessão Plenária, o referencial da contribuição poderá ser alterado.

Art. 28 - A APERAP organizará e manterá sua contabilidade e seu plano orçamentário segundo as normas legais contábeis vigentes.

Art. 29 - Os serviços prestados pela Diretoria, Comissões de Trabalho e Colegiado Fiscal não são remunerados.

Parágrafo Único - Para a prestação de serviços burocráticos e rotineiros a APERAP pode contratar pessoas habilitadas ao exercício das funções.

Art. 30 - A APERAP aplica integralmente suas rendas, recursos e eventual resultado operacional na manutenção e desenvolvimento dos objetivos institucionais no Estado do Amapá.

Art. 31 - A APERAP não distribui resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela do seu patrimônio, sob nenhuma forma ou pretexto.

ANEXO B — RESOLUÇÃO N. 14/06 - CEEP/AP

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
GABINETE DA PRESIDÊNCIA

RESOLUÇÃO Nº 14/06-CEE/AP

D I S P Ő E SOBRE A OFERTA DO ENSINO RELIGIOSO NO NÍVEL FUNDAMENTAL DO SISTEMA EDUCACIONAL DO ESTADO DO AMAPÁ.

O PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAPÁ, no uso de suas atribuições legais, e em consonância com o disposto no Artigo 210 da Constituição Federal, Artigo 283 da Constituição Estadual, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei 9475, de 22 de julho de 1997 e Resolução nº 02, de 07 de abril de 1998 da Câmara de Educação Básica/CNE e Parecer 12/97-CEB/CNE.

RESOLVE:

Art. 1º. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais nas escolas públicas do Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo de abordagens de caráter confessional.

Art. 2º. O Ensino Religioso, como conhecimento humano, visa subsidiar o aluno na compreensão do fenômeno religioso e do sagrado, presente nas diversas culturas e sistematizados por todas as tradições religiosas, será ministrado de forma a contemplar aspectos da religiosidade brasileira e regional, da fenomenologia da religião, da antropologia cultural e filosófica bem como da formação ética.

Parágrafo Único. A Secretaria de Estado da Educação, após ouvir entidade civil constituída pelas diferentes expressões religiosas, cultos, filosofia de vida e representação de educadores, pais e alunos, observadas as normas comuns em nível nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, além de outras normas dispostas pelo Sistema Estadual de Ensino, elaborará as Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso no Estado do Amapá.

Art. 3º. O Ensino Religioso parte integrante da Proposta Pedagógica da Escola terá carga horária acrescentada às oitocentas horas mínimas previstas para o ano letivo.

Art. 4º. O Ensino Religioso será ministrado:

- 10703
- a) De 1º a 4º Série do Ensino Fundamental: Pelos professores com habilitação mínima para o magistério em nível médio, regentes das turmas de forma integrante e integradora.
 - b) De 5º a 8º Série: Por professor Licenciado Pleno ou Especialista em Ensino Religioso/ Ciência da Religião/ Educação Religiosa.

§ 1º. Compete à Secretaria Estadual de Educação, para os fins dispostos nesta Resolução, planejar, executar, acompanhar e avaliar o processo de capacitação e habilitação do professor de Ensino Religioso nas escolas públicas do ensino fundamental integrantes do Sistema Estadual de Ensino.

§ 2º. A Secretaria Estadual de Educação promoverá capacitação aos professores portadores de Diploma de Curso Normal, de 1º a 4º Série do Ensino Fundamental como condição para ministrar o Ensino Religioso no Sistema Estadual de Ensino.

§ 3º. A Secretaria Estadual de Educação promoverá no prazo máximo de 06 (seis) anos a habilitação dos professores que atuam no Ensino Religioso sem a formação adequada, como forma de valorização da docência no Ensino Religioso.

Art. 5º. Os casos omissos nesta Resolução serão deliberados por este Conselho de Educação.

Art. 6º. Esta Resolução entrará em vigor a partir da data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Gabinete da Presidência do Conselho Estadual de Educação, em Macapá-
AP, 15 de março de 2006.
Paulo Fernando Batista Guerra
Presidente do CEE/AP
Decreto 2523/04

ANEXO C — IMPUGNAÇÃO DE EDITAL

APERAP

ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO
DO AMAPÁ

CNPJ 08.666.931/0001-35

Av. Padre Manoel da Nóbrega, 1000 – Bairro: Jesus
de Nazaré Fone: 91157430/91321067/91124749

A COMISSÃO DO CONCURSO PÚBLICO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTANA

Referência: Edital n° 02/2007

A ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO DO

AMAPÁ - APERAP, pessoa jurídica de direito privado, devidamente inscrita no CNPJ n.º 08.666.931/0001-35, situada à Av. Padre Manoel da Nóbrega, 1000 – Bairro: Jesus de Nazaré, Macapá-AP, vem, respeitosamente, à presença da Comissão do Concurso, com fulcro no art. 41,

§2º da Lei n 8666/93, tempestivamente, **IMPUGNAR O EDITAL** em face do Item 1, anexo I do Edital, relativo ao pré-requisito do cargo de Professor de Ensino Religioso, aduzindo para tanto o que se segue.

I – DA SÍNTESE DOS FATOS

A Prefeitura Municipal de Santana está promovendo concurso público para o provimento de vagas existentes em cargos efetivos no quadro de pessoal da Prefeitura Municipal de Santana, dentre os quais o cargo de Professor de Ensino Religioso.

A propósito, confira-se o Anexo I do Edital, código PENRE, o qual determina os pré-requisitos do referido cargo, *in verbis*:

- Graduação concluída em licenciatura Plena em Ciência da Religião ou **Teologia**; ou
- **Licenciatura Plena em qualquer área**; e
- Curso de Especialização em Ensino Religioso

Ocorre, entretanto que a impugnante observou que este item do edital está em desconformidade com a legislação estadual de educação vigente, atingindo, desta forma os direitos de seus associados.

ANEXO D — MEMORANDO



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
DIVISÃO TÉCNICA PEDAGÓGICA
COORDENAÇÃO DE ENSINO RELIGIOSO

Memo. 0001/2005

Macapá – AP, 14 de março de 2005

Prezada Senhora,

Estamos solicitando de Vossa Senhoria um novo espaço físico para que a Coordenação do Ensino Religioso possa desenvolver os seus trabalhos, tal solicitação se faz necessária em função:

1- O local onde atualmente desenvolvemos nosso trabalho pertence ao Centro de Pastoral Diocesano e que, portanto, é visto por algumas pessoas como se o Ensino Religioso fosse vinculado a Igreja Católica, reforçando idéia de aula de religião;

2- Há necessidade de toda uma infra-estrutura, como cadeiras, mesas, retro-projetor, computador, impressora, vídeo cassete, aparelho de dvd, televisão, micro sistem, bebedouro, material de expediente, material de limpeza etc. Até o momento são os professores junto com a Coordenação quem vem mantendo tudo isso;

3- O trabalho que está sendo desenvolvido pela equipe é de formação continuada dos professores de Ensino Religioso, que consiste em: estudos, orientação pedagógica, planejamento e trocas de experiências. Além do mais esse espaço não atende satisfatoriamente a natureza das atividades;

4- o número de professores atualmente atendidos é superior aos anos anteriores, exigindo com isso um local adequado.

Com base no exposto sugerimos a Vossa Senhoria a possibilidade de conseguir uma das salas do Antigo IETA ou um outro local com mais estrutura para desenvolvermos nosso trabalho.

Atenciosamente

Maria de Lourdes Sanchez Vulecã
Coordenação de Ensino Religioso