

**ENSINO RELIGIOSO NO AMAPÁ:  
UMA DISCIPLINA EM CONSTRUÇÃO (2006-2011)**

**MARIA DE LOURDES SANCHES VULCÃO**

**MARIA DE LOURDES SANCHES VULCÃO**

**ENSINO RELIGIOSO NO AMAPÁ:  
UMA DISCIPLINA EM CONSTRUÇÃO (2006-2011)**

**Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
2016**

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1**            **1. Identificação do material bibliográfico:**         **Dissertação**         **Tese**

**1**            **2. Identificação da Tese ou Dissertação**

**2**

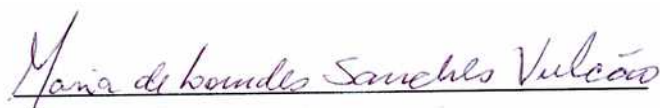
Nome completo do autor: **Maria de Lourdes Sanches Vulcão**

Título do trabalho: **Ensino Religioso no Amapá: uma disciplina em construção (2006-2011)**

### **3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM         NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



*Maria de Lourdes Sanches Vulcão*

Data: 31/01/2017

Assinatura do (a) autor (a) <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

<sup>2</sup>A assinatura deve ser escaneada.

**MARIA DE LOURDES SANCHES VULCÃO**

**ENSINO RELIGIOSO NO AMAPÁ:  
UMA DISCIPLINA EM CONSTRUÇÃO (2006-2011)**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca avaliadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Apoio: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES).

Linha de Pesquisa: Histórias e Culturas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gonçalves

**CATALÃO**

**2016**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Vulcão, Maria de Lourdes Sanches

Ensino Religioso no Amapá: uma Disciplina em construção (2006-2011) [manuscrito] / Maria de Lourdes Sanches Vulcão. - 2016.  
137 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Ana Maria Gonçalves.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2016.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá. 2. Fenômeno Religioso. 3. Doutrinação. 4. Ensino Religioso. 5. História das Disciplinas. I. Gonçalves, Ana Maria, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

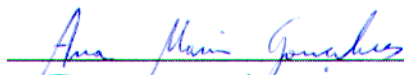
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO) CEP – 75.704-020 - Fone: (64) 3441-5366.  
Ramal 204 – Coordenação. E-mail: [ppgeduc.ufg@gmail.com](mailto:ppgeduc.ufg@gmail.com)  
Ramal 206 – Secretaria. E-mail: [secretariappgeduc@gmail.com](mailto:secretariappgeduc@gmail.com)

**ATA DA XLVIII SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE  
MARIA DE LOURDES SANCHES VULCÃO**

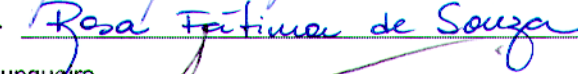
ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PELA MESTRANDA MARIA DE LOURDES SANCHES VULCÃO.

Aos dez dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezesseis (10/08/2016), às 15h30min (quinze horas e trinta minutos), no Laboratório de Múltiplos da Unidade Acadêmica Especial de Educação (Sala 4, Bloco H), da UFG/Regional Catalão, teve lugar a XLVIII Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, da estudante **Maria de Lourdes Sanches Vulcão**, intitulada: **“Ensino Religioso no Amapá: uma disciplina em construção (2006-2011)”**. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Gonçalves (UFG/PPGEDUC – Orientadora e Presidente da Banca), Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Fátima de Souza (PPGE/UNESP/CAR – Membro Externo) e Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (PUC/PR – Membro Externo). Os examinadores, na ordem citada, arguiram a mestranda sobre a dissertação apresentada, tendo a mesma explicado e/ou rebatido as críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foram anunciados os resultados: Ana Maria Gonçalves, Aprovada; Rosa Fátima de Souza, Aprovada; Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, Aprovada. Média Final: **APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão, aos dez dias do mês de agosto de 2016 (10/08/2016).


Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Gonçalves –



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Fátima de Souza –



Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira –



Secretário .....



ROBERTO FERREIRA TAVARES  
Sec. do Prog. de Pós-Graduação em Educação  
PPGEDUC-UFG/CAC

Obs: Em anexo as recomendações da Comissão Examinadora. O (a) aluno (a) deverá encaminhar, no prazo de 30 dias, a contar da data da Defesa, os exemplares definitivos da Dissertação, para arquivamento, conforme as normas definidas pelo PPGEDUC/RC/UFG.

**OBSERVAÇÕES**

*A base de dados a rubricar de texto, sugere que se realize  
uma revisão dos textos por via eletrônica.*

Blank lined area for additional observations.

Dedico este trabalho a *Edite Sanches Vulcão*, minha mãezinha, *in memoriam*, por tudo que fez por mim, inclusive por ter-me alfabetizado e incentivado grandemente nos meus estudos. Minha inspiração maior, meu exemplo de mãe e de mulher.

Ao meu pai, *José Enedino Marques Vulcão*, e a meus irmãos e irmãs: *Paulino; Manoel de Jesus; Maria Venância; Maria Iracema; Maria Eunice; Maria José; Maria do Pilar; Paulo de Nazaré; José Robson; Maria Nilma*. Aos meus *cunhados* e *cunhadas* e a todos os meus setenta e tantos *sobrinhos* de primeiro, segundo e terceiro grau. A base familiar foi a responsável pelas conquistas dos objetivos que tracei em minha vida.

À família da Profa. *Cida Almeida* e à de seu marido *Elias Ferreira*, com especial apreço a Dona Mariana, matriarca dos Romeiro, aos quais agradeço penhoradamente pela colhida e carinho a mim dispensados, amenizando a distância e a saudade de minha terra, de minha família e de meus amigos e colegas.

Aos *professores de Ensino Religioso* do Amapá, em especial aos afiliados à Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá (APERAP).

A minha eterna e inesquecível amiga *Francisca Geneide Tavares Maidana* e seu esposo *Claudiomir Maidana*, pela atenção, carinho e disponibilidade com que me acolhiam em Brasília.

*As minhas filhas adotivas Raiza da Hora, Gabriele Magno, Irislane Pereira, Gabriele Hartemann.*

A *vocês*, que mesmo distantes mantiveram-se ao meu lado, compartilhando comigo meu ideal e incentivando a prosseguir na jornada.

## AGRADECIMENTOS

Em especial a Profa. Dra. **Ana Maria Gonçalves**, pelas orientações enriquecedoras que foram repassadas. Pela compreensão e paciência com que leu, anotou e corrigiu meus escritos.

À Profa. Dra. **Rosa Fátima de Souza** e ao Prof. Dr. **Sérgio Rogério Azevedo Junqueira**, pelas valiosas colaborações.

Profa. Dra. **Aparecida Maria Almeida Barros**, a quem não encontro palavras para externar minha eterna gratidão por tudo que fez por mim, em todos os momentos desta árdua caminhada.

A todos **os professores** e à **Equipe da Secretaria do Programa** da UFG-Regional Catalão, que estavam sempre disponíveis para auxiliar nas necessidades e compartilhar conosco os seus conhecimentos, colocando em nossas mãos as ferramentas com as quais abriremos novos horizontes, rumo à satisfação plena de nossos ideais profissionais e humanos.

A todos **os colegas** que compartilharam comigo os dias de estudos e expectativas no cotidiano da vida acadêmica, sabendo cultivar a amizade que o tempo amadureceu, e que mesmo agora, quando cada um de nós parte em busca do seu caminho, não se apaguem ou esmaçam os brilhos do companheirismo e do respeito.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**CAPES**), pela concessão de bolsa de estudo, durante o período de realização desta pesquisa.

Agradeço à **Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão**, por me acolher como aluna no Programa de Mestrado em Educação.

Ao **Governo do Estado do Amapá**, pela concessão de licença, durante todo o período de realização do Mestrado.

Ao Prof. Ms. **Almiro Alves de Abreu** e à Profa. Dra. **Norma Iracema de Barros Ferreira**, pelo carinho, cuidado, perfeccionismo, e paciência com que leram e revisaram meus textos, dando-me orientações e sugestões que enriqueceram minhas análises.

A professora Ms. **Maura Leal** pelas excelentes dicas que me deu no período de elaboração do projeto e da seleção para o ingresso no programa de Mestrado.

Aos meus amigos Ms. **Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva** e Ms. **Thimoteo Pereira Cruz**, pelo companheirismo, incentivo, apoio, ajuda, companhia e sugestões preciosas para esta pesquisa.

O espaço que a omissão sobre o tema ensino religioso, por parte da academia, em especial a comunidade universitária tem deixado, possibilita que os “curiosos” ou grupos sectários dele se apropriem. Ora, abster-se de discutir não conduziu o meio acadêmico a contribuir significativamente para o esclarecimento dos fatos. A transferência das discussões sobre os fatos religiosos a ambientes exteriores aos da transmissão racional e publicamente controlada do conhecimento como as Universidades, favorece a difusão de ideias distorcidas, fanatizantes e de credices. (DOMINGOS, 2009, p. 154).

## RESUMO

A presente pesquisa realizada na linha *História e Culturas Educacionais* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão tem como objeto de estudo a construção da disciplina Ensino Religioso no Amapá. A experiência vivenciada no Amapá, pela Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá (APERAP), indica que a história dessa disciplina pode ser desvinculada do proselitismo e da doutrinação. A interferência de grupos religiosos é uma dimensão que impede a estruturação e a configuração epistemológica do Ensino Religioso como disciplina escolar, se a pensamos na perspectiva de Goodson (2008, 2012). Como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas, sua condução e *corpus* profissional ainda são definidos pelas denominações religiosas. A participação de grupos de professores na condução dessa disciplina, nos moldes da experiência APERAP, conforme detectado nesta pesquisa, projeta um paradigma cultural, escolar e científico para essa disciplina. Problematizar a história de uma dada disciplina conduz a situá-la na interseção de “forças internas e externas.” Afinal, dessa relação depreendem-se os estágios de estabilidade e mudança. Assim, a proposta desta pesquisa se baseou na análise de fontes documentais e revisão bibliográfica, com aporte teórico em autores como Goodson (2008; 2012), Chervel (1990), Frago (2008), Young (2011), Junqueira (2002, 2005), Caron (1997), Oliveira *et al.* (2007), Menegheti e Passos (2006), bem como Figueiredo (1995). Quando os professores assumiram a condução do debate curricular relativo à disciplina Ensino Religioso, foi possível projetar uma proposta de ensino que buscou fugir do proselitismo e da doutrinação nas salas de aula. Assim, aponta-se a necessidade de forças externas ao campo religioso, como Ministério da Educação e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, além de Instituições de Ensino Superior assumirem o protagonismo na configuração curricular da disciplina Ensino Religioso, no sentido de reconfigurá-la, assim como assegurar formação ao corpo docente e material didático, informando uma nova natureza – a fenomenológica.

Palavras-chave: Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá. Fenômeno Religioso. Doutrinação. Ensino Religioso. História das Disciplinas.

## RÉSUMÉ

Cette étude, réalisée dans le cadre de l'expertise de recherche Histoire et Cultures de l'Éducation du Programme de Cycles Supérieurs en Éducation de l'Université Fédérale de Goiás/ Régionale Catalao, a pour objet d'étude la construction de la discipline de l'Enseignement Religieux dans l'État de l'Amapá. L'expérience vécue par l'Association des Professeurs d'Enseignement Religieux de l'Amapá, en Amapá, indique que l'histoire de cette discipline peut être désassociée du prosélytisme et de l'endoctrinement. L'intervention des groupes religieux est une dimension qui empêche la structuration et la configuration épistémologique de l'Enseignement Religieux en tant que discipline scolaire, si on la pense avec la perspective de Goodson (2008, 2012). Comme élément du programme scolaire obligatoire dans les écoles publiques, sa dispense et son corps professoral sont encore définis par les différentes tendances religieuses. La participation de groupes de professeurs dans la dispense de cette discipline, sur le modèle de l'expérience de l'Association des Professeurs d'Enseignement Religieux de l'Amapá, selon cette recherche, projette un paradigme culturel, scolaire et scientifique pour cette discipline. Problématiser l'histoire d'une discipline donnée conduit à la situer à l'intersection de « forces internes et externes ». En définitive, la compréhension des différentes étapes de stabilité et de changement surgit de cette relation. Ainsi, le but de cette recherche s'est basée sur l'analyse de sources documentaires et de révision bibliographique, avec un apport théorique d'auteur tels que Goodson (2008 ; 2012), Chervel (1990), Frago (2008), Young (2011), Junqueira (2002, 2005), Caron (1997), Oliveira *et al.* (2007), Menegheti et Passos (2006) et Figueiredo (1995). Quand les professeurs s'approprièrent la conduite du débat sur le programme de la discipline de l'Enseignement Religieux, il fut possible d'élaborer une proposition d'enseignement dont le but était de s'éloigner du prosélytisme et de l'endoctrinement dans les salles de classe. Ainsi, il s'avère nécessaire que des forces externes au milieu religieux, telles que Ministère de l'Éducation et les Secrétariats d'État et Municipaux et aussi les Institutions d'Enseignement Supérieur, le s'approprient la configuration du programme de l'Enseignement Religieux, dans le sens de reconfigurer cette discipline, de même que d'assurer une formation au corps enseignant et au matériel didactique, et leur donnant une nouvelle nature – qui soit phénoménologique.

Mots-clé: Association des Professeurs d'Enseignement Religieux de l'Amapá. Phénomène Religieux. Endoctrinement. Enseignement Religieux. Histoire des Disciplines.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAFCP	Associação Amapaense de Folclore e Cultura Popular [AP]
AEC	Associação de Educação Católica
AIP	Auto de Investigação Preliminar
ALCMS	Área de Livre Comércio de Macapá e Santana [AP]
APERAP	Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá
ASSINTEC	Associação Interreligiosa de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação [AP]
CELADEC	Comissão Evangélica Latino-Americana de Educação Cristã
CERE	Comissão do Ensino Religioso Escolar
CERES	Coordenação de Ensino Religioso Escolar [AP]
CF	Constituição Federal
CIEGO	Conselho Interconfessional de Ensino Religioso [GO]
CIER	Conselho das Igrejas para o Ensino Religioso
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONER	Conselho de Ensino Religioso
CONIC	Conselho Nacional de Igrejas Cristãs
D.O.E	Diário Oficial do Estado [AP]
ENER	Encontro Nacional de Ensino Religioso
ERE	Encontro de Ensino Religioso [AP]
ESERE	Equipe a Serviço do Ensino Religioso Escolar [AP]
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
GPER	Grupo de Pesquisa Educação e Religião
GRERE	Grupo de Reflexão do Ensino Religioso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEPA	Instituto Estadual de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá
IES	Instituto de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNER	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SECult	Secretaria de Estado da Cultura [AP]
SEED	Secretaria de Estado da Educação [AP]
TFA	Território Federal do Amapá
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	– Mapa Político do Estado do Amapá .....	51
<b>Figura 2</b>	– Vista aérea da Fortaleza de São José de Macapá .....	55
<b>Figura 3</b>	– Monumento da Praça das Etnias Museu Sacaca .....	57
<b>Foto 4</b>	– Igreja Matriz de São José de Macapá .....	58
<b>Figura 5</b>	– Folder do IV Encontro de Folias Religiosas do Amapá .....	60
<b>Figura 6</b>	– Festa de Nossa Senhora da Piedade/Mazagão (2014) .....	66
<b>Figura 7</b>	– Proposta de Conteúdo para o ER (SEED/AP – 2002) .....	77
<b>Figura 8</b>	– APERAP na Elaboração do Plano Curricular de ER do Amapá (2008) .....	97
<b>Figura 9</b>	– Cartaz do Seminário realizado pela APERAP - Macapá (2011) .....	102
<b>Figura 10</b>	– Listas de conteúdos de ER elaborados pela APERAP (2008) .....	105

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Encontros de Ensino Religioso (1986 a 1998) .....	30
<b>Quadro 2</b> – Características do Ensino Religioso Confessional .....	39
<b>Quadro 3</b> – Características do Ensino Religioso Interconfessional .....	43
<b>Quadro 4</b> – Características do Ensino Religioso Fenomenológico .....	44
<b>Quadro 5</b> – Municípios amapaenses e data de criação .....	52
<b>Quadro 6</b> – Folias Religiosas no interior do Estado do Amapá .....	63
<b>Quadro 7</b> – Relatórios de Atividades da APERAP no Diocesano (1º sem.2008)...	99
<b>Quadro 8</b> – Relatório de Atividades da APERAP em Macapá (1º sem.2008).....	100

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
<b>1 A HISTÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL .....</b>	<b>18</b>
1.1 Constituição de uma Disciplina Escolar .....	18
1.2 As Disputas dos Grupos em torno da Disciplina Ensino Religioso .....	24
1.3 A Lei n. 9.475/97 e o Novo Paradigma do Ensino Religioso.....	37
1.4 Ensino Religioso Confessional, Interconfessional e Fenomenológico.....	39
<b>2 A CONSTRUÇÃO FENOMENOLÓGICA DO ENSINO RELIGIOSO.....</b>	<b>48</b>
2.1 Contextualização do Campo da Pesquisa.....	48
2.2 Patrimônios Histórico e Cultural do Amapá.....	54
2.2.1 Fortaleza de São José de Macapá.....	55
2.2.2 Centro de Pesquisas Museológicas Museu Sacaca .....	56
2.2.3 Igreja Matriz de São José de Macapá.....	57
2.3 As Festas Populares Religiosas do Amapá .....	58
2.4 Do estudo da Religião ao estudo do Fenômeno Religioso .....	67
2.5 O Ensino Religioso em Macapá: a organização do grupo .....	73
<b>3 O ENSINO RELIGIOSO NO AMAPÁ: construção de uma disciplina .....</b>	<b>79</b>
3.1 Contexto, Origem e Composição formal da APERAP .....	79
3.2 Uma Proposta de Grupo: um possível Ensino Religioso Fenomenológico .....	91
3.3 Um Currículo construído por Professores/as no Coletivo .....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO A– Lista da diretoria da APERAP.....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO B – Ficha de cadastro de professores da CERES .....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO C – Ofício Circular n. 00220/2006-SEED/AP.....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO D – Lista dos Participantes do Seminário da APERAP .....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXO E – Estatuto da APERAP .....</b>	<b>129</b>

## INTRODUÇÃO

A temática do Ensino Religioso vem ao longo do tempo ganhando mais visibilidade, seja pelas produções científicas que se multiplicaram nos Programas de Pós-Graduação em todo o país, seja nos seminários, simpósios e congressos, seja pelas disputas que atravessam sua história no campo educacional ou pelas polêmicas sobre sua natureza e legitimidade como disciplina escolar, ainda questionadas. Em meio a intermináveis debates, discussões e até processos judiciais, o Ensino Religioso se constitui na única disciplina escolar que consta na Constituição Federal com oferta obrigatória, embora não se defina o conteúdo a ser ministrado e quem deva ministrá-lo. É nesse contexto conturbado que se insere a pesquisa intitulada *O Ensino Religioso no Amapá: uma disciplina em construção (2006-2011)*, cujo objetivo geral consistiu em analisar a construção fenomenológica da disciplina Ensino Religioso, baseada nas ações e nos embates protagonizados pela Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá (APERAP).

Os objetivos específicos incidiram em contextualizar historicamente o Ensino Religioso no Brasil, evidenciando a legislação, o currículo e os embates dos grupos em torno dessa disciplina escolar; compreender religião como objeto de pesquisa científica e o processo de constituição do novo paradigma do Ensino Religioso – o fenômeno religioso; situar a experiência do Ensino Religioso no Amapá com ênfase nas distinções e ações específicas assumidas pelos professores via APERAP na construção de uma disciplina fenomenológica.

O interesse pela temática que resultou na atual pesquisa foi sendo construído na caminhada desta pesquisadora, remontando aos anos de 1980, no interior do Pará, onde iniciou sua formação religiosa e docente. Foi integrante do grupo de catequese e de jovens da Igreja Católica, sob a égide da Teologia da Libertação,<sup>1</sup> de grupo em Defesa da Vida e contra

---

<sup>1</sup>Corrente da Igreja Católica, surgida na América latina, que assume o marxismo como um instrumental teórico de análise da sociedade, pois entende que a sociologia marxista possibilita uma compreensão mais clara da realidade social a partir da qual nasce a reflexão da fé dos cristãos. O auge desta corrente no Brasil ocorreu nas décadas de 70, 80 e 90 do século XX, tendo como seu maior expoente o teólogo Leonardo Boff. Sobre este assunto ver: ASSMANN, Hugo. “A teologia da libertação se opõe aos ídolos da opressão.” *In*: ALVES, Rubens *et al.* **Fé cristã e ideologia**. Piracicaba/São Bernardo do Campo: UNIMEP/Imprensa Metodista, 1981.; DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação** (2. ed.). São Paulo/Piracicaba: Loyola/ UNIMEP, s.d.; DUSSEL, Enrique. **Ética comunitária** (2. ed). Petrópolis: Vozes, 1987.; SEGUNDO, Juan Luis. “As elites latinoamericanas: problema humano e cristão em face da mudança social.” *In*: INSTITUTO FÉ Y SECULARIDAD. **Fé cristã e transformação social na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 1977.

a construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí,<sup>2</sup> de grupos de vocacionados<sup>3</sup> e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Pará.<sup>4</sup>

O ingresso no Curso de Licenciatura Plena em Educação Religiosa, nos anos de 1980, despertou nesta pesquisadora o interesse em compreender a disciplina Ensino Religioso. A experiência como docente dessa disciplina no Estado do Pará, foi sendo permeada de indagações sobre as quais não encontrava respostas e que a levaram a realizar esta pesquisa. Dentre os questionamentos encontravam-se: por que o conteúdo dessa disciplina é de doutrinação? Qual a razão de não haver formação na área para os professores que ministram a disciplina? A questão que mais envolvia debates era a respeito da permanência ou retirada do componente curricular da matriz escolar.

A discussão em torno da permanência ou retirada da disciplina do currículo escolar não será tratada como elemento relevante, por considerar que tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional legitimam sua permanência. O ponto de destaque foi pensar de que forma esse componente curricular deve ser tratado, visto que o Ministério de Educação e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação não assumem a formação de professores, nem a definição dos conteúdos ministrados nas escolas. Haveria outra possibilidade de estruturá-la, de pensá-la, que não fosse sob a perspectiva doutrinária ou proselitista? Desta forma, levantou-se a seguinte questão-problema: que ações e discussões foram desencadeadas pela Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá, contra a doutrinação e o proselitismo, em defesa de uma disciplina baseada no fenômeno religioso?

As questões derivadas do problema central e que nortearam o estudo referem-se à compreensão do que vem a ser, hoje, a disciplina Ensino Religioso, consistindo em indagar: como essa disciplina se estrutura ou pode ser pensada na perspectiva do fenômeno religioso? Por que as denominações religiosas são responsáveis por definir o currículo e a natureza dessa disciplina? De que maneira uma Associação de Professores que estuda o fenômeno religioso, no cerne da Escola, pode contribuir para um Ensino Religioso sem proselitismo e sem doutrinação, distinguindo-se do que foi projetado em outras Unidades da Federação, pelos Conselhos Estaduais de Ensino Religioso (CONER) e Associações Interconfessionais? O

---

<sup>2</sup>Grupo formado nos anos de 1980 para se contrapor à construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí. Faziam parte: sindicatos, movimentos sociais, ONG etc., com o objetivo de debater as consequências sociais e ambientais da construção de usinas hidrelétricas na Amazônia.

<sup>3</sup>Grupos de jovens da Igreja Católica em iniciação à vida religiosa como freira, padre, diácono etc.

<sup>4</sup>Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará, fundado nos anos de 1980. Para mais informações visite o *site* <<http://www.sintepp.org.br/>>. Acesso em: 11 set. 2015

contexto em que se situa a base empírica da pesquisa foi delineado com a compreensão das ações, fundamentos e discussões da base legal e conceitual que fomentaram a construção do Ensino Religioso como disciplina escolar no estado do Amapá.

A permanência desta pesquisadora no Pará, sua terra natal, foi embalada por tais inquietações, que lhe pareciam insolúveis, daí a migração para o Amapá, estado vizinho para o qual muitos profissionais deslocavam-se, em busca de inserção no mercado de trabalho. Todavia, a expectativa inicial revelou-se frustrada, visto que no concurso público promovido em 1994, não se ofertou vaga para Ensino Religioso, em que tinha formação específica, vindo então a concorrer em História, área afim na qual obteve aprovação. Ocorre que no momento da habilitação documental, o Curso Livre em Educação Religiosa, fruto do convênio Arquidiocese de Belém /Universidade Federal do Pará, foi considerado inválido porque equivocadamente o diploma fora emitido pela primeira instituição, e não pela segunda, contrariando a legislação.

Uma vez impedida de tomar posse no cargo para o qual havia sido aprovada no concurso público, a então candidata recorreu ao Conselho de Educação do Estado do Amapá (CEE/AP), para que validasse seus estudos. No Parecer emitido e publicado no Diário Oficial do Amapá em 1994, havia o reconhecimento de que a carga horária, a titulação dos professores e o currículo eram compatíveis com o nível do Curso, mas por se tratar de um Curso Livre não tinha validade no Amapá. Ao final, o impasse terminou sendo resolvido, quando a Universidade Federal do Amapá realizou Exame de Suficiência, o qual habilitou profissionais da educação, dentre os quais esta pesquisadora.

Em 2005, após onze anos de engajamento em defesa do reconhecimento do Ensino Religioso no Amapá, ao compor a equipe de Coordenação de Ensino Religioso, esta estudiosa em 2006 terminou sendo uma das responsáveis pela fundação da Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá (ver anexo A). A experiência na referida Associação ampliou as buscas na compreensão dessa disciplina escolar. Nessa trajetória, a Revista Diálogo e o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), grupo formado por especialistas no assunto, como Sérgio Junqueira, Lurdes Caron, Anísia de Paulo, Lizete Carmem Viesser, João Décio Passos, constituíram-se em leituras obrigatórias. As pesquisas apontavam um novo paradigma, até então desconhecido, o qual questionava a presença das denominações religiosas na condução do Ensino Religioso e apresentava um novo objeto de estudo – o fenômeno religioso.

Por acreditar nesse paradigma de Ensino Religioso como possibilidade de vir a substituir o ensino doutrinário é que a autora desta pesquisa ingressou no Programa de Pós-

Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, com propósito de ampliar os conhecimentos sobre questões alusivas à referida disciplina, na condição de componente escolar. Tendo como aportes teóricos Ivor Goodson, Andre Chervel, Michel Young e Antonio Frago. Assim, o foco incide na História da Disciplina Ensino Religioso e perpassa, também, pela forma como geralmente o currículo é produzido. Neste caso, trata-se de uma construção coletiva por parte dos professores da APERAP, que ao se encontrarem sem formação específica na área, recusaram-se a ministrar conteúdos de religião na Escola, defendendo uma nova proposta para a disciplina Ensino Religioso. Apoiando-se em Chervel (1990, p. 184) ao defender o papel que a História das Disciplinas deve desempenhar:

Se o papel da escola é o de ensinar e, de um modo geral, o de "educar", como não ver que a história da função educacional e docente deve constituir o pivô ou o núcleo da história do ensino? Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural.

Como técnica de pesquisa foi utilizada a Análise Documental, que para Ludke e André (1986) pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos. Registre-se que nesta pesquisa a Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá revestiu-se a um só tempo em *locus* e sujeito, da qual emergiram as principais fontes de consulta: textos escritos, manuscritos ou impressos, registrados em papel relativos a Pareceres, Ofícios, Processo Judicial, Planos de Disciplina e de Aula, Listas de frequência, Estatuto da APERAP, Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá, além de Leis que tratam do Ensino Religioso, como o Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n. 9.394/96, a Resolução n. 14/06 – CEE/AP, dentre outras fontes.

No caso da pesquisa em questão, a localização das fontes além da APERAP, ocorreu em arquivos pessoais, Ministério Público do Estado do Amapá, Biblioteca Pública de Macapá, Universidade Federal do Pará e Secretaria de Estado de Educação do Amapá. Nesse sentido, esta pesquisa desenvolveu-se pela abordagem qualitativa, levando-se em consideração tanto as definições de Ludke e André (1986), ao se contraporem ao esquema quantitativo de pesquisa, que divide a realidade em unidades passivas, bem como as de Minayo (1998), a qual entende que essa abordagem responde a questões particulares e é mais apropriada para investigações científicas que buscam compreender aspectos impossíveis de serem quantificados em um nível de realidade como aspirações, crenças, valores e atitudes. Da mesma forma, Chizzotti (1991) define tal abordagem como um paradigma de investigação

que tem como fundamento uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e o objeto, uma relação entre objetivo e subjetividade do sujeito que não se pode separar. Assim, a postura assumida nesta pesquisa é contrária à visão de “coisificação” do objeto de estudo e à postura de neutralidade do pesquisador, considerando-se o fenômeno estudado e o contexto sócio histórico que o rodeia e o constrói.

A pesquisa concentrou-se no Município de Macapá, Estado do Amapá. O marco inicial corresponde a 2006, quando entrou em vigor a Resolução n. 14/06 do CEE, que dispõe sobre a oferta do Ensino Religioso no Estado do Amapá, bem como ocorreu a criação da APERAP. Quanto ao limite final trata-se do ano de 2011, ocasião em que a nova gestão da Secretaria de Estado de Educação (SEED) desfez o grupo de currículo, encaminhando os professores para outros setores, dentre os quais os integrantes da APERAP.

A presente Dissertação encontra-se estruturada em três seções. Na primeira seção apresenta-se **A HISTÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL**, fazendo uma incursão histórica nas legislações brasileiras que trataram sobre o Ensino Religioso e as disputas de grupos que foram sendo formados. Por motivos diversos houve confronto ideológico e político pela retirada ou permanência do Ensino Religioso das escolas públicas brasileiras. As disputas circunscreveram legislações calcadas na Constituição Federal (CF) e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Decretos e Pareceres, de maneira que o Ensino Religioso é mantido até os dias atuais como disciplina do currículo escolar de oferta obrigatória nas escolas públicas, oscilando entre avanços e retrocessos que rodeiam a disputa.

A segunda seção **A CONSTRUÇÃO FENOMENOLÓGICA DO ENSINO RELIGIOSO** apresenta o campo de pesquisa, destacando os seguintes aspectos: fenômenos religiosos presentes em alguns pontos turísticos e festas religiosas do povo amapaense, além do debate em torno da compreensão sobre religião que contribuiu à sua integração como objeto de pesquisa científica, entendendo que se trata de uma construção humana.

A terceira seção **ENSINO RELIGIOSO NO AMAPÁ: A CONSTRUÇÃO DE UMA DISCIPLINA** dedicou-se à análise dos documentos que expressam as experiências vivenciadas pelo Amapá por um grupo de professores de Ensino Religioso afiliados em uma Associação – a APERAP. Os referidos documentos apontam uma proposta de disciplina que não seja proselitista e nem doutrinária, e sim focada no fenômeno religioso.

## **1 A HISTÓRIA DA DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL**

A história do Ensino Religioso brasileiro se confunde com a história da Igreja Católica, pelo fato de que durante praticamente quinhentos anos essa disciplina desempenhou o papel de propagadora da fé cristã no país. Além do grupo católico, outras vertentes religiosas e grupos de pesquisadores e professores se interessaram por esse componente escolar, desencadeando embates que perduram até hoje. Assim, a presente seção tem por objetivo analisar, historicamente, como o Ensino Religioso se constituiu, tendo como base as Constituições, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Decretos, Pareceres sobre essa a história dessa disciplina escolar, bem como evidenciar as disputas que marcaram os processos e demarcaram sua presença nas escolas públicas nacionais a cada mudança de legislação. Enfim, busca-se refletir sobre o esforço que os defensores do Ensino Religioso vêm empreendendo para que seja reconhecido o novo paradigma que emerge da Lei 9.475/97, assim como demonstrar como a falta de formação de professores para o Ensino Religioso, aliada ao seu percurso histórico, possibilitam que diferentes concepções estejam presentes até hoje nas escolas brasileiras.

### **1.1 Constituição de uma Disciplina Escolar**

A definição para o termo disciplina escolar não é consensual, embora alguns teóricos apontem aspectos considerados basilares na compreensão e análise de uma dada disciplina. Assim, toma-se como referência para esse entendimento pesquisas realizadas por Goodson (1997; 2008; 2012), Chervel (1990), Frago (2008), Young (2011), Bittencourt (2011), dentre outros. Segundo a literatura referente à História das Disciplinas foram os educadores franceses e ingleses que propuseram, inicialmente, a compreensão de que as Universidades produzem conhecimentos que são utilizados por professores nas escolas, após um processo de transposição didática, por meio das disciplinas escolares. Chevallard (1991 *apud* BITTENCOURT, 2011) afirma que o saber produzido no contexto científico chega à sala de aula após sofrer uma transformação, uma “roupagem didática” que possibilita ser apreendido pelos alunos. Assim, os objetivos da Universidade e da Escola são diferentes.

Embasado em um contexto histórico e social perguntas são realizadas e compete à Ciência respondê-las. Essas respostas são abordadas pelos professores das disciplinas escolares tornando-as acessíveis aos estudantes da Educação Básica. No entendimento de Bittencourt (2011, p. 36), “as disciplinas escolares decorrem das ciências eruditas, de referências, dependentes da produção das universidades, e servem como instrumento de

‘vulgarização’ do conhecimento produzido por um grupo de cientistas.” Observar-se que o percurso do saber inicia no momento em que é produzido (saber científico), para depois chegar à Escola (saber escolar) e, finalmente, poder ser transformado num saber ensinado (dentro da sala de aula), o que Chevallard (1991 *apud* BITTENCOURT, 2011) entende como trabalho interno de transposição, em que o professor é responsável pela reelaboração do saber.

Em contrapartida, para Goodson (2008, p. 146), a definição de disciplinas escolares é feita não de maneira desinteressada, mas sim de uma íntima relação com o poder e os interesses de grupo sociais. Para o autor, “quanto mais poderoso for o grupo social, mais provável que ele exerça algum poder sobre o ensino escolar.” Nesse sentido, as disciplinas se encontram em disputas que requerem a observação das intenções e forças que estão subjacentes à sua evolução como componentes escolares.

Denominar o Ensino Religioso como disciplina escolar e integrado à educação é compreender que tal disciplina constitui-se por meio de uma combinação de múltiplos fatores. Para Chervel (1990, p. 207) trata-se de “(...) ensino de exposição, exercícios, práticas de incitação e de motivação e de um aparelho docimológico, os quais a cada estado da disciplina funcionam em estreita colaboração [...], em ligação direta com as finalidades.” Dessa forma, a disciplina escolar reúne uma complexa rede de variáveis que propicia à aprendizagem fazer-se presente na escola, em favor das finalidades propostas por uma ciência de referência ou de um grupo externo. Isto demanda formular as seguintes questões: qual é a gênese das disciplinas escolares? Quais são as finalidades das disciplinas escolares? E, finalmente, quais são os resultados do ensino da disciplina escolar em questão?

Goodson (2008, p. 28) entende que a disciplina escolar é “[...] apenas um de um número de prismas através dos quais podemos vislumbrar o arcabouço estrutural que rodeia o ensino público, [encontrando-se] na interseção de forças internas e externas.” Por esse viés, entende-se que o estudo da disciplina possibilita compreender o ensino público, assim também como a avaliação, a ludicidade, a administração escolar, a formação do professor/a, a relação professor(a)/aluno(a) e muitos outros “prismas” que fazem parte da estrutura do ensino público. Nesta pesquisa a disciplina escolar é tomada como um elemento que permite conhecer a educação em nosso país.

Ainda a propósito de disciplina escolar, convém lembrar que todas são produtos sócio históricos, resultantes de conflitos entre grupos adversários e não devem ser consideradas simplesmente como “reflexos de conhecimento, dadas para sempre, como os filósofos da educação haviam proposto” (HAMMERSLEY; HARGREAVES, 1983a, pp. 5-6 *apud* FRAGO, 2008, p. 181). As disciplinas sofrem transformações e mudanças por estarem

em constantes disputas protagonizadas por sujeitos históricos, organizados em grupos, que abraçam diferentes formas de concebê-las.

Nessa direção, Young (2011, p.616) entende que as “disciplinas são entidades históricas dinâmicas que mudam com o tempo, em parte por desenvolvimento interno graças aos especialistas, em parte por pressões políticas externas e outras pressões.” Assim, as disciplinas escolares não são entidades estáticas, com conteúdos e métodos imutáveis, como a visão tradicional de disciplina as concebe, mas é responsável por meio de seus conhecimentos, de possibilitar aos estudantes fazerem parte das comunidades de especialistas, das histórias, tradições e modos de trabalhar diferentes de cada uma. Nos próprios termos do autor:

Em contraste com a visão tradicional, as disciplinas não são vistas como parte de algum cânone fixo definido pela tradição, com conteúdos e métodos imutáveis. [...] Ao adquirirem conhecimentos das disciplinas, [os estudantes] estão ingressando naquelas ‘comunidades de especialistas,’ cada uma com suas diferentes histórias, tradições e modos de trabalhar. (YOUNG, 2011, p. 617).

A essa visão de disciplina, Young (2011, p. 617) denomina de disciplina de engajamento, diferentemente da disciplina de acatamento em que os alunos não interagem, não discutem e nem questionam. Trata-se apenas de “acatar as regras e os conteúdos específicos como se fossem instruções.”

Como domínios de conhecimentos que perpassam pelo crivo científico e organizados de forma autônoma, Magalhães (1998, p. 14) é propositivo ao afirmar que as disciplinas escolares não eram arrumadas como são hoje e que ao se constituírem como tal tendem a superar os saberes da Ciência. Assim, para o autor “a história das disciplinas escolares é um componente epistemológico fundamental, legitimadora e identitária da constituição desses domínios de saber.”

Entretanto, o uso do termo disciplina escolar como sinônimo de conteúdos de ensino só veio a acontecer, como destaca Chervel (1990) após a Primeira Guerra Mundial, de forma que até 1932, um dos mais importantes dicionários francês, o Dictionnaire de L’Academie, ainda não o havia registrado. A associação que se fazia antes do termo disciplina, ainda segundo o autor, estava relacionada à maneira de disciplinar o espírito, de “dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.” Nesse sentido, o ensino se revestia de caráter moralizante, em que a preocupação era fazer com que o espírito se adequasse às normas e condutas sociais em que estava inserido.

Embora haja divergências de concepções, nas pesquisas sobre História das Disciplinas Escolares, realizadas por Goodson (1997; 2008; 2012) e Chervel (1990), o que

interessa nesse estudo são as convergências. Por exemplo, o entendimento que os dois apresentam sobre disciplinas escolares ao defenderem-nas como construções sociais e, portanto, constituídas por múltiplos aspectos que definem o surgimento, a transformação e evolução de uma disciplina escolar. Dentre os aspectos destacados por ambos, estão: a política educacional, as legislações e programas oficiais, os livros didáticos, os professores, as associações de professores, os “fatores externos e internos”, os embates etc. Com relação aos fatores externos, são compreendidos como sendo o contexto sócio-político-econômico, enquanto os internos dizem respeito aos grupos de liderança intelectual, à formação dos profissionais, à política editorial na área, às associações de profissionais e ao próprio contexto escolar do qual fazem parte professores, alunos, diretores e especialistas. É sob esta ótica de disciplina escolar que a pesquisa em questão se sustenta.

A história da disciplina Ensino Religioso no Brasil passa pela responsabilidade de disciplinar o espírito, quando entendido como uma disciplina moralizante, na qual os conteúdos passados tem o intuito de tornar os alunos mais abertos às regras e condutas sociais, assim mantendo-se até os dias atuais, em muitas escolas brasileiras. Enquanto as outras disciplinas buscaram com mais rapidez se atrelar a uma ciência de referência, o Ensino Religioso se manteve refém das denominações religiosas cristãs e com caráter “disciplinador do espírito.” Antes de 1997 era a Igreja Católica e outras denominações religiosas cristãs (FIGUEIREDO, 1995) que definiam os conteúdos e indicavam os profissionais para essa disciplina.

O controle que o grupo eclesial ainda mantém sobre o Ensino Religioso levou alguns teóricos, como Castro (2014), a afirmar que no Brasil nunca houve aula dessa disciplina. Para o autor, até o momento, o que as escolas apresentam é doutrinação. Nesse sentido, o Ensino Religioso defendido por ele, como uma disciplina vinculada a uma Ciência de referência, a Ciências da Religião, cujo objeto epistemológico se sustenta no fenômeno religioso, ainda não se materializou nas escolas, que continuam a ministrar a aula de religião sob a orientação das autoridades religiosas com forte apelo proselitista, a que o autor denomina de Aula de Educação Religiosa, ao invés de Ensino Religioso.

Na concepção apresentada por Castro (2014), a disciplina Ensino Religioso se constitui como um elemento estático e imutável. Corroborando esse pensamento, Muniz (2014) discorre sobre a história do Ensino Religioso e a permanência da disciplina no currículo, demonstrando a dificuldade de mudança na concepção, mesmo que nos anos posteriores à Lei 9.475/97 a autora reconheça os esforços empreendidos pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), no sentido de construir um novo paradigma

para a disciplina, porém a força e o poder da Igreja Católica impossibilitam que seja realizada qualquer mudança de foco nesse componente curricular. Prevalece, então, o interesse da Igreja cristã. A despeito disso, Gonçalves e Muniz (2014, p. 121) afirmam que “a trajetória de construção da disciplina Ensino Religioso coloca em evidência o papel da Igreja Católica, grupo externo ao campo educacional, acrescentando assim, um acento diferenciado à sua configuração.”

Autores como Santos (1990) e Frago (2008) destacam a influência e o predomínio de grupos externos e internos na condução, definição e manutenção das disciplinas escolares. Para esses autores, pesquisar História das Disciplinas Escolares sem identificar o grupo ou os grupos que a controlam ou que estão em disputa, é perder de vista a possibilidade de entender a influência e o peso que sofre externa ou internamente a constituição de uma dada disciplina.

Para Santos (1990) esses fatores agem em conformidade com o nível de desenvolvimento da área de estudo que se encontra a disciplina, da conjuntura educacional, do “regime político e tradição cultural que os circunscrevem.” No entender da autora, as condições em que uma dada disciplina se desenvolve dependem dos seguintes elementos:

a) da tradição da área de estudos ou da disciplina, em termos de prestígio acadêmico e tempo de existência, relativo à época de sua inclusão ou de seu aparecimento no currículo; b) **do nível de organização dos profissionais da área**, incluindo a **existência ou não de periódicos (revistas, jornais, etc)** e a política editorial na área; c) das condições objetivas do lugar ou do país, considerando o regime político e administrativo e a estrutura do sistema educacional. (SANTOS, 1990, p. 26, grifos nossos).

Além desses fatores externos e internos apontados por Santos (1990) na definição do desenvolvimento das disciplinas, Frago (2008, p. 198-199, grifos nossos) enumera, também, o que ele define como aspectos basilares para se compreender uma disciplina:

a) **Seu lugar, presença, denominações e peso nos planos de estudos**; b) Seus objetivos explícitos e implícitos e os discursos que a legitimam como disciplina escolar; c) Seus conteúdos prescritos: planos de estudo, livros de texto, programas, programações; d) **Os professores das disciplinas: 1) Formação, titulações; 2) Seleção: requisitos, concursos e oposições** (memórias, critérios, avaliações); 3) Carreira docente. 4) **Associações**: formação de comunidades disciplinares; 5) Publicações e outros méritos; 6) Presença social e institucional; e) Uma aproximação, até onde for possível, às práticas escolares e à realidade em classe através de memórias, informes, exames, diários e cadernos de aula, documentos particulares etc.

Em relação à pesquisa em andamento, serão tomados como aspectos de análise o nível de organização dos profissionais da área, a formação ou não de seus professores, existência ou não de periódicos (revistas, jornais, etc) apontados por Santos (1990). Assim como os planos de estudo, programas, formação, titulações dos professores; concursos;

Associações: formação de comunidades disciplinares, que são apresentados e defendidos por Frago (2008).

Goodson (2008, p. 54) coloca em evidência a necessidade de se observar os processos de mudança operados no ambiente educacional, tanto por fatores internos como externos, pela atuação direta de indivíduos que, acreditando na possibilidade de mudanças se empenham pela transformação. A participação desses indivíduos interfere tanto quanto os fatores internos e externos nas mudanças ou permanências que se operam no ambiente escolar. Para o autor, “a mudança na maior parte das vezes começa com uma transformação das percepções pessoais das pessoas e se projeta e flui para fora, na direção do terreno social e institucional.” Da mesma forma destaca que, para que uma mudança escolar saia “da ação simbólica triunfalista,” é preciso que haja uma negociação que leve ao equilíbrio, envolvendo mudança pessoal, mudança interna e mudança externa. Quando esta negociação não ocorre, os conflitos se tornam evidentes na aceitação ou não das propostas de mudança, e se expressa por meio de “relações internas e externas de mudança”.

No caso do Ensino Religioso, um dos fatores externos que vão contribuir para sua legitimação é tratado na Constituição Federal de 1988, Art. 210. É no bojo das discussões e definições dessa legislação que a referida disciplina é apropriada por um grupo de entusiastas, que inicia um movimento para “arrumá-la” e torná-la componente epistemológico capaz de gerar legitimidade, identidade e constituir domínios de um saber acadêmico, com uma possível Ciência de referência. Mas não é tranquilo para esse grupo conseguir atingir seus objetivos. À medida que crescem as ações do grupo que defende a disciplina, de igual modo também cresce o número de pessoas que são contrárias à sua permanência no currículo escolar, o que acirra as disputas entre os envolvidos, que desde o século XVI vêm travando embates.

Para compreender em que dimensão ocorrem as disputas que envolvem a disciplina Ensino Religioso serão apresentados a seguir, os grupos, sua composição, alguns argumentos e momentos da história desse componente curricular em que essas divergências estiveram postas, além de como e por que os embates se definiram, ora para atender interesse de um grupo, ora para atender o de outro. Conforme a força e o poder que cada grupo mobiliza, consegue até mesmo interferir nas legislações que tratam da disciplina. O *lobby* político que esses grupos realizam tem protagonizado verdadeiras batalhas jurídicas e mobilizado vários setores da sociedade.

## 1.2 As Disputas dos Grupos em torno da Disciplina Ensino Religioso

O percurso histórico da disciplina Ensino Religioso perpassa e é definido pelos embates de grupos que se fazem presente nas legislações. Nas Constituições brasileiras de 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988 é possível identificar os interesses que legitimaram sua presença ou ausência nas escolas públicas, nas diferentes épocas. A mobilização de grupos com os mais diferentes posicionamentos em torno do Ensino Religioso, na qualidade de disciplina escolar, vai se formando, fortalecendo e interferindo em maior ou menor apoio político a cada mudança da legislação.

Neste estudo, a despeito da literatura sobre o assunto, as diferentes tendências estão apresentadas em três grupos, assim denominados: *grupo doutrinário ou confessional*, que se posiciona em prol de um ensino com caráter doutrinário; *grupo laicista ou da laicidade*, que concebe o Estado como instituição irreligiosa e reivindica a retirada do Ensino Religioso das escolas públicas, e o *grupo fenomenológico*, que a defende sua manutenção, desde que calcada em princípios científicos de referência, tendo como objeto epistemológico o fenômeno religioso – as Ciências da Religião. Vale ressaltar que a identificação dos grupos não tem o intuito de gerar ou afirmar rótulos, mas apenas demonstrar o conflito. O que é considerado grupo, neste estudo, representa ideias, pensamentos e posicionamentos divergentes sobre a disciplina em questão.

Os confrontos entre os grupos são inevitáveis. Um dos primeiros embates protagonizado foi entre o grupo *doutrinário* e o *laicista*, no ano de 1890, já no final do Império, impulsionado pelo Decreto n. 119-A,<sup>5</sup> que dentre outras medidas extinguiu o Regime do Padroado,<sup>6</sup> proibiu a intervenção do Estado em assuntos religiosos e reconheceu a liberdade de cultos. Como se observa a seguir:

Art. 1º E' prohibido á autoridade federal, assim como á dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou actos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e crear differenças entre os habitantes do paiz, ou nos serviços sustentados á custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões philosophicas ou religiosas; Art. 2º a todas as confissões religiosas pertence por igual a faculdade de exercerem o seu culto, regerem-se segundo a sua fé e não serem contrariadas nos actos particulares ou publicos, que interessem o exercicio deste decreto; Art. 3º A liberdade aqui instituida abrange não só os individuos nos actos individuaes, sinão tambem as igrejas, associações e institutos em que se acharem agremiados; cabendo a todos o pleno direito de se constituirem e viverem collectivamente, segundo o seu credo e a sua disciplina, sem intervenção do poder publico; Art. 4º **Fica extinto o**

<sup>5</sup>Lei que proíbe a intervenção do Estado em assuntos religiosos, reconheceu a liberdade de cultos e extinguiu o Regime do Padroado. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm)>.

<sup>6</sup>O Padroado representou um “instrumento jurídico” por meio do qual o Papa concedia aos reis direitos e prerrogativas sobre a Igreja e sua administração eclesiástica, recebendo em contrapartida recursos financeiros e proteção para o desempenho de sua função, que tinha como principais metas a conquista dos gentios e a expansão da doutrina cristã. (FIGUEIREDO, 1994)

**padroado com todas as suas instituições, recursos e prerrogativas;** Art. 5º A todas as igrejas e confissões religiosas se reconhece a personalidade jurídica, para adquirirem bens e os administrarem, sob os limites postos pelas leis concernentes a propriedade de mão-morta, mantendo-se a cada uma o domínio de seus haveres actuaes, bem como dos seus edificios de culto; Art. 6º O Governo Federal continua a prover a congrua, sustentação dos actuaes serventuários do culto catholico e subvencionará por anno as cadeiras dos seminarios; ficando livre a cada Estado o arbitrio de manter os futuros ministros desse ou de outro culto, sem contravenção do disposto nos artigos antecedentes. (BRASIL, 1890, grifo nosso).

Segundo Junqueira (2008, p. 13), tais medidas interromperam uma relação entre o Estado e a Igreja Católica, que se mantinha desde 1500, com benefícios para ambos. Para o autor, de um lado, o Estado se servia da Igreja Católica, recebendo direitos e privilégios, assim como deveres e obrigações próprios do setor eclesiástico. De outro, a Igreja tinha plenos poderes para atuar em alguns setores, como o da educação.

Com relação ao assunto, Figueiredo (1994) destaca que o Ensino Religioso serviu como ferramenta que se usava para repassar as ideias do Regime do Padroado, dentre as quais: a de que o Brasil era um país cristão e que a Igreja Católica era a única instituição religiosa autorizada a repassar a doutrina da fé em Cristo aos brasileiros, além de ser credenciada a administrar os cemitérios, realizar batizados e casamentos validados por todo o território nacional.

A partir da República, com a Constituição de 1891<sup>7</sup>, Artigo 72, foram abolidas as regalias e exclusividades que Igreja Católica mantinha sobre as questões da fé, permitindo que outras denominações religiosas pudessem exercer publicamente e arbitrar com igual valor assuntos referentes à religiosidade, consolidando assim as medidas previstas no Decreto n. 119-A/1891:

§ 3º Todos os individuos e confissões religiosas podem exercer publica e livremente o seu culto, associando-se para esse fim adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum; § 4º A Republica só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita. § 5º Os cemiterios terão caracter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos a pratica dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não offendam a moral publica e as leis. § 6º **Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos publicos.** § 7º Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção official, nem terá relações de dependencia, ou alliança com o Governo da União, ou o dos Estados. (BRASIL, 1891, grifo nosso).

A origem da palavra *laico* ou *leigo*, segundo Domingos (2009, p. 47), remonta à Antiguidade e se refere ao que não é clerical, e ao que é próprio do mundo secular, por oposição ao que é eclesiástico. É difícil precisar o surgimento do Estado laico, contudo, pode-se afirmar que a França foi um dos países que mais polemizaram e popularizaram o termo

<sup>7</sup>Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada e promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte, em 24/02/1891. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

laicidade<sup>8</sup>, passando a representar um dos mais importantes princípios do Estado Moderno, sendo adotado, inclusive no Brasil, e em outras partes do mundo, afirma a autora. Batismo, casamento e enterro, que antes eram de competência da Igreja Católica, apareceram na França, com a instituição dos *atos civis* em 1792 (BAUBEROT, 1997, p. 2089 *apud* DOMINGOS, 2009), administrados pelo Estado. O Brasil instituiu os registros públicos a partir de 1891, com a Proclamação da República.

Conforme esclarecem Campanhole e Lobo (1984), a expressão “leigo” na legislação brasileira representa o processo de autonomia do Estado, em relação à Igreja Católica, afetando todo o sistema educacional, que passou a ser administrado sem qualquer interferência religiosa, do ponto de vista jurídico. Com a oficialização da laicização do ensino público surgiram as expressões “escola leiga” e “ensino laico,” tornando-se proibida toda e qualquer expressão ou manifestação religiosa nos setores públicos, principalmente o Ensino Religioso nas escolas da rede oficial de ensino.

Junqueira (2008, p. 19) lembra que a hierarquia da Igreja Católica, por não aprovar “escolas neutras, mistas e leigas, nas quais se suprimia todo o ensino da doutrina cristã,” passou a pressionar o Governo, obtendo como resultado a permanência da disciplina nas escolas. A justificativa para a permanência do Ensino Religioso no currículo escolar, naquele momento, fez-se em torno da distinta concepção que os grupos tinham quanto ao termo laicidade que era compreendido por alguns como laicismo e para outros como laical.

A respeito da concepção de laicismo, segundo Junqueira (2002), defendia-se uma postura mais ateísta, negando terminantemente a presença do elemento transcendente em espaço ou ações do Estado. Com relação à concepção laical, ao contrário, compreendia-se que o Estado não deveria assumir nenhuma confissão religiosa, mas permitir a liberdade aos cidadãos de professarem suas crenças, cabendo-lhe assegurar a liberdade religiosa à população. Uma das figuras que mais se destacaram na defesa do Estado laical foi Rui Barbosa, como pode ser observado em um trecho do "Discurso no Colégio Anchieta - Palavras à Juventude.”<sup>9</sup>

Desde 1876 que eu escrevia e pregava contra o consórcio da Igreja com o Estado; mas nunca o fiz em nome da irreligião; sempre em nome da liberdade. Ora, liberdade e religião são sócias, não inimigas. Não há religião sem liberdade. Não há liberdade sem religião.

<sup>8</sup>Sobre esse assunto consultar: < [http://www.pucsp.br/rever/rv3\\_2009/t\\_domingos.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_domingos.pdf)>.

<sup>9</sup>BARBOSA, Rui. Discurso Palavras à Juventude. Colégio Anchieta. Nova Friburgo/RJ. Obras Completas de Rui Barbosa, v. 30, tomo 1, 1903. p. 381. Disponível em: <<http://www.casaruibarbosa.gov.br/scripts/scripts/rui/mos-trafrasesrui.idc?CodFrase=609>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

A concepção laical não significava, pois, a negação da religião, e sim o fim do pacto entre Igreja Católica e Estado. O apelo à liberdade e à garantia de manifestação religiosa passou a representar uma bandeira de luta daqueles que defendiam a permanência do Ensino Religioso nas escolas. Com isso, a disciplina foi admitida nas escolas públicas, assegurada nas Constituições de 1934, 1937 e 1946, 1967 e 1988, diferenciando-se apenas quanto à expressão textual: “de acordo com a confissão religiosa do aluno,” sendo mantida ou retirada, dependendo das forças políticas dos grupos em disputa na época.

No que concerne ao *grupo fenomenológico*, seus defensores entendem que durante todo esse período, a doutrinação tem-se mantido por falta de formação dos professores para assumir a disciplina. A propósito disto, Sena (2006, p. 22) afirma que o Ensino Religioso ficou refém das velhas referências confessionais, entregue aos professores de outras disciplinas, sem formação específica para ministrar aulas nessa área do conhecimento. Com relação à formação de professores, estudos realizados por Nóvoa (1995), Tardif (2002), Mizukami (2003) e Feldmann (2004) têm apontado para a necessidade de se realizar cursos de formação inicial e continuada para todos os professores que estão em sala de aula. Para ensinar é preciso ter habilidades e saber-fazer, aspecto que para o professor vincula-se à sua formação pedagógica. Na afirmação de Tardif (2002, p. 36) trata-se de “um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”. O professor que não foi formado para atuar em uma determinada disciplina tem dificuldades maiores do que aquele que o foi.

Os períodos que se seguiram a 1891, a disciplina Ensino Religioso foi excluída legalmente das salas de aula, embora tenha sido mantida por meio de acordos entre Igreja Católica e Estado. Dessa maneira, o grupo *laicista* manteve uma vantagem sobre o grupo *doutrinário*. No entanto, o *lobby* político deste último, resultou no retorno do Ensino Religioso as escolas, respaldado pela legislação. Conforme Oliveira *et al.* (2007) foi com a Reforma Francisco Campos que o Ensino Religioso institucionalizou-se como disciplina do currículo escolar, por meio do Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931<sup>10</sup>. Essa nova concepção da disciplina foi regulamentada posteriormente, na Constituição de 1934, no Artigo n. 153, com a seguinte redação: “o Ensino Religioso será de frequência **facultativa** [...] e constituirá matéria dos horários normais nas escolas públicas primárias, secundárias,

---

<sup>10</sup>O destaque à palavra facultativo foi dado por esta autora. Para maiores informações consultar documento disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto%2019.941-1931sobre%20o%20ensino%20religioso.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.941-1931sobre%20o%20ensino%20religioso.htm)>. Acesso em: 21 jan. 2015.

profissionais e normais”<sup>11</sup>. O *status* de disciplina, alcançado pelo Ensino Religioso, consolidou a vitória do *grupo doutrinário*, mas a presença do termo facultativo fortaleceu os argumentos pautados pelo *grupo laicista*. Até então esses eram os únicos grupos em disputa quanto à presença ou não do Ensino Religioso no currículo escolar.

Segundo Figueiredo (1995, p.11), o *grupo laicista* conseguiu um relativo avanço com a Constituição de 1937, ao ser estabelecido, no Art. 33, o Ensino Religioso facultativo para a Escola, os professores e os alunos. Contudo, não conseguiu retirá-lo da Lei. Mas a análise da disciplina, nesse período, permite perceber que sua permanência se dá por uma escolha da administração, corpo docente e discente. Na Constituição de 1946, Art. 168, inciso V, a disciplina voltou a ser ofertada em caráter obrigatório para as escolas, com a manutenção da liberdade de matrícula na disciplina para os alunos, assim como o termo “de acordo com a confissão religiosa dos mesmos,” o que pode ser observado no trecho da Lei:

O Ensino Religioso **constitui disciplina dos horários das escolas oficiais**, é de **matrícula facultativa** e será ministrado **de acordo com a confissão religiosa do aluno**, manifestada por êle, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. (BRASIL/CF, 1946, grifos nossos).

Para Figueiredo (1994, p. 87), foi com a LDB n. 4.024/61, Art. 97, que os *doutrinários* selaram sua vitória sobre os *laicistas*, ao incorporarem na legislação a indicação do professor, os conteúdos a serem ministrados e a metodologia adotada. A Lei não deixou dúvida quanto ao caráter doutrinário do Ensino Religioso e o papel do Estado em garantir nas salas de aulas essa concepção da disciplina, isentando-se, portanto, de quaisquer custos financeiros quanto ao salário dos professores. Tal fato acirrou ainda mais a disputa entre os dois grupos envolvidos. O *grupo laicista* reforçou a campanha em favor da retirada do Ensino Religioso do currículo, argumentando que o Estado brasileiro, por ser laico, não poderia ter em suas escolas uma disciplina que tratasse de religião, porém sem sucesso.

A Reforma do Ensino promovida pela Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), Art. 7º, parágrafo único, garantiu às Igrejas a supervisão e o planejamento das atividades dessa disciplina, definindo a responsabilidade das Igrejas em conduzirem o Ensino Religioso nas escolas públicas. Ao analisar a questão, Figueiredo (1994, p. 88) afirma que essa Lei concede “posição de destaque” ao Ensino Religioso, por acrescentá-la ao núcleo de disciplinas da base comum, de competência do Conselho Federal de Educação (CFE). Essa posição da disciplina fortaleceu seus defensores, os quais iniciaram os Encontros Nacionais do Ensino Religioso (ENER), em 1974, ano que marcou o I ENER em que foi definido: a implantação do Artigo 7º

---

<sup>11</sup>Sobre esse assunto consultar: FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>.

da Lei n. 5.692/71, em todos os Estados da Federação; foi concluída e ratificada a pesquisa e o levantamento de dados cujos resultados seriam publicados, em 1976, na Coleção Estudos da Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) sobre a Educação Religiosa na Escola.

Conforme Junqueira e Wagner (2011) a partir de 1974, a CNBB e entidades como o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC), a Comissão Evangélica Latino-Americana de Educação Cristã (CELADEC) e o Conselho das Igrejas para o Ensino Religioso (CIER), passaram a promover o Encontro Nacional de Ensino Religioso, o já mencionado ENER, eventos doravante denominados de *Encontros*, os quais reuniam professores, instituições e demais interessados na permanência da disciplina no currículo das escolas públicas. No parágrafo anterior mencionou-se o 1º ENER e a seguir apresentar-se-á um panorama desses eventos, do 2º ao 4º. Quanto aos Encontros, do 5º ao 12º ENER, posteriormente haverá um quadro destacando seus objetivos, temas, participações e possíveis encaminhamentos.

Com referência ao 2º e ao 3º ENER, Figueiredo (1995) destaca que aconteceram respectivamente nos anos de 1976 e 1981, no Estado do Rio de Janeiro, tendo a preocupação com a confessionalidade e o credenciamento de professores como temas centrais. No ano de 1984, em Belo Horizonte, aconteceu o 4º ENER, as discussões versavam em torno da metodologia e do perfil apropriado a ser exigido do professor do Ensino Religioso. A autora indica, ainda, que o Grupo de Reflexão do Ensino Religioso (GRERE) assumiu os referidos Encontros a partir de 1985, data de sua criação. A preocupação a partir daí se prendeu à reflexão sobre a identidade de disciplina escolar para o Ensino Religioso no Brasil.

As reflexões e proposições que aconteceram durante os 12 Encontros coordenados pelo GRERE sinalizavam a preocupação central de seus realizadores quanto ao caráter não doutrinário e não proselitista da disciplina, embora a presença das autoridades religiosas fosse notória. Junqueira (2013, p. 58) destaca que no Encontro de 1990, em Petrópolis, as preocupações se voltaram aos “desafios da realidade cultural e das novas leis do ensino e, ao mesmo tempo, a busca de metodologias para favorecer uma prática educativa renovada”. Os Encontros aconteciam sem que fosse definida uma data específica para tal. Foi a partir da condução pelo GRERE que se imprimiu uma regularidade de dois anos entre um Encontro e outro. Era momentos em que se desenhava um novo caminho, uma nova identidade para a disciplina Ensino Religioso. Conforme anteriormente mencionado, eis a apresentação do 5º ao 12º ENER, que ocorreram entre 1986 e 1998. Para facilitar a visualização e as comparações entre eles destacam-se os temas, objetivos, participantes e os principais encaminhamentos advindos de cada Encontro, assim como o local que sediou esses eventos:

**Quadro 1 – Encontros de Ensino Religioso (1986 a 1998)**

<b>ENCONTRO NACIONAL DO EENSINO RELIGIOSO</b>			
<b>N.</b>	<b>ANO</b>	<b>LOCAL</b>	<b>PRINCIPAIS ABORDAGENS</b>
5°	1986	Brasília/ DF	<b>Tema:</b> a visão panorâmica do Ensino Religioso no contexto da educação. <b>Objetivos:</b> refletir sobre o Ensino Religioso na política educacional vigente, com vista a nova Constituição. <b>Participantes:</b> Sem informação. <b>Encaminhamentos:</b> A natureza e os objetivos do Ensino Religioso, o Estado e das autoridades religiosas na formação do professor.
6°	1987	Brasília/ DF	<b>Temas:</b> a situação do Ensino Religioso nos Estados e o seu papel na educação. <b>Objetivos:</b> refletir sobre os princípios da educação no contexto sociopolítico brasileiro, buscar uma linguagem comum quanto ao Ensino Religioso. <b>Participantes:</b> 19 Estados, Distrito Federal e 2 Territórios federais. <b>Encaminhamentos:</b> elaboração e entrega de documento aos constituintes, mobilização nacional, regional e local, organização local, regional e nacional dos coordenadores e equipes (o GREERE em nível nacional).
7°	1988	Belo Horizonte/ MG	<b>Tema:</b> A presença do Ensino Religioso na escola brasileira, garantido pela Constituição. <b>Objetivos:</b> defesa da escola pública gratuita e de qualidade <b>Participantes:</b> professores e coordenadores estaduais do Ensino Religioso, editoras, representante do CELADEC, bispos responsáveis pelo Ensino Religioso, assessores da CNBB e membros do GREERE. <b>Encaminhamentos:</b> carta aberta aos educadores, onde é defendido o posicionamento dos participantes do ENER (Encontro Nacional do Ensino Religioso) por uma escola pública, gratuita e de qualidade.
8°	1990	Petrópolis/ RJ	<b>Tema:</b> o Ensino Religioso e a dimensão metodológica. <b>Objetivos:</b> o marco antropológico, a prática pedagógica e o processo histórico do educação nos últimos anos. <b>Participantes:</b> 26 Estados da Federação, exceto o Tocantins, três bispos, três assessores da CNBB e um representante da Comissão Evangélica Latino-Americana de Educação Cristã (CELADEC). <b>Encaminhamentos:</b> temas como valores, ecumenismo, interconfessionalidade, interdisciplinaridade, linguagem, formação e celebração na escola.
9°	1992	São Paulo/ SP	<b>Tema:</b> Identidade, conteúdo e linguagem do Ensino Religioso. <b>Objetivos:</b> Compreender o papel do Ensino Religioso numa educação interdisciplinar. <b>Participantes:</b> 88 pessoas, representantes dos Estados da Federação, quatro bispos, dois assessores da CNBB e os membros do GREERE. <b>Encaminhamentos:</b> subsidiar as escolas a promover uma educação integral e integradora.
10°	1994	Fortaleza/ CE	<b>Tema:</b> O Fenômeno Religioso no Contexto da Pós-Modernidade. <b>Objetivos:</b> Compreender as mudanças socioculturais, o fenômeno religioso, as manifestações religiosas, o diálogo inter-religioso e a prática interdisciplinar. <b>Participantes:</b> sem informação <b>Encaminhamentos:</b> sem informação
11°	1996	Brasília/ DF	<b>Tema:</b> o impacto entre a matriz sociopolítica, econômica, cultural e religiosa e as culturas advenientes. <b>Objetivos:</b> compreender os aspectos sociopolíticos, econômicos, culturais e religiosos presentes em cada Estado. <b>Participantes:</b> sem informação. <b>Encaminhamentos:</b> promover a validade, urgência, metas e recursos disponíveis para os profissionais do Ensino Religioso.
12°	1998	Campinas/ SP	<b>Tema:</b> a correlação do Ensino Religioso e o Projeto Político Pedagógico da escola. <b>Objetivos:</b> organizar diretrizes para inserção do Ensino Religioso no Projeto Político Pedagógico escolar <b>Participantes:</b> sem informação. <b>Encaminhamentos:</b> sem informação.

Fonte: Mapa da produção científica do Ensino Religioso (1995 a 2010), de Junqueira (2013, p. 58-61), adaptado pela autora.

Os locais onde aconteceram os Encontros concentraram-se nas regiões Sudeste, Centro Oeste e Nordeste. Ademais, Junqueira (2013, p. 61) observa que o fenômeno religioso só aparece no X Encontro, ocorrido em Fortaleza com o tema “O Fenômeno Religioso no Contexto da Pós-Modernidade [onde] foram discutidas as mudanças socioculturais e o

fenômeno religioso, as manifestações religiosas e o diálogo inter-religioso e a prática interdisciplinar”. O *grupo fenomenológico*, já começa a ser gestado, embora oficialmente seu nascimento se dê a partir de 1995, ano de criação do FONAPER.

Possivelmente, em consequência desses Encontros, alguns Estados brasileiros, dentre eles o Pará, em 1983, instituiu um Curso para formar professores do Ensino Religioso. Destaco esse aspecto porque entendo que a formação de professores, junto com outras dimensões, é determinante no processo de garantia de legitimidade a uma disciplina. Afinal, ao formar professores se projeta a criação de entidades de classe, a que Frago (2008) denomina comunidades disciplinares. Em tais instâncias, os professores agregam forças capazes de resultar em associações, as quais irão discutir, propor conteúdos, metodologias, enfim, pensar o currículo para a disciplina, bem como consolidar a carreira docente, ao reivindicar a realização de concursos.

Frago (2008) defende, ainda, que para entender uma disciplina deve-se levar em consideração as produções e publicações. Nessa direção, é possível identificar, nos *Encontros*, a política de incentivo a publicações, destinadas a contribuir com a construção do novo paradigma para o Ensino Religioso e para a formação dos professores. As primeiras publicações se deram a partir da iniciativa de entusiastas e militantes, o que agrega valor histórico a esses materiais, mas explica, em parte, a ausência de zelo metodológico, chegando em alguns casos a ferir os cânones da Academia. Mesmo assim, esses livros cruzaram o Brasil, chegaram às mãos dos professores e tornaram-se ferramentas para a formação docente.

As primeiras produções enfocavam uma preocupação com a identidade da disciplina Ensino Religioso, distinta da Catequese, dentre elas, uma escrita pelo Pe. Wolfgang Gruen, em 1976, com o título: *O Ensino Religioso na Escola Pública*, a qual inaugura uma nova forma de abordar a disciplina, aplicando uma linguagem não catequética. Posteriormente, foram publicadas obras como *A educação da dimensão religiosa no ambiente escolar* (1993), de Anísia de Paulo Figueiredo, abordando a questão de que o ser humano é religioso por natureza, e que essa dimensão não pode ser ignorada pela escola. Outra obra da mesma autora é *Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas* (1994), que enfatiza a natureza deste ensino e reflete sobre a definição do papel específico na escola, apontando a distinção entre Ensino Religioso e catequese/doutrinação. Esta última, segundo a autora, deve ser concebida como educação permanente da fé e deverá acontecer no ambiente das denominações religiosas, enquanto aquela deverá ocorrer na escola, propiciando o entendimento das relações entre ciência, cultura e fé, na busca por respostas aos questionamentos humanos e seu espaço vital.

Obra de igual destaque, *Um paradigma didático para o Ensino Religioso* (1994), de Lizete Carmem Viesser, trata da relação pedagógica e defende uma didática apropriada para a disciplina, fazendo um paralelo dos aspectos convergentes entre o Ensino Religioso e os paradigmas newtoniano e cartesiano,<sup>12</sup> em contraste com o holístico<sup>13</sup>. Assim, Gruen (1976), Figueiredo (1993; 1994) e Viesser (1994) produziram as mais representativas referências sobre o Ensino Religioso, antes da promulgação da LDB n. 9.394/96, e tais produções circularam entre os professores e possibilitaram um importante momento histórico em que o objeto de estudo do Ensino Religioso deslocou-se da abordagem da religião, projetando-se para uma vertente Histórico Cultural capaz de gerar um campo de investigação próprio, no contexto pré-LDB. Foram os primeiros passos para a formação do *grupo fenomenológico*.

Outro passo importante na constituição da legitimidade da disciplina Ensino Religioso foi a criação de uma entidade que viesse congregar forças e ideias. Afinal, conforme Frago (2008, p. 199), “Associações: [garantem a] formação de comunidades disciplinares”. Em 1995, segundo Junqueira e Wagner (2013), foi criado em Florianópolis o já mencionado Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, a partir do qual se constituiu oficialmente o terceiro grupo em defesa do Ensino Religioso – o *grupo fenomenológico* – Embora sua atuação já se fazia presente nos *Encontros* e nas *publicações* anteriores a essa data.

O *grupo fenomenológico* atuou de forma contundente no período que antecedeu a elaboração da Constituição Federal de 1988 (CF), que representou um dos mais marcantes conflitos da história deste componente curricular. Na ocasião, o *grupo laicista* mobilizou-se para impedir a inclusão do Ensino Religioso na referida Constituição, enquanto o *grupo doutrinário* usou todo o seu poder e prestígio junto à classe política para consagrá-lo como disciplina escolar obrigatória nas escolas públicas. O contexto sócio-político em que a Constituição de 1988 foi elaborada estava permeado por propostas de defesa da liberdade de expressão, igualdade de direitos para todos, inclusão, termos que aparecem repetidas vezes na Carta Magna brasileira, que ficou conhecida como Constituição cidadã. Afinal, o período que antecedeu a promulgação da Constituição foi marcado por privação de direitos em

---

<sup>12</sup>As ideias de Isaac Newton e de René Descartes vão confirmar o paradigma newtoniano-cartesiano [...], que se caracteriza pela negação da coexistência dinâmica entre parte e todo; o predomínio da lógica separatista e exclusivista. ARAÚJO, Miguel Almir L. de. Abordagem holística na Educação. *Revista Sitientibus*, Feira de Santana, n.21, p.159-176, jul./dez. 1999. Disponível em: <[http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/21/abordagem\\_holistica\\_na\\_educacao.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/21/abordagem_holistica_na_educacao.pdf)>.

<sup>13</sup>Paradigma holístico caracteriza-se por uma abordagem ampla e aberta, que implica novos olhares e percepções nas relações com o universo em sua unidiversidade e possibilita religação com todos os elementos e seres. Disponível em: <[http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/21/abordagem\\_holistica\\_na\\_educacao.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/21/abordagem_holistica_na_educacao.pdf)>.

decorrência da Ditadura Militar, o que justifica a preocupação com a garantia de direitos clamados nas ruas do Brasil. Nesse contexto, o *grupo fenomenológico* cerrou fileira ao lado do *grupo doutrinário*, ainda que defendessem paradigmas de ensino distintos.

O tema Ensino Religioso e as acirradas disputas protagonizadas pelos *grupos laicista doutrinário e fenomenológico* consolidou-se com a vitória dos dois últimos que defendiam sua inserção na Constituição Federal. Assim, no Art. 210, § 1º, assegurou-se que “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1988). Para quem lutara por uma Constituição laica foi uma derrota sem precedentes.

Para Lima (2007), o momento pós-CF foi marcado por governos que implementaram políticas neoliberais com vistas a se adequarem à política de globalização. Iniciada no governo Fernando Collor de Melo e consolidada por Fernando Henrique Cardoso, as políticas neoliberais representaram um verdadeiro desmonte dos direitos sociais, entregando alguns setores públicos à iniciativa privada, o que segundo Hobsbawm (1997, p. 413) configurou um “solapado pela tendência de desmontar atividades até então exercidas, em princípio, por órgãos públicos, deixando-as entregues ao mercado”. Foi nesse contexto que se discutiu e implementou a LDB n. 9.394/96 (BRASIL/LDB, 1996).

A presença da disciplina Ensino Religioso na CF fortaleceu o *grupo doutrinário*, que não estava mais sozinho na luta em defesa da referida disciplina, contava agora com o *grupo fenomenológico*. No entanto, as pessoas e entidades que fazem parte desse *grupo* são contrárias a ideia da disciplina como doutrinação, o que representa um avanço na concepção da disciplina a partir de então.

Durante a tramitação do projeto de LDB, no Congresso Nacional, as forças dos grupos pró e contra o Ensino Religioso nas escolas públicas voltaram a se confrontar. Nesse ínterim, a mobilização em defesa da disciplina não ficou somente a cargo da Igreja Católica, mas também de igrejas evangélicas e da categoria de professores, que após formação para lecionar o Ensino Religioso, buscaram garantir ampliação de vagas no serviço público.

Vale destacar que desde a criação do FONAPER, o grupo formado “por educadores, organismos e entidades interessadas e/ou envolvidas com o Ensino Religioso” (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011) vem atuando no Brasil em defesa da disciplina, tendo papel relevante no processo de votação da LDB n. 9.394/96. Entretanto, em conformidade com Saviani (2004), a atuação da CNBB na luta em defesa do Ensino Religioso foi imprescindível para sua aprovação. Todavia, a sanção ocorrida em dezembro de 1996 trouxe aos defensores da

disciplina Ensino Religioso uma “Vitória de Pirro”<sup>14</sup> em função de haver contemplado de um lado os interesses pleiteados, que consistiam na oferta obrigatória da disciplina e, de outro, retirado vantagens como pagamento dos professores por parte do Poder Público, conforme se pode comprovar no Art. 33:

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das Escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, **sem ônus para os cofres públicos**, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I – **confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável**, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e **credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas**, ou II – **interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas** que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. (BRASIL/LDB, 2008, grifos nossos).

A “Vitória de Pirro” recém-mencionada não estava nos planos das lideranças religiosas, tal como Figueiredo (1995) menciona, ilustrando que no período compreendido entre 1988 e 1995, mais de 19 estados da Federação mantinham o Ensino Religioso de caráter confessional e/ou interconfessional, com ônus para os cofres públicos. Contudo, a partir da LDB n. 9.394/96 estariam desobrigados de continuar pagando proventos a esses professores.

A formação de professores para o Ensino Religioso representava uma força significativa na busca pela consolidação dessa disciplina escolar, tanto quanto as alterações na legislação educacional. Isso é perceptível na mobilização pela reformulação do Art. 33, da Lei n. 9.394/96, que se deu por meio de uma mobilização nacional envolvendo denominações cristãs e o FONAPER, que pressionou o Congresso Nacional a realizar a primeira mudança na Lei, em menos de um ano em vigor. Essa movimentação contou com o volume de mais de 78 mil assinaturas configurando-se na segunda maior Emenda Popular da história do Congresso Nacional, com participação de professores de Ensino Religioso de todo o Brasil (CARON, 1999).

A mudança da Lei tal como mencionado por Junqueira e Wagner (2011, p. 89) “não se deve apenas à CNBB e a Coordenação do FONAPER, que participaram ativamente, mas também, aos afiliados do Fórum, entidades educacionais nas diferentes Unidades da Federação e instituições religiosas.” Assim, os autores mencionam que o Art. 33 passa a vigorar com a seguinte redação, dada pela Emenda Constitucional:

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 e religiosa do

<sup>14</sup>Expressão derivada da história real de Pirro, rei de Épiro, que após ganhar a batalha de Ásculo, a muito custo, declarou que outra vitória similar significaria derrota na guerra. Sobre esse assunto ver <http://eventosmitologiagrega.blogspot.com.br/2011/07/pirro-e-vitoria-inutil.html>; <https://medium.com/historia-antiga/vitoria-pirrica-b95a4f342c10#.zb59fes5e>.

Brasil, **vedadas quaisquer formas de proselitismo**. § 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/LDBEN/EC, n. 9.475/1997, grifos nossos).

Com a retirada das expressões “sem ônus para os cofres públicos” e “de caráter confessional” ou “interconfessional”, o *grupo fenomenológico* passou a ter outros desafios. Tratava-se, pois, de redimensionar a disciplina, de modo que adquirisse estabilidade e reconhecimento acadêmico, assim como as demais que compõem a Base Nacional Comum, tarefa já assumida pelo FONAPER, desde a sua criação em 1995. Uma das inovações que a referida Lei apresenta e que possibilitara ao FONAPER argumentos para dar continuidade em sua luta é o termo “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, **vedadas quaisquer formas de proselitismo**”. O sentido do termo proselitismo, usado na presente pesquisa, está amparado no significado atribuído por Oliniki e Daldega (2003, p. 42), que o entendem como “ensinar a doutrina de determinada confissão religiosa, ou ainda, expor as verdades de sua identidade religiosa, impondo-as aos educandos.”

Foi a primeira vez na história dessa disciplina que aparecem de forma clara e inquestionável na legislação os termos “**vedada quaisquer forma de proselitismo,**” o que corresponde ao ponto inicial para pensar o Ensino Religioso fenomenológico. A partir de então, o *grupo fenomenológico* passou a promover a mudança de paradigma. Com o apoio de estudiosos do campo educacional, em várias Universidades, vem se fomentando o reconhecimento acadêmico do Ensino Religioso, que ao invés de nascer das Universidades para as escolas, como entendia Chervalard (1991 *apud* BITENCOURT, 2011), constrói-se das comunidades escolares de professores para as Universidades.

Com a tarefa de modificar o conceito que outrora foi construído em torno da disciplina Ensino Religioso, o *grupo fenomenológico* vem conquistando um número maior de associados, procurando intervir de forma política, metodológica, pedagógica e científica para organizar, propor e difundir informações e ideias que contribuam para legitimação e visibilidade da disciplina, dentre elas a formação do professor. Segundo Junqueira e Wagner (2011, p. 62), “a partir de 1996-1997 o FONAPER assumiu com competência a parte política e pedagógica do Ensino Religioso. A CNBB passou, então, a dar maior atenção à formação de professores de Ensino Religioso das Escolas Católicas.” Diante da inação do Poder Público sobre o Ensino Religioso, o FONAPER vem, juntamente com o Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER), produzindo material que orienta Estados e Municípios sobre o Ensino Religioso, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso

(PCNER), Propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso, Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica da Escola.

Por meio de associações de professores como o FONAPER, APERAP, Associação Inter-Religiosa de Educação (ASSINTEC) e outros com esse mesmo histórico, a disciplina Ensino Religioso tomou um rumo que a Academia não pode mais ignorar. As numerosas pesquisas – 122 Dissertações e 21 Teses, no período de 1995 a 2010,<sup>15</sup> nesse campo, demonstram o interesse de estudiosos sobre essa temática. Das 45 instituições que agregaram essas pesquisas, destaque para 22 de âmbito público (estadual/federal). No que se refere à Graduação foram identificados 18 Cursos de Graduação e 27 Cursos de Especialização *lato sensu*. O número também vem crescendo, de acordo com os dados disponibilizados pelo Mapa da produção científica do Ensino Religioso de 1995 a 2010 (JUNQUEIRA, 2013). Outro dado que chama atenção diz respeito aos diferentes programas que se interessam pela temática Ensino Religioso. Segundo os autores, são 13 programas de Mestrado identificados, que abrangem as áreas de Antropologia Social, Ciências Sociais, Comunicação e Educação, Filologia e Língua Portuguesa, Gênero, História e Filosofia da Educação, Psicologia, Sociologia e Antropologia, Direito, Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação, Teologia e Ciências da Religião, Educação.

Sobre a institucionalização, Goodson (2012) destaca que as disciplinas escolares seguem caminhos de forma autônoma, que evolui de seu nascimento até sua consolidação, compreendendo que são criadas com a finalidade da escolarização. Nesse sentido, o autor apresenta três conclusões fundamentais para pensar a constituição de uma dada disciplina, e que são fundamentais nessa reflexão:

A primeira conclusão é que as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsias e compromisso, influenciam a direção de mudança. Em segundo lugar, o processo de se tornar uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma “disciplina” acadêmica ligada com estudiosos de universidades. Em terceiro lugar, o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a status, recursos e território. (GOODSON, 2012, p. 120).

No entendimento de Goodson (2012), as matérias (disciplinas) estão envoltas em embates, disputas, controvérsias e isso leva a mudanças, a transformações, daí porque não podem ser consideradas entidades imutáveis, estáticas e paradas, mas sim entidades que se

<sup>15</sup>Mapa da produção científica do Ensino Religioso de 1995 a 2010. Disponível em: <[http://www.fonaper.com.br/noticias/140\\_mapa\\_do\\_er\\_\\_\\_2013\\_\\_\\_gper.pdf](http://www.fonaper.com.br/noticias/140_mapa_do_er___2013___gper.pdf)> Acesso em: 12 agosto 2015.

modificam e em meio a mudanças grupos surgem e se fortalecem. Pode-se afirmar que o FONAPER, assim como a APERAP, são exemplos de grupos que surgiram em meio aos embates e mudança de paradigma da disciplina.

Na linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, a qual se vincula a presente pesquisa, esta é a segunda dissertação a versar sobre o Ensino Religioso. A primeira foi apresentada em 2014, tendo como autora Tamiris Alves Muniz. Essas ocorrências em um programa novo indica mudança de perspectiva por parte da comunidade científica quanto a este componente curricular. Não se trata mais de uma disciplina que serve a grupos externos, de instituições religiosas, mas de grupos internos, de pessoas ligadas à educação que vêm promovendo mudanças significativas no modo de ser e de compreender o Ensino Religioso. Essas pessoas estão levando para a academia suas inquietações e transformando-as em pesquisas científicas. Mesmo que diverjam sobre a permanência ou não da disciplina nas escolas públicas, não se pode negar a necessidade de o tema fenômeno religioso estar presente no currículo escolar e nas Instituições de Ensino Superior.

Essa visão sobre a disciplina Ensino Religioso emerge com a Lei 9.475/97, que ao definir um ensino sem proselitismo e sem doutrinação, faz seus defensores repensarem o paradigma do Ensino Religioso e buscarem uma ciência de referência para dar sustentação científica. O Ensino Religioso não nasce disciplina para escolarização, seu nascimento se dá com a finalidade de expandir e propagar a fé cristão nos espaços públicos (escolas). Mas que paradigma é esse e como deve ser construída essa disciplina? Qual ciência ou ciências pode ou podem servir de referência ao Ensino Religioso?

### **1.3 A Lei n. 9.475/97 e o Novo Paradigma do Ensino Religioso**

Abbagnano (1998, p.742) afirma que Platão utilizou o entendimento do termo paradigma como modelo, ao considerar o mundo dos seres eternos, do qual o mundo sensível é imagem. Ainda, segundo o autor, Aristóteles empregou o termo no sentido de exemplo, ao se referir ao paradigma como uma indução aparente ou retórica, que parte de um enunciado particular e passa para um enunciado geral em que a primeira premissa é generalizada.

De acordo com Passos (2007a, p. 50), no Ensino Religioso o termo paradigma é o modelo instituído para a referida disciplina a partir da Lei n. 9.475/97, que serve de orientação para estruturar o sistema educacional brasileiro, com a disposição dos princípios fundamentais necessários à organização dessa disciplina no currículo escolar. Nesta pesquisa, considera-se esta definição quando se refere ao paradigma do Ensino Religioso, por estar mais adequado à

realidade do contexto estudado, bem como por ser a que melhor se define em relação ao entendimento do objeto de estudo.

A partir de julho de 1997, com a implementação da Lei n. 9.475 (BRASIL, 1997), o Ensino Religioso no Brasil passa a ter um novo paradigma, organizado de acordo com as orientações do então Conselho Nacional de Educação, para a estruturação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Com isso, quando da definição do componente curricular da disciplina considera-se o fenômeno religioso como objeto de estudo e a disciplina passa a cumprir o papel de analisar as crenças religiosas nas diferentes culturas e suas manifestações sócio-culturais. Esse paradigma fundamenta-se em princípios evocados na lei que partem de novos enfoques, dentre os quais vale ressaltar que Ensino Religioso: - É parte integrante da formação básica do cidadão; - É assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil; - São vedadas quaisquer formas de proselitismo; - É disciplina dos sistemas de ensino; - Deve ser ministrado com professores habilitados; - Os sistemas de ensino têm autonomia para legislar.

O sentido da nova lei do Ensino Religioso, neste aspecto, como defende Junqueira (2002, p.103), está em garantir que a escola assegure aos seus alunos o acesso ao conhecimento religioso. Não é intenção dessa lei, prossegue o autor, fazer com que a escola ofereça aos estudantes o acesso às formas institucionalizadas de religião, isto é competência da família e das instituições religiosas. A educação religiosa é, portanto, garantida pelo Estado como elemento da formação integral do educando, via matriz curricular, respeitando a pluralidade cultural e a liberdade religiosa dos cidadãos.

A diversidade a que o texto da lei em destaque se refere é notada de várias formas: primeiramente, na formação do próprio país, em que as populações nativas foram sujeitas a um processo de conversão ao cristianismo/catolicismo, tanto quanto os escravos trazidos da África. Esses povos foram convertidos e incorporados pela Igreja Católica, mantendo, porém, vivas suas tradições religiosas, seus rituais, que caracterizaram uma forma de resistência, com um sincretismo<sup>16</sup> tipicamente brasileiro. No fluxo das grandes correntes migratórias que chegaram após o século XVIII, se instalaram no Brasil várias outras tradições religiosas cristãs (igrejas protestantes) e não-cristãs. Já, durante o século XIX, surgiram novas denominações protestantes, que aos poucos foram se expandindo e proliferaram durante a segunda metade do século XX.

---

<sup>16</sup>Passos (2007a, p.16) afirma que surgiram diversas variantes religiosas, misto dessas tradições e do Catolicismo, que estão presentes, por exemplo, nos cultos de candomblé, nos rituais de umbanda, bem como em diversas crenças e práticas populares.

As novas denominações, segundo Passos (2007a), inicialmente buscaram se instalar em todo o continente americano e, posteriormente, em outros continentes; sem falar no fato de que a Igreja Católica, embora com menor visibilidade, também apresente algumas dissidências. Hoje há uma grande variedade de denominações religiosas, cada uma com seus princípios e crenças, que precisam e devem ser levados em conta, uma vez que seus direitos são garantidos por lei e assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do cidadão. Ao mencionar o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, o autor evoca a lei que garante a presença de todas essas variantes no sistema escolar. Isso impossibilita, do ponto de vista legal, a predominância de qualquer religião nos sistemas escolares.

Como seria abordar o Ensino Religioso sem predominância de uma Religião? Como implementar o Ensino Religioso fenomenológico sem cursos de formação para os professores? Que paradigma de Ensino Religioso está presente nas salas de aula? Para pensar essas e outras questões serão apresentados, a seguir, os paradigmas e suas principais características e críticas a eles direcionadas.

#### **1.4 Ensino Religioso Confessional, Interconfessional e Fenomenológico**

O Ensino Religioso confessional é também denominado ensino da doutrina de uma determinada orientação religiosa. É entendido como sendo o ensino ministrado para promover, divulgar e converter pessoas a um credo religioso, está relacionado à doutrinação e é ministrado de preferência por membro de uma determinada religião. Para Junqueira (2002), o Ensino Religioso é considerado confessional quando ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno ou responsável, com professores e orientadores preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou instituições religiosas. Neste paradigma, a escola representa a extensão da religião e o Estado brasileiro, como o responsável pela promoção e divulgação de uma determinada crença aos alunos.

#### **Quadro 2 – Características do Ensino Religioso Confessional**

<b>Enfoque</b>	Unireligioso por defender como verdadeiro um único Deus e uma única verdade de fé.
<b>Embasamento</b>	Teológico doutrinário. Os conteúdos são retirados do Livro Sagrado e repassados como verdades inquestionáveis.
<b>Objetivo</b>	Formação de prosélitos. Almeja-se com isso, divulgar a doutrina de uma determinada Religião e ampliar o número de seguidores.
<b>Responsabilidade</b>	Denominação Religiosa. Os dirigentes religiosos selecionam e impõem os conteúdos e a metodologia a ser adotada na Escola.
<b>Resultado</b>	Doutrinação e proselitismo.

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base em Passos (2007b).

Esse paradigma sofre sérias críticas de grupos opositores à presença do Ensino Religioso na escola, com argumentos baseados na laicidade do Estado e na contradição que significa um país laico manter a presença desse componente curricular em espaços financiados pelo poder público. Para os defensores da escola laica, o objetivo da permanência da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar é de expandir os domínios das igrejas, com conteúdo de cunho eminentemente doutrinário e proselitista, como pode ser observado em reportagens publicadas no Jornal O Globo e na Revista Nova Escola<sup>17</sup>.

Em entrevista concedida ao jornal O Globo (2012) *online* intitulada *Obrigatoriedade do Ensino Religioso nas escolas provoca polêmica*, por exemplo, a Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Roseli Fischmann, defende que “[...] nosso país é laico, ou seja, não possui uma Religião oficial, mantendo-se neutro e imparcial, no que se refere aos temas religiosos. Se o Estado é laico, a escola pública – que é parte desse Estado –, também deve sê-lo.” Neste sentido, a entrevistada expressa o entendimento de que a presença do Ensino Religioso nas escolas públicas ameaça a laicidade do Estado brasileiro. Esta concepção contradiz pesquisadores, como Passos (2007b, p. 18), o qual advoga que o Ensino Religioso deve estar presente em todas as escolas públicas, como proposta de ensino cidadão, e não como educação da religião, entendida como doutrinação, mas amparado por autonomia teórica e metodológica, capaz de subsidiar os professores na compreensão do fenômeno religioso dentro do sistema de ensino, sem ferir a laicidade.

O embate sobre a laicidade do Estado e o Ensino Religioso na escola pública evidencia a complexidade do tema. O posicionamento de Fischmann, em O Globo (2012), pode ser compreendido pelo conceito construído ao longo do tempo em torno da disciplina em questão, à proporção que defende o conceito de Ensino Religioso como aula de religião, de doutrinação baseada em práticas que remontam ao período de colonização do Brasil e que ainda hoje se faz presente nas escolas, por professores que também têm esse mesmo entendimento – que aula de Ensino Religioso é espaço de fazer prosélitos. Assim se manifesta Fischmann, em O Globo (2012) “o Ensino Religioso vem da época dos jesuítas. Passamos 400 anos unindo educação e Religião, e isso terminou com o advento da República. De lá para cá, em todas as Constituições, essa ideia é reforçada.”

Na Revista Nova Escola (2013), em um artigo intitulado *o Ensino Religioso e escola pública: uma relação delicada* ilustra bem a situação mencionada anteriormente, à medida

---

<sup>17</sup>Embora o jornal O Globo e a Revista Nova Escola façam parte de um veículo de comunicação de massa e seu uso em trabalhos científicos sejam questionados, buscou-se neste estudo demonstrar o paradigma de Ensino Religioso que é repassado para sociedade brasileira.

que trata a disciplina como doutrinação e proselitismo, unicamente. A matéria inicia com a seguinte interrogação: “Aulas de Religião na Escola pública. Pode”? Para a resposta, o artigo se baseia na legislação brasileira que garante a presença desse componente curricular nas escolas públicas. Mas o artigo prossegue com outra indagação: faz sentido oferecer a disciplina na rede pública?

Para dar conta da resposta são apresentados três argumentos em desfavor da citada disciplina: a) a dificuldade em cumprir a legislação no que se refere ao caráter facultativo da lei porque, segundo a Revista: “o que fazer com os estudantes que, por algum motivo, não queiram participar das atividades?” Não há uma saída para esse impasse; b) o segundo motivo se refere ao respeito às opções dos outros. Para a Revista, a escola não tem como impedir que o professor “aja de maneira preconceituosa caso alguém não concorde com suas opiniões?” e nem que imponha seu credo na sala de aula; c) O terceiro motivo para excluir o Ensino Religioso do currículo é que, segundo a revista, “boa parte dos estudantes conclui o Ensino Fundamental sem alcançar proficiência em leitura, escrita e Matemática” e que, portanto, esse horário deveria ser destinado para as outras disciplinas. Para a Revista, os defensores do Ensino Religioso querem que a disciplina trate de valores morais, e “não faz sentido falar de moral nas aulas sobre Religião e nas atividades alternativas oferecidas para quem optar por não cursar a disciplina”, conclui a matéria.

O posicionamento do *grupo laicista* em relação à presença da disciplina Ensino Religioso na escola pública ignora o papel que a escola tem de levar para os alunos os conhecimentos produzidos pela humanidade, parafraseando Goodson (2008, p. 128), equivale a “jogar fora o bebê junto com a água do banho.” O artigo destaca uma realidade que ainda permanece nas escolas, que é o paradigma do Ensino Religioso Confessional, disciplinador do espírito, coordenado por religiosos ou pessoas ligadas a uma denominação religiosa, que se apropria do espaço e de servidores públicos para propagarem sua fé, sua doutrina.

Mas qual seria a solução para esse empasse? A retirada da disciplina eliminaria as ações proselitistas e doutrinadoras dos espaços públicos? O conhecimento sobre o fenômeno religioso é desnecessário? A análise da Revista Nova Escola (2013) destaca com clareza o que acontece em muitas escolas brasileiras, o Ensino Religioso como campo de propagação de fé e doutrinação.

Outro paradigma ainda presente nas escolas é do Ensino Religioso Interconfessional, ministrado por professores de qualquer área do conhecimento, desde que pautem suas aulas em temas relacionados à formação moral e ética dos alunos. Esses professores são indicados, geralmente, por um grupo constituído pelas entidades religiosas, que por meio de acordo entre

si e com a anuência do Estado, elaboram o currículo da disciplina, com uma proposta de perspectiva ecumênica. Há situações em que os próprios professores propõem os conteúdos e as aulas sob essa perspectiva. Destaque para a utilização de referencial bíblico com atividades relacionadas à música, teatro, celebrações e toda sorte de dinâmicas. Neste paradigma as religiões de matrizes africanas, orientais, indígenas são deixadas de lado. Segundo Gonçalves e Muniz (2014, p. 127) este entendimento:

Está associado à crise vivenciada pelo sistema educacional, que se manifesta na dificuldade em lidar com problemas de indisciplina, violência no âmbito da escola, de promover uma formação moral e ética dos alunos, o que tem levado professores e gestores a buscarem socorro nessa disciplina cotidianamente, sem problematizar sua natureza, corroborando para a representação criada de que o Ensino Religioso é o único capaz de fornecer formação moral ao indivíduo.

Tal entendimento consiste na saída encontrada por muitas escolas em substituição ao Ensino Religioso Confessional. Para Diniz, Lionço e Carrião (2010), o objetivo desse paradigma é superar a prática da doutrinação e do proselitismo de uma religião específica, buscando o caráter universal das religiões naquilo que as une. Para os autores, no paradigma Interconfessional, a religião é considerada como um fator imprescindível para a formação integral do ser humano, uma vez que exerce o importante papel de oferecer aos indivíduos referências de valores morais universais. Suas características são:

### Quadro 3 – Características do Ensino Religioso Interconfessional

<b>Enfoque</b>	Multi/plurirreligioso. Os conteúdos são selecionados com base em pontos comuns de um grupo de denominação religiosa.
<b>Embasamento</b>	Filosófico e teológico. A base para a seleção dos conteúdos é feita pelo critério de crença. É necessário que o grupo acredite em um único sagrado/transcendente.
<b>Objetivo</b>	Formação moral dos Cidadãos. Objetiva-se com isso que os cidadãos tenham uma formação moral condizente com a verdade de fé propagada pelo grupo que elaborou os conteúdos.
<b>Responsabilidade</b>	Denominações Religiosas. Os dirigentes religiosos ou seguidores selecionam e impõe os conteúdos e a metodologia a ser adotada na Escola.
<b>Resultado</b>	Doutrinação e proselitismo. Pessoas doutrinadas a seguir uma verdade de fé.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Passos (2007b).

Os paradigmas de Ensino Confessional e Interconfessional têm nos seus fundamentos um interesse na divulgação e propagação da doutrina de fé das denominações religiosas e, conseqüentemente, na conversão de novos fiéis. Diferenciam-se apenas na abrangência – o Ensino Religioso Confessional fica restrito a uma denominação religiosa, como é o caso do Rio de Janeiro; o Interconfessional está centrado em várias denominações religiosas que celebram acordo mútuo, para definir quem, o quê e como será ministrada a

disciplina, como é o caso do Estado de Goiás (CASTRO, 2014; MUNIZ, 2014). Esse paradigma é mais comum entre as denominações cristãs.

Desta maneira, ao longo dos tempos, as discussões acerca do Ensino Religioso no Brasil têm sido marcadas por concepções ideológicas que defendem a manutenção da disciplina como extensão da denominação religiosa dentro do sistema educacional vigente. Os discursos amparados em concepções filosóficas são sustentados pelas denominações religiosas, demonstrando um dos setores mais interessados na questão, visto que são elas que buscam controlar e colocarem-se no centro das atenções pela defesa dos seus preceitos religiosos desde os tempos mais remotos do período Colonial. Corroborando com isso, Cury (2004, p. 184) afirma que:

O ensino religioso é problemático, visto que envolve o necessário distanciamento do Estado laico ante o particularismo próprio dos credos religiosos. Cada vez que esse problema compareceu a cena dos projetos educacionais sempre veio carregado de uma discussão intensa em torno de sua presença e factibilidade em um país laico e multicultural.

Cury (2004) se refere ao embate sempre presente todas as vezes que são discutidas as políticas de educação e a permanência do Ensino Religioso na matriz das escolas públicas. Em conformidade com o autor, um projeto educacional que emerge de um país laico e multicultural não cabe manter e subsidiar uma disciplina que atende interesses particulares de credos religiosos específicos. Assim, o paradigma Interconfessional que se apresenta como substituição ao Ensino Religioso confessional esconde em suas propostas de conteúdo um forte apelo proselitista e doutrinário.

Na concepção de Junqueira (2002, p.83), o paradigma Fenomenológico ou Inter-religioso refere-se ao fenômeno religioso e não está relacionado a nenhuma confissão religiosa. Valoriza o pluralismo e a diversidade cultural e religiosa, presentes na sociedade brasileira, facilitando a compreensão das formas que exprimem o transcendente/sagrado, na superação da finitude humana e que determina, de forma subjacente, o processo histórico da humanidade. O autor reforça que é a este paradigma que se refere a Lei n. 9.475/97, e que é a partir dele que a disciplina Ensino Religioso no Brasil passa a ser pensada, organizada sob as orientações do Conselho Nacional de Educação para a estruturação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse sentido, para a definição deste componente curricular, considera-se o fenômeno religioso, com o objetivo de analisar o papel das crenças religiosas nas diferentes culturas e suas manifestações socioculturais. Por considerar que a escola tem como função, a “transmissão” de conhecimentos produzidos pela humanidade, cabe interrogar como tal instituição pode tratar de religião sem ser de modo proselitista?

A Religião pode ser assunto de abordagem educacional, se lhe for impresso um olhar e um crivo científico, no qual a experiência com o sagrado, e não o sagrado em si, seja resultado das pesquisas realizadas pelas mais diferentes ciências e áreas de conhecimento, como História, Geografia, Antropologia, Sociologia, Filosofia, Teologia e Pedagogia, dentre outras. Nessa pesquisa, advoga-se que sim. Entendida assim, a disciplina Ensino Religioso passaria a ser vista não como uma extensão das religiões, mas um espaço onde se compartilharia os conhecimentos científicos que se produzem sobre religião e de oferecer condições para que novos conhecimentos sobre o assunto viessem a ser produzidos.

#### Quadro 4 – Características do Ensino Religioso Fenomenológico

<b>Enfoque</b>	Multirreligiosa. Abordam questões referentes a toda forma de crer e de não crer.
<b>Embasamento</b>	Ciências da Religião. Busca se sustentar em conhecimentos científicos e culturais.
<b>Objetivo</b>	Formar cidadão para uma sociedade multicultural.
<b>Responsabilidade:</b>	Sistemas Federal, Estadual e Municipal de Educação.
<b>Resultado</b>	Cidadãos preparados para respeitar as diferenças e contribuir para o combate a todo tipo de discriminação.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Passos (2007b).

O Ensino Religioso Fenomenológico se embasa nos conhecimentos produzidos pelas diversas ciências que auxiliam a Ciência da Religião na compreensão do fenômeno religioso, e não apenas na religião em si. Assim, Ciências da Religião, no plural, e não Ciência da Religião, no singular, é o que se define como o arcabouço científico que abarca as pesquisas na área do fenômeno religioso. Esses termos são discutidos amplamente por diversos teóricos, principalmente entre os europeus e os latinos americanos, como analisou Hermann Brandt (2006), em um texto traduzido pela Revista *Estudos Teológicos*, intitulado *As ciências da religião numa perspectiva intercultural*. Para o autor, a forma como o Brasil se apropriou do termo Ciências da Religião (plural) e não Ciência da Religião (singular), como acontece na Europa, favorece seu reconhecimento e aceitação no âmbito acadêmico. Nessa discussão entre singular e plural da expressão Ciência da Religião assim se manifestou Teixeira (2001, p. 203):

Quem fala de ciência da religião tende, de um lado, a pressupor a existência de um método científico e, do outro, também de um objeto unitário. Quem, ao contrário, [...] prefere falar de ciências das religiões, o faz porque está convencido tanto do pluralismo metodológico (e da impossibilidade de reduzi-lo a um mínimo denominador comum) quanto do pluralismo do objeto (e da não laicidade e até impossibilidade, no plano da investigação empírica, de construir sua unidade).

Para o professor Silas Guerreiro (2005), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, do Departamento de Teologia e Ciências da Religião da Pontifícia

Universidade Católica (PUC)-SP, a Ciências da Religião cabe investigar as doutrinas, as crenças, a magia, o mito, ritos, espaços sagrados e tudo que se relaciona a religião, pois o universo simbólico religioso é passível de compreensão. Para o autor o termo no plural – Ciências da Religião – se justifica porque a religião é multidimensional e um olhar apenas não dá conta de compreendê-la e defende que se lance mão das ciências auxiliares como a História, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia dentre outras.

Embora haja divergências em relação ao termo mais adequado para a ciência de referência do Ensino Religioso, nesta pesquisa se adotará Ciências da Religião<sup>18</sup> por entender que o conhecimento do fenômeno religioso perpassa por diferentes olhares científicos o que corrobora na constituição do objeto científico da disciplina Ensino Religioso. Assim, ter um objeto de estudo constitui-se em mais uma característica imprescindível para que a disciplina em questão possa pertencer ao campo educacional e científico, e não as denominações religiosas.

Independentemente do paradigma de Ensino Religioso, o tema religião entra nas escolas das mais diferentes formas, gestos, orações, objetos e outros. É o que mostra o Questionário Diretor da Prova Brasil,<sup>19</sup> aplicada em 2011, para 56.222 diretores de instituições de ensino público municipal, estadual e federal, com alunos matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, de todo o Brasil. Responderam ao questionário com 212 perguntas que tratavam sobre questões relativas a esse nível de ensino, no qual oito questões referiam-se à Religião e ao Ensino Religioso, quais sejam:

---

<sup>18</sup> Embora a discussão em torno do termo Ciência ou Ciências da Religião seja pertinente, a pesquisa em questão não irá se aprofundar nessa temática, para não desviar de seu foco, que é a História da Disciplina escolar Ensino Religioso. Portanto, não é acerca de sua ciência de referência. Sobre esse assunto consultar: TEIXEIRA, Faustino (Ed.). **A(s) ciência(s) da religião no Brasil**: afirmação de uma área acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2001; CROATTO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa**: uma introdução à fenomenologia da Religião. São Paulo: Paulinas, 2001; FILORAMO, Giovanni; PRANDI, Carlo. **As ciências das religiões**. São Paulo: Paulus, 1999. Tradução do italiano; PIAZZA, Waldomiro Ocativo. **Introdução à fenomenologia religiosa**. Petrópolis: Vozes, 1976; USARSKI, Frank. Perfil paradigmático da ciência da religião na Alemanha. In: TEIXEIRA, Faustino (Ed.). **A(s) ciência(s) da religião no Brasil**: afirmação de uma área acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2001.

<sup>19</sup> São avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo INEP/MEC, que objetivam avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes, os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/perguntas-frequentes>>.

**Tabela 1 – Questões sobre Ensino Religioso (Prova Brasil 2011)**

204) Nesta escola há projetos nas seguintes temáticas: conflitos religiosos.	
Sim	30%
Não	70%
206) Nesta escola há costume de se fazer oração ou cantar músicas religiosas (na entrada, antes do lanche etc).	
Sim	51%
Não	49%
207) Nesta escola há objetos, imagens, frases ou símbolos de teor religioso.	
Sim	24%
Não	76%
208) Nesta escola há aula de ensino religioso.	
Sim	66%
Não	34%
209) Nesta escola há atividades alternativas para os estudantes que não queiram participar das aulas de ensino religioso.	
Sim	21%
Não	79%
210) Nesta escola, o ensino religioso [...] é de presença obrigatória.	
Sim	49%
Não	51%
211) Nesta escola, o ensino religioso [...] é de caráter confessional	
Sim	06%
Não	94%
212) Nesta escola, o ensino religioso [...] contempla a diversidade religiosa.	
Sim	89%
Não	11%

**Fonte:** Questionário Diretor Prova Brasil (2011).

De acordo com as questões apresentadas, percebe-se que os conflitos religiosos são tratados apenas em 30% das escolas, enquanto 70% não trabalham esse assunto. Independentemente da aula, é comum se fazer orações ou cantar músicas religiosas para 51% das pessoas que responderam ao questionário. Isso indica que se o Ensino Religioso fosse retirado do currículo, essas práticas doutrinárias continuariam nas escolas. A questão 207 indaga sobre se há presença de objetos, imagens, frases ou símbolos de teor religioso nas escolas, ao que 24% responderam que sim. No entanto, na questão 211, onde se pergunta se o Ensino Religioso é de caráter confessional, 94% dos que responderam o questionário dizem que não, o que pode ser inferido que as pessoas têm necessidade de demarcar seu espaço e tornar pública sua adesão religiosa, quer por acreditar em proteção, em sorte, em converter mais pessoas ou simplesmente para reafirmar sua fé. Isso não é entendido como prática de confessionalidade.

Para 51% das escolas que responderam ao questionário, a disciplina Ensino Religioso é obrigatória, o que fere a Constituição Federal no Art. 210, e a Lei 9.475/97 que alterou o Art. 33 da Lei 9.394/96, assunto já tratado anteriormente, neste estudo, no item 1.2 e 1.3, respectivamente. As questões 209 e 210 demonstram resultados preocupantes, pois se para 49% das escolas o Ensino Religioso não é obrigatório por que somente 21% das escolas

oferecem atividades alternativas para os estudantes que não queiram participar das aulas de Ensino Religioso? Fica a inquietação: O que eles fazem com os alunos que fizeram opção por não assistir às aulas de Ensino Religioso?

Se o Ensino Religioso é disciplina de oferta obrigatória, como 34% dos diretores das escolas afirmaram que não oferecem aulas de Ensino Religioso? A quem compete acompanhar esse cumprimento da legislação educacional? E quando se trata da diversidade religiosa, 89% dos diretores responderam que o Ensino Religioso contempla as diferentes religiões. De que maneira isso é atendido fica a dúvida. Mas permanece uma certeza, se não o fazem, pelo menos acreditam que fazem ou têm a intenção de fazê-lo.

Este panorama sobre a história da disciplina Ensino Religioso indica que se de um lado houve avanço nesse componente curricular, principalmente referente às leis e as pesquisas científicas, por outro lado pressupõe-se que ainda tem um longo caminho a ser trilhado, principalmente referente a práticas escolares e a formação docente. Os paradigmas apontam que existe uma possibilidade de avanço, que se ampara na forma como se compreende a religião na sociedade.

A seção seguinte apresenta o campo onde foi realizada a pesquisa – a cidade de Macapá – no estado do Amapá –, desde sua localização e seus limites territoriais, perpassando pela sua criação e a relação histórica e cultural que mantém com o vizinho estado do Pará, de quem já fez parte. Serão apresentados alguns pontos turísticos e sua afinidade com a questão religiosa. Na abordagem das festas religiosas populares são descritos ritos, mitos e a dependência que a população do interior do estado estabelece com a religião, a qual ultrapassa as esferas dogmáticas e as restrições das autoridades religiosas constituídas. Os elementos da religiosidade popular, aqui denominados de fenômenos religiosos, integram-se à vida e ao cotidiano das pessoas, impossibilitando que se defina onde termina um e começa o outro. Essa simbiose não é exclusividade do Amapá, mas se faz presente em diversas culturas, tendo sido analisadas por vários teóricos baseados no conceito de religião.

## **2 A CONSTRUÇÃO FENOMENOLÓGICA DO ENSINO RELIGIOSO**

Compreender a construção fenomenológica do Ensino Religioso é se permitir adentrar em uma seara que envolve dogmatismo cristão, valores éticos e morais, cultura, ciência e educação. É vislumbrar a utopia de um novo paradigma que já aquece as discussões, embora não esteja, ainda, amadurecido na condição de conceito. Entre mudanças e permanências que este componente curricular tem perpassado, está o de situá-lo como elemento da escola. De embates nas legislações a disputas de espaços no currículo escolar, a disciplina Ensino Religioso passou de um ensino de religião, assumindo em alguns casos a proposta de ensino interconfessional, com algumas experiências ainda em construção, a de ensino religioso fenomenológico. Nessa seção, a discussão direcionada para o fenômeno religioso é o que situa o foco. Neste investimento busca-se ampliar as possibilidades de se pensar uma proposta de Ensino Religioso que não seja Doutrinária e nem Interconfessional.

Assim, a presente seção visa apresentar o campo onde se realizou a pesquisa, destacando os fenômenos religiosos presentes na cultura local em forma de monumentos, espaços, tempo, ritos e mitos populares. Será apresentada de forma sucinta a história do estado do Amapá e o vínculo com o vizinho estado do Pará, cuja dependência de mão de obra, principalmente de professor para a disciplina Ensino Religioso perdura até hoje. O Pará conta com um curso de formação de professor de Ensino Religioso em nível de Licenciatura desde os anos de 1980, enquanto o Amapá até o momento não formou sequer um professor para essa disciplina, bem como nenhuma Instituição de Ensino Superior ousou oferecer tal curso.

Outros aspectos abordados nesta seção dizem respeito à religião e sua trajetória como elemento de pesquisa. As discussões envolvem o conceito de fenômeno religioso e possível apropriação por parte de pesquisadores como objeto da disciplina Ensino Religioso.

### **2.1 Contextualização do Campo da Pesquisa**

A cidade de Macapá foi o campo em que se realizou a pesquisa em foco, cuja escolha deu-se por apresentar características peculiares em relação ao tratamento dado à disciplina Ensino Religioso após a Lei 9.475/97 da Presidência da República (BRASIL, 1997). Professores macapaenses tomaram a iniciativa de se organizarem em uma associação para condução e definição desse componente curricular, assumindo assim o protagonismo nesse processo de representação do interesse e da defesa do Ensino Religioso, fato que contradiz com o papel que os Conselhos de Ensino Religioso Escolar (CONER) vêm desempenhando no Brasil sob o controle das denominações religiosas.

O Amapá é considerado um estado novo, mas sua história remonta ao período Colonial. Santos (2001) informa que essa região, que compreende o antigo Cabo Norte, foi doada ao capitão-mor Bento Maciel Parente, no ano de 1637, que não efetivou sua ocupação durante o período colonial. Desse modo, esta capitania foi retomada pelo governo português, passando a fazer parte da Capitania do Grão-Pará, de forma que somente no século XVIII, esse projeto colonial ganhou corpo com a criação das Vilas de São José de Macapá, Vila Vistoza da Madre de Deus e Vila Nova Mazagão, povoações fundadas com a transferência de colonos de outras regiões do império lusitano para a Amazônia.

A entrada de contingentes populacionais marcou o período colonial, seja incentivada, induzida ou forçada, e representa uma constante no solo amapaense até os dias de hoje. Pereira (2008) afirma que açorianos, madeirenses e marroquinos constituíram a população inicialmente deslocada para esta região. Segundo Santos (2001) e Videira (2010), os deslocamentos foram intensos no período de 1749 a 1751, principalmente de negros advindos das regiões do Rio de Janeiro, Pernambuco, Maranhão, Bahia, Guiné portuguesa para trabalharem como escravos. De Belém do Grão-Pará vieram negros fugitivos, em grande número. Durante o início do século XX, grandes projetos de exploração mineral instalados na região atraíram pessoas de todas as partes do Brasil.

As terras que hoje pertencem ao atual estado do Amapá já foram objeto de litígio com a França. A disputa territorial entre França e Brasil<sup>20</sup> estendeu-se até 1900. Genebra foi o país escolhido para arbitrar sobre esta questão, dando ganho de causa ao Brasil. Com o nome de Araguay essas terras foram incorporadas ao estado do Pará.

Durante o século XIX o Amapá atraiu imigrantes para a extração da borracha e a exploração de minérios, sobretudo de ouro no sul da região. No século seguinte, outro fato que despertou o interesse de imigrantes foi à criação do Território Federal do Amapá (TFA), em 1943, com o objetivo de atender ao interesse estratégico e geopolítico e, de garantir a soberania brasileira sobre uma área de fronteiras do país. Assim, foram criados alguns territórios federais em áreas de fronteiras, dentre os quais o já referido TFA, então constituído pelas terras dos municípios de Macapá, Amapá e Mazagão.

---

<sup>20</sup>Sobre esse assunto consultar a CARDOSO, Francinete do Socorro Santos. *Entre conflitos, negociações e representações: o contestado franco-brasileiro na última década do século XIX*. Belém: Associação de Universidades Amazônicas-UNAMAZ, 2008.; GRANGER, Stéphane. O Contestado Franco-Brasileiro: desafios e consequências de um conflito esquecido entre a França e o Brasil na Amazônia. *Revista Cantareira*. Ed. 17, jul-dez, 2012. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/cantareira/v3/wp-content/uploads/2013/05/e17a2.pdf>>. MEIRA, Sílvio. *Fronteiras sangrentas, os heróis do Amapá*. Rio de Janeiro: Gráfica Ltda, 1975.; GOMES, Flávio dos Santos, QUEIROZ, Jonas Marçal de, COELHO, Mauro Cezar. *Relatos de fronteiras: fontes para a História da Amazônia, séculos XVIII e XIX*. Belém: Editora Universitária/UFPA, 1999.

O primeiro governador do Amapá, capitão do Exército Janary Gentil Nunes e comitiva chegaram a Macapá no dia 25 de janeiro de 1945. Ao chegarem às terras amapaenses, afirma Santos (2001), se depararam com um aglomerado urbano de aproximadamente 1.286 habitantes, que havia sido abandonado pelo estado do Pará, vivendo em condições de extrema miséria. Ainda segundo o autor, o Pará não oferecia serviços que pudessem atender à população do Araguary nas áreas de saúde, nem de educação. Os profissionais dessas áreas vinham da capital paraense e não atendiam às necessidades do local.

Pereira (2008) afirma que em 1945 foram descobertas jazidas de manganês no Amapá, o que deu início a implantação de grandes projetos como o de exploração de manganês em 1957; o de exploração de madeira em 1976; a construção da usina hidrelétrica de Coaracy Nunes também em 1976. Para a autora, isso provocou mais uma vez o crescimento populacional com a vinda de milhares de imigrantes tanto para o trabalho nas obras de infraestrutura dos projetos, quanto para a extração e transporte dos recursos naturais até os portos de exportação. Aliado a isso, a necessidade de consolidação dos serviços públicos provocou a vinda de muitas pessoas para ocupar cargos na administração pública. Ainda no século XX, segundo Pereira (2008, p. 123), entre as décadas de 1940 e 1950 “muitos profissionais migraram de outros Estados para o recém-criado Território Federal do Amapá com o objetivo de atuarem em diversos setores em desenvolvimento como os da Educação, Saúde e Segurança.”

Nessa dinâmica de povoamento, no século XX, a população do Amapá subiu de 37.477, em 1950, para 267.576 habitantes em 1990, segundo dados do Anuário Estatístico do Amapá (PEREIRA, 2008). Entretanto, prossegue a autora, o fluxo migratório para o Amapá acentuou-se, de modo considerável, a partir da década de 1990, após a criação do estado do Amapá e da Área de Livre Comércio de Macapá e Santana (ALCMS), que fez parte de um conjunto de ações que visavam dinamizar determinadas áreas na Amazônia.

Para os pesquisadores Porto e Costa (1999), diferentemente do que representa a Zona Franca de Manaus, para o estado do Amazonas, a ALCMS se volta basicamente para comercialização de produtos importados, com adoção de incentivos fiscais. Isso atraiu milhares de brasileiros de diversos estados, sobretudo do Pará, do Maranhão e do Ceará, fazendo com que a população atingisse 776.991 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dados de 2016.

A maioria dos imigrantes que foram para o Amapá fixaram suas residências na capital, Macapá, cujos habitantes correspondem a 80,89 % do total do estado e residem nas

áreas urbanas, enquanto apenas 19,11 % vivem no meio rural. Em 2014, segundo o IBGE, a referida capital concentrava uma população de aproximadamente 446.757 habitantes. O que se supõe que a área rural de Macapá não dispõe de uma agricultura e de uma pecuária que garanta a fixação da população no interior do estado. Quanto à territorialidade de grupos étnicos, a população afrodescendente e indígena está distribuída em 28 comunidades quilombolas e 10 (dez) grupos indígenas, respectivamente e, em conformidade com Paulo e Conceição (2015, p. 8-9):

O Estado do Amapá, caracteriza-se por ser um Estado com 7 (sete) territórios indígenas demarcados, onde são distribuídos atualmente, 10 grupos indígenas atuando, estudando e morando em terras amapaenses que exigem educação inclusiva; o Amapá possui 28 comunidades e territórios quilombolas, destas apenas 3 (três) demarcadas oficialmente, com atendimento educacional exclusivo em escolas públicas municipais e estaduais que exigem atendimento e respeito a sua cultura e aos conhecimentos de suas ancestralidades.

A presença significativa de indígenas e de população afrodescendentes, em territórios legalmente demarcados ou em vias de regularização, representa para os defensores da floresta uma importante conquista. Além disso, o Estado do Amapá concentra ainda 12 unidades de conservação federais, 5 estaduais e 2 municipais que recobrem 61,60% do território amapaense, (DRUMMOND; DIAS; BRITO, 2008) razão pela qual é reconhecido como a região mais preservada do Brasil. Está dividido politicamente em 16 municípios como pode ser observado na Figura 1, a seguir:

**Figura 1 – Mapa Político do Estado do Amapá**



Fonte: Atlas Unidades de Conservação do Estado do Amapá (2008, p. 26).

O Estado do Amapá está localizado a nordeste da Região Norte do país ocupando uma área de 142.828,520 km<sup>2</sup> (IBGE, 2014), limitando-se ao norte com a Guiana Francesa, a nordeste com o Suriname, a leste com o Oceano Atlântico e ao Sul e Oeste com o estado do Pará. Uma boa Parte de sua superfície é constituída por terras baixas, onde se encontram mangues e lagos (bacia do Oiapoque, litoral atlântico, foz do Amazonas), em que se registram altitudes superiores a 200 metros, na região centro-ocidental, incluída no Planalto das Guianas.

O ponto mais elevado do Estado é a Serra do Tumucumaque, com mais de 500 metros de altitude, situada em sua parte noroeste. O clima predominante no Amapá é o tropical úmido, com índice de pluviosidade superior a 2.500 mm anuais. As temperaturas médias anuais oscilam entre 25 e 30° C. A maior parte do território do estado do Amapá, aproximadamente 73% do total, que corresponde a mais ou menos 97.000 km<sup>2</sup>, está recoberta pela Floresta Amazônica ou Hiléia Brasileira. Observe ilustração (Quadro 5) a seguir, representativa dos 16 municípios que integram o Estado em análise.

A população do estado do Amapá, de acordo com o IBGE (2014), é formada por pessoas indígenas, negras e europeias e suas miscigenações. Está distribuída em dezesseis municípios, sendo que o mais antigo foi criado em 1890 (Mazagão) e o mais jovem em 1994 (Vitória do Jari). A maioria, no entanto, foi criada no período de discussão e da transformação do Território Federal em Estado, entre os anos de 1980 e 1990, como pode ser observado a seguir:

**Quadro 5 – Municípios amapaenses e data de criação**

MUNICÍPIOS	ANO DE CRIAÇÃO
Mazagão	1890
Amapá	1901
Macapá	1944
Oiapoque	1945
Calçoene	1956
Santana	1987
Tartarugalzinho	1987
Ferreira Gomes	1987
Laranjal do Jari	1987
Porto Grande	1992
Pacuúba	1992
Itaubal	1992
Cutias	1992
Serra do Navio	1992
Pedra Branca do Amapari	1992
Vitoria do Jari	1994

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Pereira (2008).

A data de criação dos municípios amapaense é relativamente nova, se considerarmos a criação do Estado brasileiro. De acordo com o Quadro 5 os municípios amapaenses foram criados entre 22 e 126 anos atrás. Com relação à distância da capital Macapá por estrada, varia de 21 km o mais próximo, no caso de Santana, a 590 km, o Município de Oiapoque. Em Macapá, segundo dados do IBGE (2014), a religião predominante é a cristã, dividida em várias denominações religiosas, com predominância da Igreja Católica Apostólica Romana que conta com aproximadamente 258.936 seguidores, seguida das Igrejas Evangélicas com 107.101 fiéis. Como pode ser observado na Tabela 2, a seguir:

**Tabela 2 - Distribuição religiosa da população macapaense (2014)**

<b>Denominações religiosas/religião</b>	<b>Número de seguidores</b>
Católica apostólica romana	258.936
Espírita	2.266
Evangélicas	107.101
Umbanda e Candomblé	555
Sem religião	38.787

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE (2014).F

Ao analisar a Tabela 2, se deduz que o fato de mais de 366 mil pessoas se declararem cristãs sinaliza que a população de Macapá considera a pertença religiosa importante em sua vida. Isso se confirma pelas manifestações culturais do estado do Amapá, que em sua maioria, estão associadas à religião, com destaque para as festas de São José e de Nossa Senhora de Nazaré. Em suas programações além das novenas, acontecem as duas maiores procissões do estado, que movem uma multidão de fiéis pelas ruas de Macapá, no dia 19 de março e no segundo domingo de outubro, respectivamente. A Marcha para Jesus, acontece em 30 de novembro, data em que se comemora o dia do evangélico no estado do Amapá. Esse dia foi decretado feriado estadual pela Lei n. 827, de 19 de maio de 2004, gradativamente vem ganhando força, e em 2015 foi realizada a 23ª edição dessa Marcha.

Ainda referente aos dados da Tabela 2, embora o número dos declarados “sem religião” seja relativamente superior ao de não cristãos, a existência de espíritas e de religiões de matriz africana não podem ser desprezadas. Nesse universo de teias religiosas e não religiosas é que justifico a importância de discutir a presença do Ensino Religioso na escola. A proposta de fazer a leitura do fenômeno religioso, alicerçada em referências científicas, tem a intenção de auxiliar no entendimento de que a religião tem um papel imprescindível na vida de cada um e na sociedade amapaense. Em função disso, serão apresentados alguns dos principais patrimônios históricos e culturais do Amapá e sua relação com o fenômeno religioso.

## 2.2 Patrimônios Histórico e Cultural do Amapá

O Estado do Amapá abriga alguns patrimônios históricos e culturais que vão desde monumentos, construções, sítios arqueológico, edificações até festas e danças. Como identificar um patrimônio histórico ou cultural? O que determina se algo é ou não um patrimônio cultural?

No Brasil o entendimento sobre patrimônio cultural sofreu um significativo avanço com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL/CF, 2008), em cujo Art. 216 ficou definido que:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão, II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. § 1º- O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

Desse modo, torna-se possível considerar patrimônio cultural todas as manifestações que emanam do povo e que carregam elementos capazes de definir a identidade, a ação e a memória dos mais diferentes grupos que formam a sociedade brasileira. Neste caso, os bens materiais e imateriais não só ganharam *status* de patrimônio cultural brasileiro, como também devem ser protegidos pelo Poder Público sob a forma de inventários, registros, tombamento, vigilância, etc.

Sendo assim, ao analisar o patrimônio cultural amapaense, em particular o que advém das manifestações religiosas do povo ou que tem relação com este, será demonstrado como os fenômenos religiosos se constituem em um legado cultural, que na concepção de Barreto (2000, p. 43) são “elos que possibilitam os nexos dos povos com o seu passado e, dessa forma, permitem a manutenção da continuidade cultural.” Nesse sentido, a religião é tomada como objeto cultural, não sendo restrito às instituições, à moral e ao seu poder.

Dentre os Patrimônios Histórico e Cultural do Amapá, destacam-se a Fortaleza de São José de Macapá, o Centro de Pesquisas Museológicas Museu Sacaca, a Igreja Matriz de São José de Macapá e as Festas Religiosas que ocorrem no interior do estado e foram inventariadas pela Associação Amapaense de Folclore e Cultura Popular (AAFCP). Esses monumentos, espaços, ritos e mitos são alguns dos muitos símbolos religiosos que compõem a cultura amapaense, a seguir ilustrados:

### 2.2.1 Fortaleza de São José de Macapá

A Fortaleza de São José de Macapá, segundo Magalhães (2006), representa o mais antigo e imponente monumento histórico e cultural que Macapá abriga. Principal ponto turístico de visitação, foi construída a partir de 1764, data em que foi lançada a primeira pedra em homenagem a São José.

**Figura 2 – Vista aérea da Fortaleza de São José de Macapá**



**Fonte:** acervo Alcino Campos (2010).

Os portugueses tomaram a decisão de construir a Fortaleza de São José de Macapá com o objetivo de ser o complexo militar para garantir o domínio sobre o extremo Norte do Brasil, que vivia constantemente ameaçado pelos invasores estrangeiros. No interior da Fortaleza tudo se organiza em torno da praça principal. Ao redor dela estão dispostas a capela, a cadeia e as casas de soldados e oficiais e nos extremos, as torres de vigia. Magalhães (2006, p. 56), dentre outros estudiosos, defende a tese de que:

A implantação da Fortaleza de São José de Macapá, antes de tudo, visou à fixação definitiva de um núcleo avançado de colonização, com a intenção deliberada de impedir o avanço francês, que já havia conquistado a Guiana. Assim, mais que empreendimento militar, a construção da Fortaleza foi instrumento de colonização. Infere-se isto das consequências concretas resultantes da construção: como empreendimento militar.

A obra começou em 1764, mas sua finalização só foi possível em 1782, dezoito anos mais tarde. Muitos trabalhadores perderam a vida durante essa construção, principalmente índios e africanos escravizados que constituíram a mão de obra utilizada em larga escala pelos

portugueses. O projeto representou o desenvolvimento da então recém-criada vila de Macapá, como analisa Magalhães (2006, p. 34):

A consequência mais marcante da construção da Fortaleza de São José de Macapá, entretanto, foi, sem dúvida, a criação da Vila de Macapá e o seu significativo desenvolvimento durante este período. Tão marcante que, desde então Macapá tornou-se o principal centro urbano da foz esquerda do Amazonas. Por tudo isto, esta fortificação tem especial valor para a compreensão da formação e da identidade da população regional.

Parte dessa história está presente na Vila de Curiaú onde vivem os descendentes dos negros que conservam a cultura e a tradição de seus ancestrais. Em um concurso nacional a Fortaleza de São José de Macapá esteve entre os monumentos a ser escolhido para compor as sete Maravilhas do Brasil. O ponto turístico é considerado uma das maiores fortificações militares da América Latina.<sup>21</sup> Assim, se constituindo em um monumento que congrega um significado religioso forte na sua composição, ainda que tenha o objetivo militar na sua concepção, a Fortaleza se tornou, nos dias de hoje, um símbolo que carrega a identidade do povo do Amapá, indissociável da religiosidade.

### 2.2.2. Centro de Pesquisas Museológicas Museu Sacaca

O Centro de Pesquisas Museológicas Museu Sacaca é outro importante ponto turístico de Macapá. Conhecido popularmente como Museu Sacaca concentra ações de pesquisa e preservação museológicas, constituindo-se em instituição cultural e científica, que reúne saber científico e saber popular dos povos da Amazônia. Está subordinado administrativamente ao Instituto Estadual de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá (IEPA),<sup>22</sup> assim como o Centro de Pesquisas Aquáticas, Centro de Pesquisas Museológicas e Incubadora de empresas.

Dentre as finalidades do IEPA encontram-se a de gerar e difundir conhecimentos científicos e tecnológicos sobre o ser humano, a flora, a fauna e o ambiente físico do estado para contribuição ao desenvolvimento econômico e social.

A construção do Museu Sacaca contou com a participação direta de comunidades indígenas, ribeirinhas, extrativistas e produtoras de farinha. Sacaca era o apelido de Raimundo Santos Souza, um curandeiro que utilizou e difundiu a medicina natural no Amapá. As suas receitas à base de ervas e de casca de árvores, permanecem como matéria-prima das pesquisas

<sup>21</sup> Sobre esse assunto consultar os sites: <<http://www.portalamazonia.com.br/cultura/turismo/fortaleza-de-sao-jose-de-macap-comemora-231anos-de-comemoracao>>; [http://www.funceb.org.br/images/revista/8\\_6k4n.pdf](http://www.funceb.org.br/images/revista/8_6k4n.pdf)> <[http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar../index.php?option=com\\_content&view=article&id=1041:fortalez-a-de-sao-jose-de-macapa&catid=41:letra-f&Itemid=1](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar../index.php?option=com_content&view=article&id=1041:fortalez-a-de-sao-jose-de-macapa&catid=41:letra-f&Itemid=1)>

<sup>22</sup> Sobre esse assunto consultar o site: <<http://www.iepa.ap.gov.br/instituicao.php>>. Acesso em 6 out. 2014

que realiza. A seguir uma das esculturas que se encontra no referido museu e que representa as etnias que deram origem à população amapaense:

**Figura 3 – Monumento da Praça das Etnias no Museu Sacaca**



**Fonte:** Galeria de fotos do IEPA (<<http://www.iepa.ap.gov.br>>).

Os espaços de visitação a céu aberto são compostos pelo Sítio Arqueológico Maracá, a casa do ribeirinho, a casa dos castanheiros, o monumento marabaixo, a casa da farinha, Casa dos Índios Palikur, a praça do Pequeno Empreendedor Popular, a Fitoterapia, a praça das etnias, a praça do Sacaca, a maloca multiuso, o planetário móvel Maywaka, a casa de leitura Aracy Mont'Alverne, a casa das exposições. Há ainda a representação do Regatão, um barco utilizado pelos ribeiros em forma de comércio itinerante, em que todo tipo de gênero alimentício, medicamentos, vestuário, calçados etc. costumavam ser comercializados.

### *2.2.3 Igreja Matriz de São José de Macapá*

Construída no século XVII, a Igreja Matriz de São José de Macapá levou nove anos para ser construída – começou em 1752 e foi inaugurada em 1761. Foi em torno dessa igreja que se deu o desenvolvimento da cidade de Macapá, que na época da construção se chamava Vila de São José de Macapá. A igreja matriz é o prédio mais antigo da cidade e guarda relíquias como a imagem

original do padroeiro da cidade, São José, feita em madeira. Seu interior é todo pintado de branco, e o estilo arquitetônico é inaciano. Até pouco tempo, o entorno desse espaço era ponto de encontro do povo amapaense, registrando-se que as festas, quermesses, iguarias e brincadeiras se constituíam em compromisso indispensável para as famílias amapaenses, independentemente de fé.

**Figura 4 – Igreja Matriz de São José de Macapá**



Fonte: Jornal do Dia / AP (2015)

### **2.3 As Festas Populares Religiosas do Amapá**

As festas religiosas, segundo Pereira (2008), principalmente das Religiões Afrobrasileiras e do Catolicismo Popular com seus ritos e mitos, onde sagrado e profano se juntam criando um dos mais belos e representativos fenômenos religiosos amapaense representam os mais importantes eventos históricos e culturais do Amapá. Destacam-se neste contexto as festas de São Tiago, que são realizadas na localidade de Mazagão Velho, Distrito do Município de Mazagão, no Sul do Amapá, e têm vasta programação que inicia no dia 16 e termina no dia 28 de julho, onde se incluem as novenas, as alvoradas festivas, os arraiais, as procissões e os bailes dançantes. O ponto máximo, no entanto, acontece nos dias 24 e 25 quando são representados, em via pública, diversos episódios de supostas batalhas

envolvendo as cavalarias de cristãos e mouros. Configura-se um fenômeno religioso no qual afirma Videira (2010) os mazaganenses retratam a memória construída de seus antepassados, os antigos marroquinos transferidos para a Amazônia no século XVIII, e as lutas que os envolveram na defesa e expansão do cristianismo na África<sup>23</sup>.

Para Pereira (2008) há grupos localizados no interior do estado que preservam práticas culturais muito antigas na região, como as folias religiosas. O conjunto de 15 (quinze) dessas festas constitui o Inventário de Folias Religiosas do Amapá<sup>24</sup>, denominação atribuída pela Associação Amapaense de Folclore e Cultura Popular (AAFCP). Em 2012, essa Associação foi contemplada no Programa Cultura Viva, do Governo Federal, com a criação do Ponto de Cultura “Povo de Fé e de Festa,” pelo convênio entre o Governo Federal, por meio do Ministério da Cultura (MinC), e o Estadual, por intermédio da Secretaria de Estado de Cultura (SECult). O objetivo do Ponto de Cultura é dar continuidade ao Inventário de Folias Religiosas e a alguns de seus desdobramentos como o Encontro Estadual de Folias, em sua 5ª edição; o Encontro de Rezadores de Ladainha, em sua 2ª edição; e o Seminário Patrimônio Cultural e Políticas Públicas para as Culturas Populares, em sua 3ª edição.

O Inventário de Folias Religiosas do Amapá tem como objetivos o acompanhamento, o registro e o estudo das festas que ainda realizam as folias religiosas no interior do estado, as quais se espalham por cinco municípios: Macapá, Santana, Mazagão, Calçoene e Oiapoque (ver Quadro 6).

As folias religiosas representam práticas culturais que envolvem grupos organizados de homens e/ou de mulheres que se dedicam à realização ou a participação nas festas em louvor aos santos católicos. Os foliões e foliãs rezam, cantam e tocam instrumentos musicais no acompanhamento de diversos rituais ligados às programações das festas como as ladainhas, as alvoradas, as procissões, levantamentos e derrubadas de mastros, e em alguns casos ainda realizam a arrecadação de fundos por meio das esmolas (PEREIRA, 2011).

O IV Encontro de Folias Religiosas do Amapá, ocorrido nos dias 19, 20 e 21 de

---

<sup>23</sup>Sobre a história de Mazagão existe vasta bibliografia sendo uma das mais recentes o livro *Mazagão, a cidade que atravessou o Atlântico: do Marrocos à Amazônia (1769-1783)*, do historiador francês Vidal Laurant. Assim como a Tese de Doutorado de Edna dos Santos Oliveira, defendida em outubro de 2015, na USP, com título de *Devoção, tambor e canto: Um estudo etnolinguístico da tradição oral de Mazagão Velho*.

<sup>24</sup>Trabalho é realizado pela Associação Amapaense de Folclore e Cultura Popular, Ponto de Cultura “Povo de Fé e de Festa”, desde 2010. Trata-se de uma entidade civil, sem fins lucrativos, fundada em 2007, com vinculação à Comissão Nacional de Folclore e que tem como sede a Sala de Folclore e Cultura Popular “Josefa Pereira Laú,” na Biblioteca Pública Estadual “Elcy Lacerda”, em Macapá. Nesse espaço a Associação disponibiliza aos usuários da Biblioteca um pequeno, mas importante acervo constituído por livros, cd, dvd, relatórios de pesquisa e outros, referentes às temáticas da Sala, além de objetos e artefatos de uso nas manifestações culturais populares locais como trajes, bijuterias e instrumentos musicais. Os produtos resultantes do Inventário de Folias Religiosas, vídeos, documentários, textos escritos, fotografias e filmagens também estão disponíveis para o público interessado na referida sede.

dezembro de 2014 no Distrito do Carvão em Mazagão/AP, congregou também o I Encontro de Rezadores de Ladainha e o I Encontro Internacional de Folclore e Cultura Popular do Amapá como pode ser observado na Figura 5.

**Figura 5 – Folder do IV Encontro de Folias Religiosas do Amapá (2014)**



Fonte: Arquivo da AAFCP/2014.

Martha Abreu (1999) menciona a presença de foliões dos festejos do Divino Espírito Santo, século XIV, em Portugal. Essa prática chegou ao Brasil durante a colonização e se espalhou por todas as regiões, inclusive na Amazônia, sendo logo adotada pela população católica. De início foi estimulada pela Igreja, que via nas folias instrumento de propagação do Catolicismo nos lugares mais remotos e população mais simples. A partir do século XVIII, as folias passaram a sofrer pressão por parte da Igreja, no sentido de retirar das mãos dos populares não somente os recursos adquiridos para a realização da festa, uma das principais funções dos foliões da época, mas também para ampliar o controle eclesiástico sobre as manifestações de fé da população (PEREIRA, 2015; MAUÉS, 1995). No caso do Amapá, segue-se no Quadro 6, um demonstrativo das folias religiosas nas respectivas localidades:

**Quadro 6 – Folias Religiosas no interior do Amapá**

<b>Festa</b>	<b>Município</b>	<b>Localidade</b>
Nossa Senhora da Piedade	<b>Mazagão</b>	Carvão, Ajudante, Mazagão Velho
Nossa Senhora da Conceição		Conceição do Lago do Maracá
São Sebastião		Mazagão Novo
São Benedito		
São Pedro		Lago do Ajuruxi
São Tomé		Carvão
São Gonçalo		Mazagão Velho
Nossa Senhora da Luz		
Divino Espírito Santo		
Santa Maria		
São Benedito	Calçoene	Cunani
Nossa Senhora da Piedade	Santana	Igarapé do Lago
São Joaquim	Macapá	Curiaú
Divino Espírito Santo	Oiapoque	Aldeia Indígena Espírito Santo (Karipuna)

**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados da AAFCP/2015.

O Quadro 6 indica que o município de Mazagão, o mais antigo município do Amapá, concentra nove das quinze festas inventariadas. Uma das hipóteses levantadas para isso é a forte ligação que o povo mazaganense mantém com seus ancestrais, com sua história e tradição, traços marcantes dos africanos. Para Pereira (2008) essa cidade foi colonizada por africanos trazidos de Açores, Marrocos e Ilha da Madeira, cujos descendentes representam uma tradição que vai sendo passada de pai/mãe para filhos. Não se trata de simples ritos religiosos, o fenômeno religioso presente nas festas é de reverência aos ancestrais que deram início a essas manifestações e que servem para manter unida a comunidade e valorizar os idosos, que nesses eventos são os donos das festas e dos santos, sendo os responsáveis pelas ladainhas.

Outro dado que aparece no Quadro 6 é a realização de folias nas tribos indígenas, como a da Aldeia Indígena Espírito Santo (Karipuna). Isto evidencia o processo de conversão ao catolicismo pelo qual passaram os indígenas e que seus descendentes preservam até hoje. Neste quadro é possível identificar também que essas festas acontecem em comunidades de descendentes afro-brasileiros e indígenas – povos comumente esquecidos quando se trata de evidenciar sua cultura, seu cotidiano e sua fé.

Segundo Pereira (2008), documentos do século XVIII<sup>25</sup> mostram a existência dos

<sup>25</sup>Projeto Resgate: documentos 2223 – AHU\_ACL\_CU\_013, CX. 24; 2290- AHU\_ACL\_CU\_013, CX. 24.

foliões na Amazônia e as tentativas da Igreja de impor-lhes maior controle sobre suas práticas, proibindo a realização das esmolações sem autorização dos bispos. Segundo a autora, para angariar recursos para as festas, os foliões realizavam a esmolação que consiste em levar as imagens sacras em peregrinação pelas casas dos devotos. Nessas visitas costumavam receber dinheiro e alimentos a serem utilizados durante os festejos. Ainda hoje, prossegue a autora, essa prática acontece e quem faz a doação, geralmente a faz como pagamento de promessa ou outra forma de agradecimento aos santos por graças alcançadas.

Assim, as festas religiosas inventariadas no Amapá apresentam características que mostram tanto seu processo constitutivo na longa duração, como seu papel na condição de registro da memória das famílias, das comunidades e das redes de relações estabelecidas no passado e no presente entre grupos e indivíduos de procedências étnicas distintas. Trata-se do que se denomina de fenômenos religiosos, que consistem nas características oriundas da colonização como a relação afetiva e familiar entre os devotos e os santos; uma economia de troca e de retribuição entre o plano físico (devoto) e o sobrenatural (santos) e a teatralização da religião (ritualística popular).

Características que, evidentemente, não são exclusivas do universo religioso do Amapá, e nem do católico, visto que nas casas das religiões de matriz afrobrasileira também estão presentes. Inclusive, o catolicismo popular e religiões afrobrasileiras são universos extremamente entrelaçados no Amapá, haja vista nos terreiros de Candomblé se fazerem grandes festas em louvor aos santos. Um caso exemplar, como afirma Pereira (2008), é o Ylê Axé Odara da Oxum Apará, casa de Candomblé da nação Angola, localizado em um dos bairros de Macapá, capital do estado, onde uma das maiores festas de seu calendário é a de São João, cuja programação atinge uma quinzena de dias e congrega vários elementos presentes em outras festas católicas como as ladainhas, as procissões, os mastros, etc. Durante a programação da festa de São João foram incorporados, ao longo do tempo, momentos dedicados às religiões afro-brasileiras, como os “tambores” para os caboclos e para os orixás e inkises, conclui a autora.

Ainda em análise do Quadro 6, ao referir-me às festas do catolicismo popular tomo como exemplo o caso da festa de Nossa Senhora da Piedade, que acontece no município de Mazagão, envolvendo três comunidades: Mazagão Velho, Ajudante e Carvão, no período de 23 de junho a 12 de julho, e a do município de Santana, na localidade de Igarapé do Lago, para onde a festa foi levada pela família Macedo, segundo Pereira (2011), provavelmente no final do século XIX ou início do século XX, segundo relatos orais. A memória oral em Mazagão Velho, também dá conta de que a festa da Piedade teria sido introduzida pelos

primeiros moradores, os mazaganenses transferidos da África para a Amazônia, na segunda metade do século XVIII, conclui a autora. Tal memória remete, dentre outras, à possibilidade de sua origem, de fato, remontar aos moradores da Mazagão Marroquina, haja vista que naquela cidadela já existia o culto a Nossa Senhora da Piedade<sup>26</sup>.

A pesquisadora Pereira (2011) apresenta um fenômeno religioso, coletado em depoimento oral, de origem da devoção a Nossa Senhora da Piedade, em Mazagão Velho, que associa esse episódio com o encantamento de uma jovem na África, a qual teria nascido branca, de pais negros, e que após um encanto teria se tornado uma entidade espiritual para trabalhar na Umbanda e na Pajelança – seria uma sereia, Iemanjá. Trata-se de um dos dados significativos e expressivos da presença de elementos da religiosidade afrobrasileira no interior do catolicismo popular amapaense, além de outras formas de expressão fortemente marcadas pelas culturas afroindígenas como as danças e músicas de Marabaixo, Batuque, Zimba e Sairé<sup>27</sup>.

Com relação à Festa de Nossa Senhora da Piedade, uma das festas que preservam as folias religiosas no Amapá, como já foi mencionado, far-se-á uma breve descrição da programação que acontece na comunidade de Igarapé do Lago em Santana, para apontar alguns elementos importantes do repertório de práticas culturais tradicionais presentes nessas festas, já retratadas no Quadro 6:

A festa começa no dia 24 com a subida da Comissão da Santa, o grupo de devotos de Nossa Senhora da Piedade responsável pela “esmolação”, um tipo de peregrinação com a imagem de Nossa Senhora pelas casas dos ribeirinhos. (...) A busca de donativos para a realização da festa era o objetivo da esmolação, prática cultural que existe na região desde o início da colonização. Atualmente, a maior parte dos donativos que a Santa recebe é constituída por produtos agrícolas, frutas, farinha, pequenos animais, em pequenas quantidades, e considerando que o custeio das despesas da festa é feito principalmente com os recursos financeiros que o Governo do Estado repassa, a continuidade das esmolações acontece pelo espírito devocional, pela satisfação e o compromisso dos devotos em levar e receber Nossa Senhora nas residências (PEREIRA, 2011, p. 52).

Como já foi mencionado a esmolação era no passado o principal mecanismo de obtenção de recursos para a realização das festas e foi proibida pela Igreja Católica, no entanto, ela está intimamente ligada ao caráter de troca e reciprocidade entre os devotos e os

<sup>26</sup> Amaral (1989, *apud* PEREIRA, 2012) menciona a existência, na Mazagão africana, de uma imagem de Nossa Senhora da Piedade, de ‘pedra de artifício grosseiro’ e antigo, proveniente da extinta Praça de Safim, também na África. O mesmo autor se refere a uma Capela de Nossa Senhora da Piedade, no interior da Igreja de Nossa Senhora da Luz, uma das quatro igrejas construídas na Mazagão Marroquina, onde havia uma imagem de Santa Piedade, considerada muito milagrosa.

<sup>27</sup> Com relação a essas danças consultar Videira (2010), Oliveira Pinto (2002).

santos, característica da religiosidade popular brasileira apontada por Mello e Souza (1997) e Mott (1997), dentre outros, uma vez que se trata de pagamento de promessa ou de agradecimento de graças recebidas. O início da festa de Nossa Senhora da Piedade em Igarapé do Lago, como o de muitas outras festas, é atribuído ao pagamento de promessas. Segundo Pereira (2011, p. 59) “enquanto a Comissão de Foliões de Nossa Senhora da Piedade está peregrinando pelo interior do distrito, na igreja da Vila de Igarapé do Lago todas as noites são rezadas as ladainhas.”

As ladainhas, segundo Pereira (2011), são partes importantes e presentes em todas as festas religiosas tradicionais do estado do Amapá, mesmo entre as que não fazem folias. São cantadas em Latim popular e apresentam uma diversidade de formas de entoação feitas pelos rezadores, que está ligada ao próprio indivíduo, mas sobretudo à forma como ele aprendeu, uma vez que estas são transmitidas oralmente e o aprendizado se dá pela repetição e memorização, inclusive muitos rezadores de ladainha e foliões são analfabetos, reforça a autora. A maioria das Comissões de Foliões possui seus rezadores de ladainhas que assumem a condução das orações, tanto nas igrejas quanto nas residências visitadas, muitas vezes esse indivíduo é o próprio Mestre-Sala do grupo. Em alguns casos, como o de Mazagão Velho, poucos foliões participam das ladainhas e a maioria entra na igreja apenas nos momentos de fazer as folias, isto é, no início e no término das ladainhas.

O grupo de Foliões da Piedade do Igarapé do Lago é formado por pessoas das mais diferentes faixas etárias, compreendido entre doze e oitenta e poucos anos de idade, com predominância do sexo masculino (PEREIRA, 2011). Todos se submetem, segundo a autora, para manutenção da coesão do grupo, a regras de comportamento muito rigorosas, cujas faltas são pagas, na Pedra, todas as noites após as ladainhas.

Pereira (2011) ainda afirma que o Grupo de Foliões de Nossa Senhora da Piedade de Igarapé do Lago possui uma hierarquia constituída pelo Mestre-Sala, o responsável por toda a ritualística das esmolações; o Mantenedor, responsável pela manutenção da disciplina e pelo cuidado com a imagem da Santa; a Guardiã da Santa, quem cuida da imagem, transporta, veste e zela por sua segurança, juntamente com o Mantenedor; o Labardeiro carrega a Labarda, uma cruz de madeira que simboliza o sofrimento de Jesus e de sua Mãe; o Bandeirista, que porta a bandeira fazendo evoluções na frente da Comissão tanto em terra quanto no barco; os músicos – tamboristas (tocam os tambores denominados de Cupiúba, Macaco e Macaquinho) e os taboqueiros (tocam os xeque-xeques feitos de taboca, uma espécie de bambu); e os remadores, responsáveis pela locomoção da canoa, a Barca da Mãe de Deus da Piedade (com capacidade somente para até vinte e cinco pessoas) e pelo cuidado

com as bagagens da Comissão.<sup>28</sup>

Nem todas as festas que fazem folias possuem grupos de foliões próprios, ressalta Pereira (2011), algumas são atendidas pelos foliões de outras festividades como é o caso de Nossa Senhora da Luz, que tem suas folias feitas pela Comissão de Foliões de Nossa Senhora da Piedade de Mazagão Velho, e também como o caso dos foliões do Lago do Ajuruxi que atendem além da festa de São Pedro, também outras festas que acontecem na região próxima. Outras Comissões não têm todos os cargos e necessitam “emprestar” de outras Comissões, dentre as quais a de Nossa Senhora da Conceição do Maracá, cujo Mestre Sala pertence à Comissão de São Pedro do Ajuruxi. Algumas Comissões como as de São Gonçalo, do Divino Espírito Santo de Mazagão e do Divino Espírito Santo dos Karipuna, não têm uma hierarquia definida em sua composição, conclui a autora.

Ainda segundo Pereira (2011) as visitas nas casas acontecem por solicitação dos moradores, com duração variada. A maioria oferece algum alimento rápido aos foliões. Quando a oferta é devida ao pagamento de promessa, a visita demora mais, e geralmente serve-se um café reforçado, almoço ou jantar. Nesses casos, de Mesa de Promessa, existem regras rigorosas que não podem ser quebradas pelos foliões, e exigem comportamento muito mais respeitoso por parte das visitas em relação ao momento e aos donos da casa.

A chegada da Comissão de Nossa Senhora da Piedade às residências provoca emoções muito fortes, choro incontido em memória dos antepassados, que também eram devotos e recebiam a Santa todos os anos sentindo a alegria de receber as bênçãos e a proteção da Mãe de Deus, afirma Pereira (2011). Portanto, ao mesmo tempo em que agradecem as graças alcançadas, os devotos reafirmam seu compromisso com a continuidade da prática religiosa, através da memória das visitas passadas, e da construção da identidade do presente.

Pereira (2011) entende que um dos maiores sentidos e significados das festas religiosas é a manutenção da memória das famílias que realizam ou participam delas, cujos fazedores as entendem como uma herança familiar que precisa ser preservada. Do mesmo modo, embora muitos não conheçam as origens das festas dão-lhe continuidade pelo desejo de manter viva a memória dos pais, dos avós que as faziam. Essa afetividade que envolve a religiosidade popular no Amapá é, portanto, uma familiaridade com os santos, uma vez que muitas imagens sacras são propriedades das famílias, algumas há várias gerações. Muitos

---

<sup>28</sup>Os cargos e funções desempenhados nas Comissões de Folias são praticamente os mesmos mencionados por Eduardo Galvão, em *Santos e Visagens: um estudo da vida religiosa de Itá, Baixo Amazonas*. São Paulo, Nacional, 1955 (Coleção Brasileira).

indivíduos nasceram e cresceram no convívio com aquele(a) santo(a). Estas famílias ou indivíduos, por sua vez, encabeçam a devoção a esses santos e a realização de suas festas:

Durante a visitação às casas a Comissão da Santa realiza as folias, rezas e cantos entoados com o acompanhamento dos tambores, tabocas e rapador, instrumentos também usados na realização do Batuque, música e dança de origem afro-descendente e de ritmo contagiante. (PEREIRA, 2011, p. 38).

Todas as festas inventariadas por esta autora apresentam em sua programação elementos específicos. Trata-se de alvoradas festivas, que visam anunciar o início das atividades festivas diárias e também convocar os devotos à participação de mastros que são erigidos em homenagem aos santos em rituais chamados de “levantamento e derrubada”, que assinalam momentos como o início e o fim da festa, respectivamente; além das procissões, algumas muito concorridas, que percorrem as ruas dos pequenos vilarejos e outras, inclusive acontecem nos rios da região, como a do Divino Espírito Santo dos Karipuna, que percorre uma determinada extensão do rio Curipi, no Oiapoque.

A maioria das festas, segundo Pereira (2011), que fazem folias, acontece em comunidades que se identificam como afrodescendentes, como Mazagão Velho, Curiaú, Cunani, Carvão, Conceição do Maracá e Igarapé do Lago. Outras como São Pedro do Ajuruxi são ribeirinhas, e no caso, pertencem a áreas de preservação ambiental ou de reforma agrária – assentamento feito pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e uma comunidade indígena, a dos Karipuna, mas todas vivem essencialmente da agricultura e do extrativismo vegetal.

**Figura 6 – Festa de Nossa Senhora da Piedade/Mazagão (2014)**



**Fonte:** arquivo da Associação Amapaense de Folclore e Cultura Popular -2014.

Normalmente, as festas que fazem folias religiosas agregam-se a outras formas de expressão como o Marabaixo, o Batuque, o Sairé e o Zimba, que consistem em músicas e danças de influência negra e indígena. Nas festas de Nossa Senhora da Piedade, de Nossa Senhora da Conceição, de Nossa Senhora da Luz, de São Pedro e de São Joaquim, acontecem o Batuque. Na festa de São Tomé realiza-se o Sairé, o Marabaixo e o Batuque. Nas festas de São Sebastião e de São Benedito, em Mazagão Novo, são feitos Batuque e Marabaixo. Nas festas de Santa Maria e de São Benedito, no Cunani, acontece o Zimba, uma modalidade de carimbó oriunda do interior do vizinho estado do Pará (PEREIRA, 2008). Marabaixo, Batuque, Zimba e Sairé exigem performances, juntamente com a ritualística religiosa tradicional que acompanha a realização das folias, embora em menor proporção que na festa de São Tiago, expressam o caráter de teatralização apontado como uma das características da religiosidade popular brasileira.

A importância dessas manifestações religiosas populares para esta pesquisa é mostrar a diversidade e a complexidade com que o povo amapaense vive e constrói sua cultura e sua religiosidade. Os elementos religiosos presentes nas festas demonstram que não há barreira para eles entre as culturas europeia (catolicismo), africana (músicas e danças) e a indígena (instrumentos musicais). Estes se juntam e formam o que denominamos de fenômeno religioso, objeto de análise para o Ensino Religioso. Não se trata aqui de estabelecer qual é mais importante e nem quem está certo ou errado, mas conhecer como esses fenômenos são apropriados pelo povo e que sentido tem para a sua vida, para o seu cotidiano, para seus descendentes e ascendentes. Isso é História.

A subseção a seguir trata de Religião como elemento ligado à cultura, com possibilidade de ser compreendido por meio do uso da razão e da ciência. Conhecimentos teóricos sobre o tema advindos do campo da Sociologia, da História, das Ciências da Religião e da Antropologia, contribuem para a construção do entendimento do fenômeno religioso, como alternativa a doutrinação religiosa na disciplina Ensino Religioso.

#### **2.4 Do estudo de Religião ao estudo do Fenômeno Religioso**

Em qualquer sociedade é possível a identificação de resquícios e/ou fragmentos que remontam à busca do ser humano por algo que está acima da compreensão meramente racional dos fatos. Trata-se da presença da religião imbricada com a história da humanidade. Bergson (1984, p. 105) fez esta constatação ao escrever que “houve no passado e há ainda

hoje sociedades humanas que não têm Ciência, nem Arte, nem Filosofia. Mas não existe nenhuma sociedade sem Religião.”

Corroborando com esta afirmativa Mondin (1997, p. 49), discorre sobre a necessidade que os seres humanos têm em construir para si representações de elementos que os fazem entrar em contato com o “invisível”, com uma “realidade absoluta.” Segundo o autor:

Desde a idade paleolítica o homo religiosus está em pé, com os braços levantados, [...] nas montanhas da Valcamonica vemos esse homem, representado por centenas de exemplares, alçar o olhar, os braços e as mãos. Perscrutando o céu, busca no alto uma ‘realidade absoluta’, ‘um ser supremo,’ invisível, mas real, simbolizado pela luz do Sol. Essa procura está por toda a parte, no tempo e no espaço, atravessa a Humanidade.

Para Mondin (1997) é fácil reconhecer que isso é um fato histórico. Tal fato responde às necessidades básicas do ser humano de sobreviver, dar continuidade à estirpe e transcender sua existência, explorando e explicando suas origens (História), buscando conhecer e possivelmente influenciar ou construir o futuro por meio das ciências.

Uma análise, mesmo superficial, da evolução do comportamento humano nos mostrará, como afirma Junqueira (2002), que o grande motivador dessa evolução tem sido a busca de sobrevivência e de transcendência em total simbiose. É assim, segundo o autor, que se originam as diferentes manifestações culturais da espécie humana, focalizadas na linguagem, nas artes, nas ciências, nas técnicas e nas religiões. Equivocadamente, a satisfação das necessidades de sobrevivência e de transcendência tem sido mostrada como aspectos distintos, dicotômicos da natureza humana, identificados respectivamente com o material e o espiritual, com o corpo e a mente, indicando que estes aspectos funcionam separadamente.

Autores como Silva e Karnal (2002, p. 13) entendem que o ser humano possui uma incrível capacidade de conferir valor e significado a tudo que é incontrolável, que não tem sentido e que foge da compreensão humana. Trata-se dos fenômenos religiosos:

Apesar de sua extrema variedade, os fenômenos religiosos aparecem em diferentes sociedades e contextos como um tipo característico de esforço criador, que procura colocar ao alcance da ação e compreensão humanas tudo o que é incontrolável e sem sentido, procurando conferir um valor e significado para a existência das coisas e dos seres.

Na obra *As formas elementares da vida religiosa*, Durkheim (2000, p. 3-4) propõe-se a elaborar uma teoria geral da religião, começando por identificar qual “a Religião mais primitiva e a mais simples.” O estudo busca encontrar uma definição para religião sustentada pela Sociologia, evitando com isso que se designe como religião qualquer “sistema de ideias e

práticas que nada teria de religioso, ou deixar de lado fatos religiosos sem perceber sua verdadeira natureza.” Em prosseguimento, afirma que devemos tomar cuidado ao definir um sistema de ideias como religioso, sendo imprescindível apontar um número de sinais exteriores, que possibilite reconhecer os fenômenos religiosos onde quer que estejam, visto que os seres humanos foram obrigados a criar a noção do que é religião e do que é religioso, confundindo ambos os conceitos. Isso significa que mesmo sem acreditar em alguma religião, precisamos “representar de alguma maneira as coisas no meio das quais vivemos, sobre as quais a todo o momento emitimos juízos e que precisamos levar em conta em nossa conduta” (DURKHEIM, 2000, p. 4). O autor ancora-se no princípio de que as representações, de uma maneira geral, e não apenas as religiosas, mas especialmente essas, são necessidades da sociedade,<sup>29</sup> dos grupos humanos e não do indivíduo isoladamente.

Ao referir-se à religião, a concepção durkheimiana a identifica como “sistema solidário de crenças e de práticas relativas a coisas sagradas, isto é, separadas, proibidas [...], que reúnem numa mesma comunidade moral, chamada Igreja, todos aqueles que a elas aderem” (DURKHEIM, 2000, p. 32). Dessa forma, a religião constitui-se como um fenômeno coletivo, por congregar e unir as pessoas em torno do sagrado seja ele Deus, coisas, espíritos, festas etc. e, dessa união, formam-se as crenças morais coletivas. Uma sociedade que ignora a compreensão da religião por meio de métodos científicos corre o risco de tornar essa sociedade incompreensível, ou os fatos que ocorrem no interior dela.

Neste sentido, para Durkheim (2000) a religião é a reunião solidária de pessoas que creem e realizam práticas relacionadas às coisas sagradas. Diversamente, Comte (OS PENSADORES, 1991) entende que a ciência sociológica pode ser sacralizada e elevada ao patamar de adoração e de crenças, substituindo o lugar dos deuses. Por seu turno, Durkheim (2000, p. 24) defende que “as crenças religiosas são representações das coisas sagradas e é a sociedade que está na origem de todas as crenças e dela emana o sentimento do sagrado.” Assim, a religião é a expressão da evolução autônoma da sociedade humana e os fatos sociais têm de ser explicados por fatos da mesma natureza, isto é, sendo a religião um fato social presente na sociedade, para compreendê-la dever-se-á considerar também a religião.

Para conhecer a religião é necessário, antes de tudo, identificar os fenômenos religiosos. Na análise realizada por Aron (2008) da obra *As formas elementares da vida religiosa* há um destaque para a apropriação que Durkheim (2000) fez do conceito de Comte (OS PENSADORES, 1991) acerca dos fenômenos sociológicos da religião. A concepção

---

<sup>29</sup>Esse termo é usado por Durkheim não com sentido estrito que temos hoje, mas para frisar a coletividade, o grupo sobre o qual está se referindo de uma maneira geral.

comtiana defendia que o homem precisava de uma religião, algo em que pudesse acreditar, venerar e amar, ideia apresentada na obra *Sistema de política positiva* (1991), na qual fez uma análise das instituições, com o objetivo de mostrar que a religião se faz presente em toda a atividade humana, e por isso comportaria os seguintes aspectos a saber: intelectual – o dogma; afetivo – o amor, que se manifesta no culto; e o prático – denominado como regime.

Ainda, segundo Comte (OS PENSADORES, 1991), o culto regula o sentimento e o regime tem a função de controlar o comportamento privado ou público dos que creem. Para Aron (2008, p. 129-130) a religião, assim compreendida, se apresenta como criadora de unidade e é necessário que controle ao mesmo tempo a inteligência, o sentimento e a ação, sendo impossível estabelecer uma sociedade estável sem a condução de uma religião, já que esta era para a sociedade “comparável exatamente à saúde, com relação ao corpo.”

Baseado no fenômeno sociológico de Comte é criado um conceito para o fenômeno religioso, estabelecendo suas características, que são assim apresentadas:

Temos, desta vez, um primeiro critério das crenças religiosas. Claro que, no interior desses dois gêneros fundamentais, há espécies secundárias que, por sua vez, são mais ou menos incompatíveis umas com as outras. Mas o característico do **fenômeno religioso** é que ele supõe sempre uma divisão bipartida do universo conhecido e conhecível em dois gêneros que compreendem tudo o que existe, mas que se excluem radicalmente. As coisas sagradas são aquelas que as proibições protegem e isolam; as coisas profanas, aquelas a que se aplicam essas proibições e que devem permanecer à distância das primeiras. As crenças religiosas são representações que exprimem a natureza das coisas sagradas e as relações que elas mantêm, seja entre si, seja com as coisas profanas. Enfim, os ritos são regras de conduta que prescrevem como o homem deve comportar-se com as coisas sagradas. (DURKHEIM, 2000, p. 24, grifo nosso).

O fenômeno religioso, para Durkheim (2000), constitui-se de três elementos: sagrado, rito e profano, que estão presentes na sociedade, tanto primitiva quanto moderna. Inicialmente, o autor compreende que a aproximação do sagrado requer cuidados e preparações especiais, que ele identifica como ritos, ações ou procedimentos que devem ser seguidos. Quanto ao profano, afirma que é algo que não requer cuidado nenhum para se aproximar, que não precisa de ritual.

A compreensão apresentada por Durkheim (2000) sobre fenômeno religioso agrega elementos que na teologia medieval são excludentes: profano e sagrado. O autor remete às representações religiosas, às expressões do que é sagrado e que se relacionam com as coisas profanas. Sendo assim, esses elementos constituem-se como objetos indispensáveis para pensar e entender um fato religioso, que representa uma das bases essenciais da sociedade. Os seres animados ou inanimados são antes de qualquer coisa sagrados ou profanos, na

concepção durkheimiana. A esta crença básica da religião, o autor introduz a concepção do ritual – procedimento pelo qual a pessoa deve ser conduzida na presença de objetos sagrados.

Quanto a análise da concepção de Réville e Tylor acerca da religião, Durkheim os transcende. Isto porque Réville acredita que a religião se define em função da presença das divindades e Tylor acrescenta que não somente divindades, mas os espíritos também são fundamentais. Já Durkheim (2000) mostra que a religião comporta uma possibilidade de ser, conhecida não apenas pelo enigmático, sobrenatural, incognoscível e misterioso, como defendiam esses teóricos, mas pelos elementos que a constituem e sobre os quais é possível uma explicação racional, pois é a sociedade que possibilita o despertar do divino, no indivíduo e no grupo. No dizer do autor:

[...] uma sociedade tem tudo o que é preciso para despertar nos espíritos, pela simples ação que exerce sobre eles, a sensação do divino; pois ela é para seus membros o que um deus é para seus fiéis [...] e um deus é [...] antes de tudo um ser que o homem concebe, sob certos aspectos, como superior a si mesmo, e do qual acredita depender. (DURKHEIM, 2000, p. 211)

Durkheim (2000) enxerga na sociedade uma representação divina, e a eleva a condição de sagrado, com a qual o povo estabelece uma relação de dependência semelhante à que os fiéis têm com as denominações religiosas. O poder e o deslumbramento que o Estado exerce sobre os cidadãos é para o autor, semelhante ao que a religião e deus despertam nos seus seguidores. Nessa concepção durkheimiana, a formação, organização, princípios e valores do Estado são semelhantes a uma religião, a ponto de o autor haver transformado o Estado em uma verdadeira religião, aos moldes do cristianismo.

Em consonância às características essenciais do fenômeno religioso, que Durkheim (2000, p. 211) propõe identificar, é tarefa da Sociologia compreender “os elementos permanentes que constituem o que há de eterno na Religião, [que são] o conteúdo objetivo da ideia que se fala de Religião em geral”. Desta forma, a tarefa do sociólogo com relação à religião deveria ser a de examinar as forças sociais que controlam os crentes e que se constituem como um produto que emana do sentimento da coletividade.

Para Weiss (2012), Durkheim garantiu a universalidade dos aspectos elementares constitutivos da religião, ou seja, a caracterizou como um sistema integrado de crenças e mitos que estabelece uma determinada relação entre sagrado e profano. Esta relação demonstra que para existir um (o sagrado) não necessita excluir o outro (profano), que ambos coexistem de maneira complementar e não excludente. Assim, a autora entende que Durkheim julgou ter encontrado algo que está presente em todas as religiões, qual seja, o fenômeno religioso, expresso nos seguintes termos:

A Religião é um fenômeno duplamente social, de modo que compreender a vida coletiva, em qualquer momento histórico, pressupõe que se compreenda o fenômeno religioso em geral e as múltiplas manifestações religiosas que estão na base das inumeráveis formas de vida coletiva que existiram ontem, que existem hoje e que existirão no futuro, sempre que for possível dizer que sobre um território não há apenas indivíduos atomizados, isolados, mas indivíduos ligados por crenças e ritos compartilhados. (WEISS, 2012, p. 116-117)

Pode-se depreender, então, conforme Weiss (2012), que a sociedade só poderá ser compreendida se levar em consideração também, o fenômeno religioso. Este elemento representa crenças e ritos que unem os indivíduos e determina seu modo de ser e agir no grupo. Portanto, qualquer tentativa de compreensão social que se faça ignorando ou excluindo o fenômeno religioso, será sempre parcial e incompleta, conclui a autora.

A religião vista sob o ponto de vista da fé é um elemento que atende a uma busca do ser humano. Por outro lado, conforme Passos (2007a, p. 54), a religião como objeto de conhecimento científico constitui-se em conteúdo para sala de aula por ser parte da cultura e da educação, de maneira que:

O conhecimento da religião faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão, devendo, assim, estar sob a responsabilidade dos sistemas de ensino e submetida às mesmas exigências das demais áreas do saber que compõem os currículos escolares. As ciências da Religião podem oferecer bases teórica e metodológica para a abordagem da dimensão religiosa em seus diversos aspectos e manifestações, articulando-a de forma integrada com a discussão sobre a educação.

Defender a disciplina Ensino Religioso sob essa ótica implica reconhecer que o fenômeno religioso seja entendido “como algo que se manifesta na experiência humana, resultado do processo de busca que o humano realiza na procura de sentido para a vida, e que está presente de modo diverso em todas as culturas” (CECCHETTI, 2009, p. 32). Tal concepção de fenômeno religioso amplia aquela apresentada por Durkheim, para quem a representação religiosa fazia-se a partir da dicotomia sagrado e profano, sendo hoje projetado na experiência dos seres humanos e na sua busca de sentido para a vida, o que pode acontecer de forma individual para o coletivo ou o seu inverso.

Com a iminente possibilidade de que o objeto fenômeno religioso seja legitimado como elemento das Ciências da Religião, e esta venha a ser reconhecida a Ciência de referência do Ensino Religioso, passa a ser necessário rever os conteúdos, a formação dos professores e as metodologias que estão sendo utilizadas nas salas de aula das escolas públicas, desse componente curricular. Isto porque está sendo formatado um novo paradigma e uma nova identidade para a disciplina Ensino Religioso, e não se pode ficar refém de antigas concepções doutrinárias e proselitistas, nas quais o misterioso e o sobrenatural superpunham-se ao racional e ao científico.

## 2.5 O Ensino Religioso em Macapá: a organização do grupo

A história da disciplina Ensino Religioso no Amapá divide-se em dois momentos distintos. 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<sup>30</sup> 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.

Em documento elaborado pela equipe do Ensino Religioso, que coordenou as atividades da disciplina até o ano de 1999, é traçado um histórico das ações desenvolvidas por essa equipe. O prédio da Diocese de Macapá – o Centro Catequético Diocesano – que doravante será denominado Diocesano era o local onde se reuniam e planejavam as atividades para a disciplina Ensino Religioso. Segundo Oliveira. ([2004?], p. 2), o objetivo inicial do grupo era “convencer diretores e professores das escolas públicas da necessidade do Ensino Religioso, ressaltando a importância da formação cristã para os estudantes”.

A organização e constituição da equipe para atuar com o Ensino Religioso só foi possível mediante intervenção da Igreja Católica, por meio de solicitação do então Bispo de Macapá, D. José Maritano, à Secretaria de Estado da Educação, no ano de 1975 (OLIVEIRA, [2004?]). A equipe era formada por servidores públicos que desempenhavam alguma atividade também na Igreja Católica como catequistas, membros da pastoral da criança, pastoral da família, dentre outras, realizando visitas às escolas, conversando com diretores e professores, coordenando reuniões e palestras em que eram abordados temas relacionados à moral e à doutrina cristã. A influência do Catolicismo nessa disciplina se fazia presente tanto no espaço físico, quanto no conteúdo trabalhado, de forma que naquele período eram realizados cursos de capacitação que envolviam conhecimentos de Teologia, Psicologia e Metodologia para os professores que atuavam com o Ensino Religioso (OLIVEIRA, [2004?]).

A equipe do Diocesano, relata Oliveira, ministrava aulas de Ensino Religioso nas redes públicas estadual e municipal, e até o ano de 1980 contava com 5 (cinco) professores. Cada um era responsável por ministrar aulas em 4 ou 5 escolas. Essa quantidade de aulas

---

<sup>30</sup> Professores efetivos da rede pública do Estado do Amapá, Ex-Território Federal do Amapá, que por indicação da Diocese de Macapá eram designados para essa função.

semanais causava problemas de saúde, fato que foi relatado em documento encaminhado para a SEED como pode ser observado a seguir:

Gostaríamos que no próximo ano ficasse definida a CH a ser trabalhada pelo professor de Ensino Religioso visto que o mesmo trabalha com muitas turmas em duas ou mais escolas trazendo dificuldades para sua saúde, pois só este ano deixaram de trabalhar três professores nesta disciplina por perda total de voz. (OLIVEIRA, [2004?], p. 7)

A quantidade de horas trabalhadas pelos professores de Ensino Religioso indica o número reduzido de profissionais disponibilizados para esta disciplina. O registro feito evidencia, também, o esforço grande, que os professores de Ensino Religioso empreenderam no início dos trabalhos com a disciplina, para que esta chegasse às escolas e aos alunos. O número excessivo de aulas para serem ministradas exigia desses professores um desgaste que comprometia a própria saúde, para garantir o cumprimento de tal missão.

A influência que a Igreja Católica exerceu sobre o Ensino Religioso nacionalmente pode ser percebida também na esfera estadual, como é o caso do Amapá. O apoio dado aos professores incluía, dentre outras coisas, espaço para reuniões e planejamentos, conteúdos, cursos de capacitação e toda a estrutura logística e política para a efetivação do Ensino Religioso nas escolas públicas, cabendo ao governo o pagamento dos vencimentos a esses profissionais, incorrendo no que Reid (1984 *apud* GOODSON, 2008, p. 67) define como a interferência de agentes externos na educação, assim descrita:

Forças e estruturas externas emergem não apenas como fontes de ideais, sugestões, incentivos e restrições, mas também como definidores e transmissores das categorias de conteúdo, do papel e da atividade as quais a prática nas escolas devem se aproximar a fim de atrair patrocínio e legitimação.

A Igreja Católica, como agente externo, pelo relato feito por Oliveira ([2004?]), não apenas conduzia, incentivava e determinava como deveria ser trabalhada a disciplina nas escolas públicas de Macapá, mas também patrocinava toda a estrutura, desde espaço físico, material didático, metodologia até cursos de capacitação. Legitimava a importância desse componente curricular para a escola, por meio de reuniões que eram promovidas para professores, técnicos e diretores.

As atividades, na época, “consistiam em ir às escolas, conversar com direção e professores com o objetivo de conhecer e conscientizar da importância da formação moral e religiosa na escola” (OLIVEIRA, [2004?], p. 2). A justificativa estava centrada em interesses doutrinários e proselitista, legitimados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4.024/61, 1961 grifos nossos), então em vigor, que previa no seu Art. 97:

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, **de acordo com a confissão religiosa do aluno**, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. § 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos. § 2º **O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.**

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 Religioso do Amapá – APERAP (2006), como anunciado anteriormente.

Em 1989, os *Encontros* passaram a ser realizados semanalmente, todas as sextas-feiras, com o objetivo de planejar e socializar as aulas da semana. Nesse período, segundo Oliveira, ([2004?]) o total de professores chegou a 56 (cinquenta e seis), um grande avanço para a disciplina, que sempre teve um número reduzido de profissionais. O local dos *Encontros* era o Diocesano. Esses *Encontros* eram, de fato, uma sessão de terapia de grupo em que se compartilhavam e se confidenciavam dramas emocionais e profissionais, de forma que “alguns participantes proferiam palavras de consolo, de autoajuda, de apoio e de leituras da Bíblia” (VULCÃO, 2014, p. 3249), sempre acompanhados de hinos religiosos. A autora detalha melhor os acontecimentos nos seguintes termos:

Os encontros obedeciam a um formato previamente concebido, em termos de conteúdo e de ritual. Na medida em que os participantes iam chegando eram recebidos por um professor que lhe entregava, um papel com uma mensagem, um desenho, um objeto qualquer de boas vindas. Após estarem devidamente sentados dava-se início ao encontro. Este era aberto com uma palavra de acolhida, canto de hino cristão católico, seguido por uma leitura bíblica e uma reflexão. Muitos professores aproveitavam esse momento para desabafar sua angustias, conflitos, sofrimentos individuais e coletivos. Normalmente esses momentos eram marcados por forte comoção e lamentações dos participantes.

A recomendação, segundo a autora, era de que se fizesse a adaptação para série com a qual se trabalhava. A metodologia adotada segundo Oliveira ([2004?], p. 4) era o *ver, julgar, agir e celebrar*, tendo a Bíblia como principal livro na sala de aula. Nessa época a equipe organizava, nas escolas e no Diocesano, celebrações de Páscoa, de Ação de Graças e de Natal. Assim, semelhantemente ao que constatou Lemos (2004, p.122), “o objetivo da disciplina era fazer seguidores, doutrinar, catequizar.”

No formato em que os *Encontros* se estruturavam e o tempo destinado ao “planejamento” era exíguo. De fato, não se planejava, o professor tinha no *Encontro* a

oportunidade de receber o material preestabelecido e fundamentado em uma unidade temática da Campanha da Fraternidade. Não havia, concretamente, um espaço para questionar, acrescentar ou discutir aquilo que estava prescrito.

No histórico feito por Oliveira ([2004?]), também é possível identificar os materiais usados pelos professores de Ensino Religioso em suas aulas no primeiro período da história do Ensino Religioso no Amapá. Consistiam em *Jornal Mundo Jovem*; temas da Campanha da Fraternidade; Bíblia; Cartilhas Nossa fé, Nossa Vida e Vivendo em Comunidade com Jesus; Coleção Educação Religiosa elaborada pelo Conselho das Igrejas para a Educação Religiosa (CIER) de Santa Catarina; Caderno Pedagógico do Ensino Religioso Escolar (eixo temático n. 1) material da Associação Inter-Religiosa de Educação (ASSINTEC).

Em 1984 o estado do Amapá passou a trazer pessoas de outras regiões do Brasil para proferirem palestras e trocaram informações sobre o Ensino Religioso. Dentre os palestrantes estavam: o Pe. Guy Ruffler, presidente da Associação de Educação Católica (AEC) da Bahia (1984); Ir. Emila Welter, presidente da AEC de Brasília (1987; 1988); Ir. Joaquim Panini, presidente da AEC do Brasil (1993); Ir. Dilza, Assessora da CNBB (1994); assim como membros do FONAPER, como Lurdes Caron (1996; 1997); Lizete Carmem Viesser (2005); Inês Carniato (2011). Esse contato, possibilitado por veiculação de materiais e pela presença de palestrantes de outros estados, levou o grupo do Amapá a acompanhar as discussões que estavam acontecendo no Brasil sobre o Ensino Religioso e, com isso, projetar um paradigma de Ensino Religioso que atendesse às demandas da educação e do grupo que passou a compor a APERAP.

As palestras que foram proferidas e as propostas de leituras presentes no Amapá pontuam a forma como o Ensino Religioso foi sendo apropriado e/ou construído por esse grupo de professores que frequentava o Diocesano. Do material adotado, a escolha dos responsáveis pela formação dos professores, pode-se inferir que a Igreja Católica mantinha controle sobre a disciplina e os professores durante esse período. Como consequência dessa ingerência, a relação de conteúdos adotados pela Secretaria de Estado de Educação (SEED) até o ano de 2005, para o Ensino Religioso consistia no que ora se apresenta na reprodução do seguinte documento:

## Figura 7 – Proposta de Conteúdo para o ER (SEED/AP-2002)



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA DE ENSINO  
DIVISÃO TÉCNICO-PEDAGÓGICA  
GRUPO DE ATIVIDADES DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR  
COORDENAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR

### SUGESTÕES DE CONTEÚDOS PARA A DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR – ÁREA DE EDUCAÇÃO RELIGIOSA

#### Apresentação

Partindo da necessidade de muitos docentes principalmente dos Municípios distantes, elaboramos este documento, buscando ser um subsídio para elaboração da Proposta Pedagógica das escolas.

Foi elaborado tendo por base o Caderno Temático nº 1 (Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica da Escola), subsídios para aulas de Ensino Religioso Escolar, Coleção Religiosa Ecumênica – do Conselho das Igrejas para Educação Religiosa, e temas trabalhados pelos professores de Ensino religioso no ano de 2001, nos Municípios de Macapá e Santana.

#### **5ª Série**

**Objetivo:** Ao final da 5ª, a aprendizagem do Ensino Religioso propiciará ao educando o conhecimento da formação da idéia do transcendente na evolução da estrutura religiosa, percebendo-se como idéia orientadora e referente para a vida.

- i. Cada um tem sua história.
- ii. Meu crescimento na história.
- iii. Meu corpo.
- iv. Crescer juntos.
- v. Minha primeira comunidade. (família)
- vi. Jesus, centro da evolução e da história.
- vii. Sinal de aliança.
- viii. Pessoa: imagem de Deus.
- ix. Pessoa: história de amor.
- x. Pessoa: construção junto com o outro.
- xi. Pessoa: desafio do crescimento.
- xii. Pessoa: capacidade e limitações.
- xiii. Pessoa: vida em comunicação.
- xiv. Pessoa: busca de Deus (transcendente).
- xv. Idéias do Transcendente na vida.
- xvi. Os significativos do transcendente na vida.
- xvii. O sistema de valores determinando atitudes e comportamentos em vista de objetivos religiosos.
- xviii. Datas comemorativas: Páscoa, festa das mães, dos pais, da família, dos professores, natal (valorizar o movimento de festas com oportunidades de crescimento no relacionamento humano e no amor de Deus).

Elaboradores: RAIMUNDA MENEZES RODRIGUES, MARIA DAS GRAÇAS DE SOUZA GÓES E VERA LÚCIA JAQUES DE OLIVEIRA.

Fonte: SEED/AP – 2002

A proposta de conteúdo de Ensino Religioso que foi adotada pela SEED, até o ano de 2005, apresenta características doutrinárias nos temas: Jesus, centro da evolução e da história; Pessoa: imagem de Deus; Pessoa: busca de Deus. A justificativa para as datas comemorativas se refere ao “crescimento no relacionamento humano e no amor de Deus,” e os demais temas estão centrados em valores humanos. É possível perceber, ainda, que o material foi elaborado por 3 (três) professoras, não havendo participação dos demais que frequentavam os *Encontros*. A base para a construção desse *subsídio* foi o Caderno Temático n. 1 (Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica da Escola), Coleção Religiosa Ecumênica – do

Conselho das Igrejas para Educação Religiosa. Neste primeiro momento da história do Ensino Religioso no Amapá fica evidente a atuação da Igreja Católica desde a implantação, manutenção, formação de professores e de todo o material didático e metodológico utilizado pelo grupo durante o período de 1975 a 2004.

A transição do Ensino Doutrinário para o Ensino Fenomenológico foi sendo esboçado por professores que atuando com a disciplina sentiram-se desafiados a mudar seu foco, seja por questão ideológica, profissional ou por não aceitarem mais a interferência da religião na Escola. A passagem de um paradigma para outro não constitui tarefa fácil, por entender que não se elimina uma forma de pensar que se mantém há décadas, de uma hora para outra. Assim, o paradigma fenomenológico, o confessional e o interconfessional coexistem no grupo da APERAP e os confrontos são inevitáveis. Na seção seguinte, serão analisados documentos que ajudam a compreender as ações desses professores de Ensino Religioso que se lançaram a construir uma disciplina sem direcioná-la para a doutrinação nem para o proselitismo e os embates que enfrentaram para por em ação suas propostas.

### **3 O ENSINO RELIGIOSO NO AMAPÁ: construção de uma disciplina**

Esta seção tem como objetivo apresentar a análise da história da disciplina Ensino Religioso no Amapá, objeto desta pesquisa. Trata-se de investigar como esta disciplina marcada historicamente por um caráter doutrinário e envolta em embates entre Igreja e Estado, apresenta um currículo para as escolas públicas no estado do Amapá, sob o paradigma do fenômeno religioso. Neste estudo o campo de investigação são as ações e articulações de um grupo de professores/as reunidos em uma associação, na Cidade de Macapá, capital do estado do Amapá.

#### **3.1 Contexto, Origem e Composição formal da APERAP**

O segundo momento da história da disciplina Ensino Religioso no Amapá começa em 2005. Após várias críticas direcionadas à Coordenação do Ensino Religioso Escolar (CERE), por favorecer o proselitismo católico, um grupo de professores/as tomou a iniciativa de mudar o caráter e a metodologia a ser utilizada na disciplina, propondo um novo olhar, a começar pela mudança de local<sup>31</sup>. Por meio do Memorando n. 001/2005, encaminhado à Secretaria de Estado de Educação do Amapá, pelo grupo da CERE, solicitou-se a mudança de local, amparada na justificativa de que “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 à Igreja Católica, reforçando ideia de aula de Religião” (AMAPÁ, 2005).

Neste trecho do documento o grupo apresentava preocupação com o local e a influência que poderia exercer na condução da disciplina. Em outro trecho, a equipe reforça que “o trabalho que está sendo desenvolvido é de formação continuada dos professores de Ensino Religioso, consistindo em: estudos, orientação pedagógica, planejamento e trocas de experiências” (AMAPÁ, 2005). O documento indica a postura do grupo, em relação ao trabalho que desenvolvia, bem como a necessidade de modificar o foco de “aula de religião” no âmbito do Ensino Religioso.

A atitude da CERE em busca de mudança de endereço é provavelmente uma decisão interna dos/as professores/as de Ensino Religioso que buscaram ajuda por meio da SEED para que o estado, e não a Igreja se responsabilizasse pela disciplina. Não há registro da resposta

---

<sup>31</sup>Como se tratava de um espaço cedido pela Igreja Católica era comum às pessoas associarem aqueles encontros como sendo católicos, e pela forma como acontecia, acabavam sendo, embora a coordenação estivesse a cargo dos funcionários da SEED.

da SEED para o referido memorando. Tudo indica que não foi dada importância a esse documento. Pode-se deduzir também que esse incômodo em relação ao local dos *Encontros* não fosse unânime, pois o acordo entre SEED e Igreja Católica vinha se mantendo desde 1975, como foi demonstrado anteriormente. Mas aponta para um momento de ruptura. O Memorando n. 001/2005 – CERE/SEED demarca o início de ruptura da hegemonia católica sobre a disciplina Ensino Religioso no Amapá. Embora se reconheça que tal ruptura não partisse de membros da Igreja Católica, mas sim, de um grupo de professores/as que ministravam o Ensino Religioso nas escolas públicas amapaenses.

Como não foi possível mudar de local, o grupo decidiu mudar o formato dos *Encontros*, fato que trouxe as disputas e os embates para dentro de um grupo que se mantinha coeso havia muitos anos. Situação análoga foi percebida por Julia (2001) ao analisar o processo de emancipação dos professores primários europeus, no século XIX, quanto a tutela dos padres e sua transformação em funcionários do Estado:

É que, no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas. (JULIA, 2001, p. 23)

Os/as professores/as que não concordavam com as mudanças que se anunciavam sobre a disciplina Ensino Religioso se manifestaram em defesa da manutenção do formato dos *Encontros*, e quanto a metodologia e os conteúdos que vinham sendo promovidos desde 1975. Esses, em sua maioria eram “professores de 1ª a 4ª série e os professores que estavam há mais tempo atuando com a disciplina” (VULCÃO, 2014, p. 3249). Os/as professores/as de 5ª e 6ª séries, do Ensino Fundamental de 8 anos, hoje denominados de professores/as das séries iniciais da segunda fase do fundamental de 9 anos aderiram à ideia e sugeriram temas que atendessem suas dúvidas e necessidades, quais sejam: como essa disciplina poderia ser ministrada em sala de aula sem proselitismo? Que conteúdos deveriam ser abordados? A busca por um Ensino Religioso diferente, onde não caberia mais temas que fossem para doutrinar se tornou uma constante, pois como afirma Oliveira *et al* (2007, p. 99)

O desafio de discutir a identidade pedagógica do Ensino Religioso encontra-se no fato de que, no decurso de sua história, ele não foi concebido como elemento integrante de uma área maior como a educação. Propor e discutir características para esse componente curricular significa analisá-lo e compreendê-lo segundo o conjunto de teorias e doutrinas da educação.

Diante do impasse o grupo se subdividiu. Alguns membros da equipe que coordenavam tais eventos e os/as professores/as com mais tempo de trabalho com a disciplina não acompanharam as modificações, mas respeitaram a decisão de quem aceitou. Percebe-se

que estes acontecimentos podem estar relacionados à afirmação de Goodson (2008, p. 54): “a mudança na maior parte das vezes começa com uma transformação das percepções pessoais das pessoas e se projeta e flui para fora, na direção do terreno social e institucional”.

Para o grupo dissidente, à medida que avançavam os *Encontros* novas necessidades iam surgindo, dentre elas a de criar uma entidade que representasse os novos interesses e o paradigma que defendiam. Assim, em agosto de 2006, os professores do Amapá optam por criar a Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá, ora em estudo, com o objetivo de defender os interesses dos associados e da disciplina. Na compreensão de Gil Filho (2005) a criação de uma entidade civil tem a função de forçar um diálogo entre os sistemas de ensino e as organizações multirreligiosas e inter-religiosas dedicadas especificamente à educação. A APERAP, logo se afiliou ao FONAPER, que lhe forneceu elementos à elaboração do Estatuto da nova entidade.

Outro fator determinante para a criação da APERAP foi o advento da Lei Federal 9.475/97, em cujo § 2º consta que “os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso” (BRASIL, 1997). A APERAP foi pensada para ser composta por professores/as da área de educação, vinculados ao Ensino Religioso. Embora no Estatuto (ver anexo E) da referida entidade não restrinja a filiação somente a esses professores, mas permite que outras pessoas façam parte: “Art. 4º- Podem filiar-se a APERAP pessoas físicas identificadas com o Ensino Religioso cujo pedido de associação, com explícita aceitação deste Estatuto e da Carta de Princípios da APERAP, for aprovado em Assembléia Geral” (APERAP, 2006).

Assim, sua composição não é de representantes religiões ou de denominações religiosas, o que concebe uma característica *sui generis* a APERAP. Os grupos que foram criados em outros estados da federação, com base na citada Lei, foram denominados de Conselho de Ensino Religioso (CONER), e sua composição se faz obrigatoriamente por representantes das religiões ou denominações religiosas, assim é nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Goiás, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul, como constatou o Instituto de Estudos da Religião (ISER), em pesquisa realizada nessas unidades da federação no ano de 2008.

No caso de Goiás, de acordo pesquisa realizada por Muniz (2014), foi criado o Conselho Interconfessional de Ensino Religioso (CIERGO), com influência direta da CNBB, cuja composição contava com representantes da Igreja Católica Apostólica Romana e Igrejas Evangélicas, devidamente regulamentado pelo Decreto n. 3.204, de 29 de junho de 1989, do Governo do Estado de Goiás. Esse formato se ampara na atual LDB 9.394/96, no Art. 33,

§ 2º, que determina que as decisões dos sistemas de ensino concernentes ao conteúdo do Ensino Religioso estejam subordinadas a uma “entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas” (BRASIL/LDB, 1997). Este entendimento abrange tanto o conteúdo veiculado na prática das escolas e dos seus programas curriculares, quanto o dos cursos de formação e capacitação dos profissionais atuantes na disciplina, bem como o dos livros didáticos, manuais e outras publicações complementares destinadas a auxiliar na prática docente.

Para muitos teóricos, a existência de uma entidade civil é desnecessária, levando em conta o que ocorre com as demais disciplinas escolares que não necessitam desse tipo de mecanismo para funcionar, pois os respectivos objetos de estudos são claramente definidos pelas ciências de referência. No caso da disciplina Ensino Religioso ainda há dificuldade em quebrar o paradigma doutrinário que marcou sua inserção na escola. Steil (1996, p. 26) afirma que o Brasil ainda se ressentia do fato de “os seus primeiros séculos terem-se constituído como uma sociedade uni-religiosa e que tinha o Catolicismo como a sua Religião oficial”. Nessa sociedade, ser católico não era uma opção pessoal, mas uma pré-condição para o exercício de uma plena cidadania, ou seja, só eram considerados cidadãos de direitos aqueles que professavam a fé católica, conclui o autor.

O quadro social apresentado na época era o reflexo mais geral em que a religião aparecia como o princípio fundante das sociedades humanas. Nessa perspectiva Steil (1996, p.28) informa que “cada sociedade deveria corresponder a uma única Religião que cimentasse os laços sociais que uniam as pessoas”. Ainda, segundo o autor, quando havia discordâncias de crenças e práticas religiosas das minorias, as mesmas eram tratadas como formas desviantes da religião dominante, sendo por isso mesmo proscritas e seus praticantes eram marginalizados, perseguidos e condenados, como se isso constituísse prática criminosa.

Para Junqueira e Alves (2005, p. 237-238) até a proclamação da República, seguidores de religiões afro-brasileiras, do Judaísmo e do Protestantismo eram proibidos de manifestar em público suas crenças e práticas, como também tinham seus direitos sociais e políticos restringidos. A diversidade religiosa representava perigo que “ameaçava o próprio fundamento sobre o qual se erigia a nação brasileira”, prosseguem os autores, devendo ser combatida. A única religião permitida e sobre a qual se “sustentava ideologicamente as relações sociais” e política era a Católica Apostólica Romana, concluem os autores.

Com a proclamação da República ocorreram modificações que atingiram a harmonia e o predomínio que havia entre catolicismo e Estado brasileiro, o que leva à fragmentação do campo religioso brasileiro (JUNQUEIRA; ALVES, 2005, p. 238). Assim, as múltiplas formas

de crer podem então se manifestar no âmbito de um Estado, agora amparado por princípios filosóficos e políticos de natureza *laica*. Com uma nação que se fortalece “sem precisar apelar para a religião,” os autores indicam que os seguidores das mais diversas religiões podem, enfim, se manifestar sem causar ameaça à unidade nacional. Assim, “a liberdade religiosa, associada aos direitos individuais torna-se um valor que o Estado *laico* passa a promover” e também a garantir a todos os cidadãos o direito de optarem livremente por uma Religião, arrematam os autores.

Neste sentido, o Estado brasileiro não só tem o poder, como também o dever de estabelecer mecanismos de inclusão e participação nas entidades e organismos sociais e profissionais, onde todas as denominações religiosas tenham seu espaço com voz e vez garantidas legalmente, tanto no que diz respeito às religiosidades quanto em todos os setores da sociedade. Isto porque, a diversidade cultural-religiosa, que necessita ser respeitada no âmbito do Ensino Religioso, parte da admissão da existência de uma sociedade pluralista que busca uma escola onde essa diversidade se efetue no contexto da sala de aula.

Para Catão (2005, p.10) uma vez que a educação religiosa pluralista não se restringe a conteúdos curriculares, torna-se evidente que um de seus objetivos fundamentais deva ser o de promover a solidariedade e o respeito entre os grupos religiosos. Uma atitude que não se fecha no espaço escolar, mas que deve se estender para todo o conjunto da sociedade. Afinal, o pluralismo é real quando existe a possibilidade efetiva de manifestação da variedade de crenças e concepções religiosas sem restrições impostas por preconceitos e proselitismos.

Diferentemente dos outros componentes curriculares em que o MEC assume a responsabilidade pela legalização, fiscalização e regulamentação dos cursos que habilitam os profissionais para ministrá-los, no caso do Ensino Religioso esta incumbência foi delegada aos sistemas de ensino. Além disso, cada estado da Federação, por meio de seus Conselhos de Educação, normatizam desde a formação até a admissão dos/as professores/as que irão atuar com o Ensino Religioso, no caso do Estado do Amapá, a regulamentação se deu através da Resolução n. 14/06. (AMAPÁ/CEE, 2006)

As ações desencadeadas pelo grupo de professores/as do Amapá, dentre elas a mencionada Resolução n. 14/06, visava legitimar uma mudança no currículo e no paradigma da disciplina Ensino Religioso sustentado por aparatos estatais e científicos, em detrimento da doutrinação e do proselitismo implementados pela religião cristã. É o que Young (2011, p. 616) chama de currículo de engajamento, em que é possível realizar mudanças na condução das disciplinas ao longo do tempo, por se tratar de “entidades históricas dinâmicas”. Essas mudanças podem ocorrer em razão de desenvolvimento interno provocado por especialistas,

como também “por pressões políticas externas e outras pressões”. Nesse modelo de currículo as disciplinas possuem três papéis que são:

O primeiro é um papel curricular. As disciplinas garantem, por meio de seus elos com o processo de produção de novos conhecimentos, que os estudantes tenham acesso ao conhecimento mais confiável disponível em campos particulares. O segundo papel é pedagógico. As disciplinas oferecem pontes aos aprendizes para que passem de seus ‘conceitos cotidianos’ aos ‘conceitos teóricos’ a elas associados. O terceiro é um papel gerador de identidade para professores e aprendizes. As disciplinas são cruciais para o senso de identidade dos professores como membros de uma profissão. (YOUNG, 2011, p. 617)

Nessa visão de currículo apresentada por Young (2011) as disciplinas são responsáveis por conduzir os novos conhecimentos produzidos nas academias ou em outros campos até os estudantes, além de servir de “pontes” que possibilitam aos aprendizes atravessarem de seus conhecimentos cotidianos e atingirem os conhecimentos teóricos. Outro fator que o currículo de engajamento favorece é o de ser gerador de identidades. Nesta concepção as disciplinas escolares se tornam peça fundamental para que o professor adquira senso de identidade permitindo que se torne um membro de uma profissão. O autor assim se expressa ao defender um currículo por disciplinas:

Como ex-professor de química e de sociologia, tenho alguma ideia sobre os conceitos de química, como periodicidade e valência, e sobre os de sociologia, como solidariedade e classe social. Tais conceitos, bem como os relacionamentos entre eles e com o mundo da vida cotidiana, têm suas próprias histórias no âmbito das disciplinas. Eles são o que constitui as disciplinas e oferecem as maneiras mais poderosas que temos para generalizar além de nossa experiência do mundo. É por essa razão que defendo as disciplinas como a base do currículo. (YOUNG, 2011, p. 617-618)

Compreender o currículo como resultado de uma construção social, como afirma Goodson (2012, p. 83), remete a refletir sobre os empecilhos quanto a inserção da disciplina Ensino Religioso no currículo, seu novo paradigma disciplinar e, por conseguinte, problematizar aspectos inerentes à sua aceitação como disciplina escolar da Educação Básica. Ciente desses elementos a APERAP se viu impulsionada a rever a caminhada histórica e social da disciplina e indicar novas possibilidades no currículo escolar.

Os/as professores/as do Amapá ao proporem um novo paradigma para a disciplina Ensino Religioso, que se consolida no Plano Curricular da Educação Básica do Amapá, na Resolução n. 14/06 e nos Planos de Disciplina e Planos de aulas, o fazem imbuídos de caráter educacional, amparados em uma visão histórico-social da religião em que “este componente curricular exige um tratamento que abranja aspectos que vão desde o fundamento jurídico de sua constituição, passando pelos referenciais didáticos e metodológicos até a realidade em que está inserido o aluno” (AMAPÁ, 2009, p. 106). Neste caso, o poder público é invocado a

oferecer “formação profissional adequada aos professores que ministram a disciplina, compatível com os princípios do Estado *laico* e de uma sociedade pluralista,” prossegue o documento.

Em outro documento no qual os professores da APERAP participaram de sua elaboração é possível identificar o esforço que esses educadores empreenderam no sentido de afastar as lideranças religiosas do controle da disciplina e responsabilizar a Secretaria de Estado de Educação do Amapá pela condução do Ensino Religioso. No Art. 4º da Resolução 14/06 – CEE (AMAPÁ, 2006) está previsto que:

§ 1º Compete a 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.

Ao fazer estas proposições, os(as) Professores(as) de Ensino Religioso do Amapá sinalizam um currículo e um novo paradigma de Ensino Religioso. Trata-se de desvinculá-la das igrejas e propor uma aproximação com o Estado, “oportunizando ao educando o acesso a informações e domínios cognitivos originários do fenômeno religioso” (AMAPÁ, 2009).

Ao recusar-se a seguir um currículo sob a influência direta de lideranças religiosas na definição do aparato legal e no conteúdo a ser ensinado por meio de uma componente curricular, os(as) professores(as) reunidos na APERAP, em experiência recente, instigaram o direcionamento conceitual e pedagógico do Ensino Religioso como disciplina escolar, numa nova perspectiva, distinta do que fora até então fomentado pelos campos em disputa, quais sejam, laicidade x doutrinação, ciências x religião. Nesse deslocamento abriu-se a possibilidade de direcionar o interesse de um formato alternativo no campo da educação, que se presume ser a área por excelência onde situar e abordar as questões relativas à disciplina e ao currículo do Ensino Religioso. Mas como conduzir uma disciplina se não há profissionais habilitados? Quantos professores ministram o Ensino Religioso e qual sua habilitação? Não era necessária pesquisa para saber que os professores não tinham habilitação/formação para ministrarem a disciplina. O que se buscava saber, na prática era o quantitativo de professores/as desviados de outras disciplinas.

A ausência de habilitação específica dos(as) professores(as) que ministravam o Ensino Religioso no Amapá inquietou o grupo de professores/as. Então, para conhecer quem eram os profissionais que ministravam a disciplina no estado e suas respectivas formações, foram realizados quatro levantamentos, no período compreendido entre os anos de 2005 a 2008, no estado do Amapá.

**O primeiro** levantamento ocorreu em 2005 e partiu de iniciativa do grupo de professores/as de Ensino Religioso, que reunia-se no *Diocesano*. Durante esse ano, por ocasião dos *Encontros*, os/as professores/as que atuavam no município de Macapá, preenchiam um formulário de cadastro para que a coordenação pudesse conhecer melhor quem eram esses profissionais, qual sua formação, sua orientação religiosa e que conhecimentos tinham sobre a disciplina (ver Anexo A). No total, 50 (cinquenta) professores foram cadastrados.

**O segundo** levantamento ocorreu em 2006, quando a APERAP em diálogo com a SEED, sugeriu que se realizasse um levantamento para saber quem eram os/as professores/as de Ensino Religioso que estavam atuando nas Escolas Estaduais e qual sua formação. Com essa parceria entre SEED e APERAP (ver Anexo B), foi possível cadastrar esses profissionais, que na época somavam 131 (cento e trinta e um) professores/as em todo o estado do Amapá. As fichas de cadastros foram encaminhados à direção das escolas, por meio de Ofício Circular n. 00220/2006 e deveriam retornar à SEED, todas preenchidas. Nem todos os/as diretores/as encaminharam as informações solicitadas. Era a primeira vez que se fazia um levantamento em que se abrangiam todos os Municípios do Estado do Amapá para conhecer os professores/as que ministravam Ensino Religioso.

**O terceiro** levantamento foi realizado no ano de 2007, como consequência de uma ação movida pela APERAP e que resultou no Auto de Investigação Preliminar (AIP) n. 150/2007, que será explicitado no item 3.2 desta seção. O Ministério Público do Estado do Amapá por meio do Ofício n. 252/2007-Cidadania/MP (AMAPÁ, 2007, p. 38) solicitou a SEED/AP, conforme consta no aludido documento “o levantamento dos docentes de Ensino Religioso.” Em atendimento a esta solicitação a SEED realizou o levantamento entre as escolas estaduais onde foram identificados 101 (cento e um) professores/as atuando na capital do estado do Amapá.

**O quarto** e último levantamento que se tem notícia, ocorreu no ano de 2008, quando a Secretaria de Estado de Educação, com a justificativa de promover capacitação a esses/as professores/as, realizou em Macapá e Santana uma consulta para saber quantos e quais eram os profissionais que estavam atuando na rede estadual de ensino com a disciplina Ensino Religioso. A tabela 3, a seguir apresenta os resultados desses levantamentos, ocorridos nos anos de 2005, 2006, 2007 e 2008:

**Tabela 3 – Número de Professores de ER em Macapá e Santana (2005 a 2008)**

Formação / Ano	2005	2006	2007	2008
<b>Magistério</b>	40	64	23	10
<b>Pedagogia</b>	3	7	48	64
<b>Historia</b>	0	0	0	8
<b>Artes</b>	1	35 <sup>32</sup>	0	1
<b>Língua Portuguesa</b>	0	0	3	4
<b>Filosofia</b>	0	3	3	3
<b>Ciências Sociais</b>	0	3	9	6
<b>Psicologia</b>	0	0	1	0
<b>Teologia</b>	0	2	0	5
<b>Geografia</b>	1	0	0	0
<b>Ciências</b>	0	0	2	0
<b>Ed. Religiosa/Ciências da Religião</b>	1	0	1	4
<b>Especialização em Ensino Religioso</b>	0	0	4	4
<b>Não informado</b>	4	0	0	0
<b>Total</b>	50	131	101	109

**Fonte:** elaborado pela autora com base nos levantamentos realizados.

Ao analisar a Tabela 3, nota-se a diversidade de formação dos/as professores/as que ministravam a disciplina Ensino Religioso. Com relação à habilitação na área defendida pela APERAP, aparece 1 professor no ano de 2005 e 2007; nenhum em 2006 e 4 professores no ano de 2008. Dado que se explica pela inexistência de concurso público para o preenchimento de vagas para professor/a de Ensino Religioso até o ano de 2006. Os processos seletivos que ocorreram nos anos subsequentes a 2006 não supriu a carência. O número de professores/as com Magistério sofreu um decréscimo significativo, de 64 no ano de 2006 para 10 no ano de 2008, enquanto o número de professores/as formados em Pedagogia aumentou significativamente de 3 em 2005 para 64 em 2008. O decréscimo no número de professores/as com a formação apenas em Magistério e o aumento com formação em Pedagogia deve-se ao convênio firmado entre governo do estado do Amapá e Universidade Federal do Amapá para capacitar os professores que ainda não possuíam licenciatura. Nas outras habilitações que

<sup>32</sup>Professores de Artes que completavam carga horária com Ensino Religioso no Sistema Modular de Ensino (SOME). Diferente do Ensino Regular que trabalha todas as disciplinas simultaneamente, no SOME cada disciplina é trabalhada de forma individual (uma por vez), por um período de tempo que atende às exigências de sua carga horária anual. No estado do Amapá, em 1982, foi implantado o Sistema Modular de Ensino para atender a clientela de 2º Grau, nos municípios de Amapá, Calçoene, Laranjal do Jarí, Mazagão, Oiapoque e Porto Grande. Ofereceram-se os cursos de formação de Professores de 1ª a 4ª série, como extensão do Instituto de educação do Amapá, e o Curso Básico de 2º Grau, como extensão da E.E. Dr. Alexandre Vaz Tavares. A partir de 1996 passou a ser desenvolvido em caráter experimental o sistema de Organização Modular de 5ª a 8ª série atendendo inicialmente as seguintes localidades Vila Progresso e Livramento – Distritos de Bailique; Igarapé Novo – Município de Itaubal do Pírim e Carapanatuba – zona rural do Município de Macapá nas localidades. O SOME estabelece o trabalho em 04 (quatro) módulos com duração de 50 (cinquenta) dias letivos, sendo que a semana letiva ficou fixada em 06 (seis) dias, garantindo assim os 200 dias letivos previstos na Legislação Vigente. (AMAPÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto do SOME**. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxlbmNpbm9tb2R1bGFyYyFgd40jcwNjBjOWJlY2JhNjRmZjg>>.

aparecem no ano de 2008 estão os formados na área de História com 8, Ciências Sociais com 6, seguido de Teologia com 5 e Língua Portuguesa com 4 e com especialização em Ensino Religioso figuram 4 professores (AMAPÁ, 2007, p. 102-105). O número de professores/as com graduação e especialização na área de Ensino Religioso no Amapá é infinitamente menor que o de outras áreas atuando com a disciplina.

Os dados apresentados na Tabela 3 são confirmados por pesquisa realizada pelo ISER em que foi detectado que a maioria dos/as professores/as que atuavam no estado do Amapá com a disciplina Ensino Religioso eram:

[...] Professores ligados à área das ciências sociais como história, filosofia e principalmente pedagogia. [...] Não há no Estado [Amapá] instituição pública que ofereça curso de graduação em Ciência da Religião, Ensino Religioso ou qualquer outro que habilite os professores conforme demanda a norma. (ISER, 2009)

O resulta da pesquisa do ISER além de identificar a carência de profissionais habilitados para atuar com a disciplina Ensino Religioso, ainda demonstra que as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Amapá não oferecem cursos na área. Somados esses aspectos temos no estado um quadro deficitário que perpassa pela falta mão de obra, de investimento em formação por parte do poder público e o desinteresse das IES em ofertar cursos que contemple essa disciplina.

Para amenizar a situação demonstrada pelo levantamento sobre a formação de professores/as que estavam atuando com a disciplina Ensino Religioso foi proposto pela representação de professores/as que compôs a comissão de elaboração da Resolução 14/06-CEE/AP, que se incluísse na Lei algo sobre essa questão. Dessa forma, foi previsto que para a investidura ao cargo de professor/a de Ensino Religioso seria necessário a formação em Licenciatura em Ciência da Religião/Ensino Religioso/Educação Religiosa. Mas na prática não se cumpriu. Se de um lado o Poder Público permite que qualquer professor/a ministre a disciplina, por outro lado as IES não oferecem cursos para habilitar os que se lançam a trabalhar com esse componente curricular, configurando como professor/a *leigo*, isto é, não habilitado para ministrar aulas na disciplina em que atua.

Os questionamentos que se fazem quando se lê na Lei n. 1406 – CEE/AP sobre a formação específica para atuar com a disciplina Ensino Religioso são: existe algum curso que forma professor/a para essa disciplina? Qual a instituição? Desde quando são formados professores/as para ministrar Ensino Religioso?

Para os propósitos deste estudo, analisou-se o primeiro curso de formação para professores/as de Ensino Religioso do Brasil, que aconteceu em Belém do Pará<sup>33</sup>. Toda documentação empírica alusiva ao Curso Livre de Educação Religiosa, foi submetida ao Conselho Estadual de Educação do Amapá, para fim de validação, que então emitiu o Parecer n. 024/1994- CEE/AP, publicado no Diário Oficial do Estado do Amapá, de 2 de setembro de 1994. Na ocasião aquele órgão efetuou a seguinte análise:

O Curso Livre de Educação Religiosa é ministrado pela Arquidiocese de Belém, Estado do Pará, desde 1983, com o objetivo de preparar professores para o Ensino Religioso de 1º e 2º graus, disciplina tornada obrigatória, nos currículos dos referidos graus de ensino, através da vigente Lei 5.692/71. (AMAPÁ/CEE, 1994)

Segundo consta no documento, o Curso iniciou em 1983, antes do Curso de Santa Catarina, mencionado por Junqueira e Fracaro (2011) em suas pesquisas, tais estudiosos apontam o estado de Santa Catarina como pioneiro a elaborar e a autorizar, pela Portaria n. 37/1996 emitida pelo reitor da Universidade Regional de Blumenau (FURB), o Curso de Ciências Religiosas, seguido posteriormente pelos estados do Pará e Maranhão. Convém admitir que Santa Catarina é o estado que primeiro reconheceu e validou a formação, todavia diferentemente do apontado pelos autores, o primeiro estado brasileiro a formar professores/as para o Ensino Religioso trata-se do Pará, cuja iniciativa pioneira, aponta que 13 anos antes da votação da LDB n. 9.394/96, já havia uma preocupação com a formação docente para o Ensino Religioso e a necessidade de sua academização, via convênio com uma IES – a UFPA.

Com relação à vinculação a uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, a análise confirma que a “Universidade Federal do Pará, pelas Resoluções n. 1.351/86, 1.954/91 e 2.127/93, do então Conselho Superior de Ensino e Pesquisa reconheceram [...] o Curso de Educação Religiosa” (AMAPÁ/CEE, 1994). Apesar desta vinculação, o Diploma foi expedido pela Arquidiocese de Belém, cuja competência para tal foi questionada pelo CEE/AP, e desta forma os egressos do Curso foram prejudicados, dentre os quais a autora desta pesquisa, que em 1994 não pode assumir a vaga no Concurso Público para professora no estado do Amapá, e se viu na contingência de buscar outra formação, optando pelo Curso de História, mas sem se desvincular da luta em defesa da disciplina Ensino Religioso. Ao contrário, outros/as professores/as, que se encontravam em situação análoga (formados no Curso de Educação Religiosa de Belém e que também foram aprovados no alusivo concurso no Amapá), terminaram abandonando o Ensino Religioso.

<sup>33</sup>A proximidade geográfica e cultural do estado do Pará com o Amapá, transformou o primeiro em principal fornecedor de mão-de-obra, principalmente na área da educação. Muitos professores/as formados em Ensino Religioso no Estado do Pará migraram para o Amapá, em busca de emprego, estando incluso esta pesquisadora.

Em 2012, a então Pró-Reitora de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), Marlene Rodrigues Medeiros Freitas, por meio do Ofício n. 029/2012-UFPA, encaminhado ao Conselho Estadual de Educação do Pará, reconheceu o “equivoco” a respeito da emissão dos referidos diplomas. No documento a Pró-Reitora assim se pronuncia:

Por equívoco, os Diplomas dos Cursos referidos foram emitidos e assinados pela **Arquidiocese de Belém**, que a despeito da expressa referência ao Convênio firmado com a UFPA, **não possui competência legal para realizar a certificação**, uma vez que essa **atribuição é exclusiva de Instituições de Ensino, autorizadas e reconhecidas pelo Ministério da Educação** [...] O equívoco merece retificação para que os alunos não sofram restrições à comprovação de sua realização e respectiva certificação, motivo pelo qual deverão ser expedidos e devidamente registrados por esta instituição de ensino superior, os diplomas correspondentes (UFPA, 2012, grifos nossos).

Este equívoco representou para os/as egressos do Curso Livre de Educação Religiosa mais de 29 anos de atraso (1983 a 2012) e prejuízos quanto à expedição do diploma.

A análise realizada pelo Conselho de Estado de Educação do Amapá através do Parecer n. 024/94, apontou que o referido Curso havia sido organizado de acordo com as Leis vigentes na época, como pode ser observado a seguir:

A organização curricular do curso cumpre todas as exigências da Legislação Educacional e apresenta o seguinte perfil: - carga horária de 2.625 horas; correspondência: 175 créditos; currículo: 34 disciplinas; corpo docente: habilitado, destaque para a maioria qualificação ideal; parte pedagógica inclusa e cumprida. (AMAPÁ/CEE, 1994).

O documento emitido pela UFPA em 2012 reforça os pontos levantados pelo CEE/AP, com relação aos requisitos exigidos para formação de professores/as prevista na Lei n. 5.692/71, visto que eram os primeiros profissionais de Ensino Religioso a ter uma formação sistematizada e contava com a parceria de IES – a UFPA. Ademais, o referido documento tornou evidente o equívoco da UFPA em alienar à Arquidiocese de Belém/AP a competência na emissão de diplomas. Com essa iniciativa, os aspectos que garantem a legitimação de uma disciplina se cumpriam, visto que de acordo com Frago (2008, p. 205), “a disciplina é o elemento-chave da profissionalização do docente, o que define o conteúdo e o espaço acadêmico de sua profissionalização”.

Ainda, segundo Frago (2008), a relação existente entre configuração de um campo disciplinar e a formação de professores/as é um dos primeiros passos a ser tomado por quem pesquisa história das disciplinas escolares, e chama atenção a ficarem atentos, ao nexo ou relação que existia entre a configuração de um campo disciplinar e a profissionalização de quem os integram como docentes.

A história do Ensino Religioso não está vinculada às disciplinas universitárias, visto que seu percurso se fez de baixo para cima, o que Goodson (2000 *apud* FRAGO, 2008, p. 185) chama de “transformação das matérias escolares em disciplinas escolares, de sua academização”. A APERAP, assim como o FONAPER, representa o que o Goodson (2000, *apud* FRAGO, 2008, p. 220) denomina de “comunidades de professores por disciplinas, e ainda que não seja o único elemento da mudança curricular, é parte importante da mesma, comumente ignoradas”. A experiência do Amapá pode apontar possibilidades reais de mudanças para o Ensino Religioso, por se constituir de agentes internos à educação – os/as professores/as.

Os/as professores/as de Ensino Religioso que atuavam em todo estado do Amapá contribuíram na construção do Plano Curricular de Ensino Religioso. Esse documento, proposto pela SEED em parceria com APERAP, após sua finalização, foi instituído em toda a rede estadual, como norteador pedagógico para as escolas. O grupo também foi o responsável pela coordenação da proposta do Plano de Disciplina, dos conteúdos e dos Planos de Aulas de Ensino Religioso, que acreditava ser fenomenológico, do estado do Amapá.

### **3.2 Uma Proposta de Grupo: um possível Ensino Religioso Fenomenológico**

O grupo de professores/as de Ensino Religioso do Amapá se empenhou em nortear suas práticas sob o paradigma fenomenológico. Para tanto, definiu-se como imprescindível recorrer ao Conselho de Educação do referido estado à discussão, criação e implantação de uma Lei que regulamentasse o Art. 33 da LDB n. 9.394/96 que trata da disciplina, o que resultou na Resolução n. 1406-CEE/AP. Também foi acionado o Ministério Público com o objetivo de arbitrar sobre problemas envolvendo o governo do estado do Amapá quanto à garantia de vagas no serviço público aos/as professores/as de Ensino Religioso aprovados/as em concurso e contra a admissão indevida de pessoas não habilitadas na área de educação e que estavam assumindo a disciplina, o que resultou no Auto de Investigação Pública n. 150/2007.

Com o intuito de definir quem poderia ministrar a disciplina Ensino Religioso o grupo de entusiasta que estava à frente deste componente curricular procurou o Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE) e através de diálogo com o então vice-presidente do CEE, prof. Almiro Alves de Abreu, que respondia pela presidência do órgão, os/as professores/as de Ensino Religioso propuseram a elaboração de uma legislação que normatizasse o Art. 33 da Lei n. 9.394/96 que tratava sobre o assunto.

Com a comissão formada, o grupo solicitou que tivesse representação garantida de

professores/as de Ensino Religioso nas reuniões, discussões e elaboração da Lei, o que foi de pronto atendido. Foi proposta da representação dos/as professores/as de Ensino Religioso a inserção na Lei de um parágrafo que versasse sobre quem deveria a ministrar a referida disciplina. Dessa forma, entrou em vigor a Resolução 14/06-CEE/AP, na qual se encontra incluído um parágrafo que prescreve como deve ser a formação do/a professor/a que irá ministrar a disciplina Ensino Religioso:

Art. 4º - O Ensino Religioso será ministrado: a) de 1ª a 4ª 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 5ª a 8ª série: por professor Licenciado Pleno ou Especialista em Ensino Religioso / Ciência da Religião / Educação Religiosa. (AMAPÁ/CEE, 2006)

Nota-se que a citada Lei restringe a atuação no Ensino Religioso a profissionais graduados ou especialistas nas áreas de Ciência da Religião e Educação Religiosa. Assim, professores/as de outras áreas de conhecimento e os Bacharéis em Teologia ficaram impossibilitados de ministrá-la. Além de definir quem são os/as professores/as para atuar com o Ensino Religioso no referido estado, a Resolução ainda determinou um prazo para que as habilitações fossem realizadas, como se pode observar no Art. 4º da Resolução n. 14/06:

§ 2º. **A Secretaria Estadual de Educação promoverá capacitação aos professores** portadores [...] 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. (AMAPÁ/CEE, 2006, grifos nossos).

A referida Lei prevê 6 (seis) anos para que fosse realizada capacitação aos/as professores/as que atuavam com o Ensino Religioso. Decorridos 10 (dez) anos da vigência da citada Lei não há registro de nenhuma iniciativa por parte do governo do Amapá em capacitar professores/as para atuar com a referida disciplina, ficando a Lei esquecida pelos gestores estaduais. A ausência de políticas públicas que contemplem os/as professores/as de Ensino Religioso é mais um empecilho que esta disciplina precisa superar no estado do Amapá. Além da falta de professores/as habilitados existe uma cultura de desrespeito aos que escolheram ministrar a disciplina.

Em Macapá, fevereiro de 2007, uma reclamação foi protocolada no Ministério Público Estadual, que se converteu no AIP n. 150/2007, na qual os professores da APERAP faziam duas denúncias:

- a) Primeiramente, os professores aprovados para Ensino Religioso no Concurso Público de 2005 não havia sido convocados, sendo preteridos por contratos administrativos temporários, realizados pelo Governo, sem atender à legislação

estadual – Resolução n. 14/06-CEE/AP, Art. 4, alínea b, a qual determina que para ministrar a disciplina em questão de 5a. a 8a. Série, o professor deve ser portador do diploma em Licenciatura em Ensino Religioso/Ciências da Religião/Educação Religiosa (AMAPÁ/CEE, 2006).

- b) Em segundo lugar, os bacharéis em Teologia estavam ingressando no Serviço Público como docentes, ferindo o Art. 62 da LDB n. 9.394/96 que estipula:

**A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura**, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL/LDB, 1996, grifos nossos).

Ao tratar de assunto correlato, Frago (2008, p.204-205) menciona que as disciplinas podem ser vistas como campos de disputas de poder. Isto ocorre quando são apropriadas por grupos de professores/as, resultando na formação de reservas, ao incluir e defender seus afiliados, excluindo os que não são professores/as ou que pertencem a outras disciplinas. Tal medida foi tomada, no caso do Amapá, por considerar que a administração estadual estava infringindo leis como a Resolução n. 14/06 e a LDB n. 9.394/96, como foi relatado anteriormente. O que implica em mais obstáculos aos defensores de Ensino Religioso que precisam recorrer à Justiça para que tenham seus direitos garantidos.

O Ministério Público do Amapá acatou a denúncia da APERAP e passou a pressionar os órgãos responsáveis. No Ofício n. 489/2007-Cidadania/MP, encaminhado ao então Secretário de Estado de Educação do Amapá, José Aauto Santos Bitencourt, o promotor Paulo Veiga requisitava levantamento dos docentes de Ensino Religioso, conforme trecho a seguir:

Requisito em 05 (cinco) dias, sob as penas da Lei, informações sobre: 1) **Quantos e quem são os professores contratados administrativamente para o Ensino Religioso** e em quais escolas públicas do Estado se encontram trabalhando? 2) Existe carência de professores de Ensino Religioso nas escolas públicas do Estado? Em caso positivo, qual a carência, inclusive no ensino fundamental? 3) **Foi ou foram empossados concursados aprovados no concurso 2005 para a disciplina Ensino Religioso?** Em caso positivo, quantos professores foram empossados? (AMAPÁ/MP, 2007, p. 44, grifos nossos)

O documento é datado do dia 21 de maio de 2007, não sendo cumprido por parte da SEED no tempo limite de cinco dias. Pressionada pela APERAP, a Promotoria da Cidadania, pelo Ofício n. 555/07-Cidadania/MP, reitera a requisição das informações, dando então um prazo menor, “tendo em vista que o prazo no Ofício n. 489/2007-Cidadania/MP [...] encerrou-se dia 27 [...], requisito as informações em 24 (vinte e quatro horas) sob as penas da Lei.”

Com pressão da APERAP, o Ministério Público se empenhou em elucidar a questão, o que representou para os defensores do Ensino Religioso um importante aliado. Como resultado, 64 professores/as aprovados no concurso público para ministrar a disciplina Ensino Religioso foram chamados e empossados. Antes disso, apenas 19 professores/as haviam sido chamados/as.

Com relação aos bacharéis em Teologia, o CONER/AP, encaminhou Ofício n. 0008/2007, manifestando-se favoravelmente à permanência dos teólogos como professores/as de Ensino Religioso. No documento o CONER/AP afirma que: “o professor com **formação teológica** é o mais preparado para a ministração do Ensino Religioso, haja vista o conhecimento específico da dimensão religiosa” (AMAPÁ, 2007, p. 65, grifo do autor). A posição apresentada por meio do documento em defesa dos teólogos como “donos da cadeira” da disciplina evidencia a adesão do CONER/AP ao *movimento doutrinário*, o que se contrapõe a luta e defesa da APERAP, que é tornar o Ensino Religioso disciplina escolar ministrada por professores/as formados em Ciências da Religião.

Sobre a atuação e formação dos teólogos, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei n. 4293/12, do deputado Victório Galli (PSC/MT) que propõe a regulamentação dessa profissão. Se confirmada a aprovação, sem veto, teremos definido que “**Teólogo é o profissional que realiza liturgias, celebrações, cultos e ritos; [...]; forma pessoas segundo preceitos religiosos das diferentes tradições**”. (BRASIL/CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2012, grifos nossos).

O referido Projeto de Lei irá regulamentar o que os teólogos, na prática, já realizam, trata-se de trabalhos ligados a instituições religiosas, como doutrinação e proselitismo. Os conteúdos de Teologia estão voltados à doutrina, ao transcendente, não contemplando a diversidade religiosa de que é formada nossa sociedade. Vale dizer que mesmo que se afirme que se trata de uma teologia ecumênica – todo Curso de Teologia é doutrinário, visto que seu campo de atuação está diretamente ligado às confissões de fé e não tem relação com a proposta educacional brasileira presente na LDB 9.394/96.

A presença de teólogos na escola pública fere o caráter *laico* da escola e do Estado brasileiro. Ao posicionar-se favorável aos teólogos para ministrar o Ensino Religioso, o CONER/AP confronta com o que a APERAP defende, que é a formação exclusivamente em Licenciatura na área da Ciências da Religião/Ensino Religioso/Educação Religiosa para ministrar a disciplina em questão.

O CONER/AP, em sua criação em 2006, congregava lideranças religiosas, haja vista a relação da Diretoria: Pastor Delson de S. Nascimento, como presidente; Padre Aldenor B.

dos Santos, como vice-presidente. Na lista de associados constavam ainda economistas, turismólogos, antropólogos, técnicos em informática, advogados, teólogos e apenas duas pedagogas (AMAPÁ/MP, 2007, p. 28-32). A composição levava em consideração tão somente a representação religiosa dos associados, ignorando a formação na área da educação. Analisando a composição do CONER/AP não é difícil perceber que se trata de um grupo externo à educação, o que explica a posição favorável aos teólogos na condução do Ensino Religioso.

Em contrapartida, a composição da APERAP desde sua diretoria (ver anexo A) até os afiliados eram de professores/as que estavam em sala de aula ministrando Ensino Religioso, alguns com mais de 15 anos na docência da referida disciplina, como é o caso da professora e tesoureira da entidade, Isa Mendonça Gomes. Outros com formação na área de educação. Segundo o ISER (2009) em pesquisa realizada no período de setembro de 2007 a abril de 2008 em 12 estados da Federação (Rio de Janeiro, Paraná, Minas Gerais, Alagoas, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Amapá, Piauí) cujos resultados foram reunidos em um documento intitulado *Mapeamento do Ensino Religioso no Brasil: definições normativas e conteúdos curriculares*, existe no Amapá “uma Comissão de Ensino Religioso formada na Secretaria de Estado de Educação, que tem como participante apenas os professores ligados à disciplina e não representantes de confissões”.

Os dois grupos já mencionados, embora estejam unidos pela defesa do Ensino Religioso, tem posicionamentos distintos, que o fez entrarem em embates quanto à natureza e objetivo da disciplina no Amapá. Ao defender os teólogos, o grupo do CONER/AP, demonstra seu compromisso com as igrejas. Já a APERAP por ser formada de professores/as, defende a Licenciatura em Ciências da Religião como condição *sine qua non* para a investidura ao cargo de professor/a de Ensino Religioso. Assim, agentes externos (CONER/AP) e agentes internos (APERAP) ao campo educacional demarcaram suas posições.

As mudanças que estavam sendo realizadas no âmbito da disciplina Ensino Religioso no Amapá, só se tornaram possíveis em decorrência de iniciativas pessoais que Goodson (2008, p. 57) entende como sendo as “crenças pessoais e missões internas dos professores.” Neste sentido, o grupo de fato entendeu que era possível pensar um Ensino Religioso no qual as denominações religiosas não detivessem o poder de determinar conteúdos, metodologia tampouco o perfil dos professores, tal como acontecera em tempos de outrora, em que o Ensino Religioso encontrava-se eivado de doutrinação e de proselitismo. Nesse sentido, o autor explica que a:

Mudança educacional funciona com mais sucesso quando a reforma considera esse compromisso pessoal dos professores como sendo ao mesmo tempo, uma inspiração para a reforma (que **funciona melhor quando é levado a cabo pelos professores como parte de seus projetos pessoais-profissionais**), e um objeto necessário da reforma (a necessidade de dar apoio aos professores até o ponto que eles próprios desejam apropriar-se da reforma). Goodson (2008, p. 57-58, grifos nossos)

Nenhuma mudança se consolida sem apoio. O fato de o Ministério Público haver entendido as reivindicações da APERAP e julgá-las procedentes, fortaleceu o grupo que deu continuidade a sua luta em busca de um Ensino Religioso que acreditava ser sem proselitismo e sem doutrinação. O apoio e o reconhecimento que a APERAP recebeu da SEED representou o sustentáculo externo que o Ensino Religioso precisava para delinear e estabelecer os propósitos de disciplina escolar, no estado do Amapá. Esse apoio surgiu em 2008, quando o grupo da APERAP foi chamado para compor a equipe que ficou responsável pela elaboração da proposta do Plano Curricular do Estado do Amapá.

### **3.3 Um Currículo construído por Professores/as no Coletivo**

É comum o uso do termo currículo para designar a matriz de um curso, as atividades educacionais, as metodologias e os conteúdos a serem ministrados. Em face disso, inúmeros conceitos foram criados para este termo. Para Llavador, (1994, p. 370), “a palavra currículo engana-nos porque nos faz pensar numa só coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas elas inter-relacionadas”. As ações que foram desencadeadas pela APERAP convergiam para esboçar um formato de Ensino Religioso que exigiam mudanças também no plano curricular, no conteúdo e no plano de aula da disciplina.

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.

As etapas vivenciadas nesse projeto que resultou no documento denominado Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá contaram com várias palestras, discussões e reuniões que compreendiam desde a coleta de dados até a sistematização das propostas culminando na elaboração do Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá, conforme consta na apresentação do referido documento:

O Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá, da Secretaria de Estado da Educação - SEED, foi elaborado pelos docentes da Rede Estadual de Ensino, tendo como Base Legal as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, Orientações do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares e a Sistemática de Avaliação do Estado do Amapá, uma série de recursos didáticos e experiências inovadoras e pretende ser útil aos docentes, equipe gestora, alunos e comunidade escolar como instrumento norteador para a prática docente. (AMAPÁ, 2009, p. 3)

O fato de a APERAP ser partícipe desse processo de construção do currículo da disciplina Ensino Religioso representou a possibilidade de propor e modificar um paradigma de um componente curricular que no Amapá vinha sendo mantido desde 1975, o paradigma Doutrinário. Para Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.”

Ao referir-se ao currículo como possibilidade de contestação e transgressão, Moreira e Silva (1997) admitem que seu uso possa ser tanto para reafirmar uma postura ou uma realidade dada, como também para se contrapor e questionar tal realidade. Essa contradição, em tese, depende da forma como se desenha o currículo, a qual à semelhança das disciplinas escolares, são resultados de construção histórica e cultural, tendo nos sujeitos envolvidos a condução desse processo de mudança ou de permanência de uma dada realidade.

O grupo de professores/as da APERAP fez reuniões e *Encontros* para chegar ao resultado final, qual seja o Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá. Na figura 8, a seguir, o grupo da APERAP em uma das reuniões de sistematização das propostas e elaboração do Plano Curricular para o Ensino Religioso do Amapá.

**Figura 8 –APERAP na elaboração do Plano Curricular de ER do Amapá (2008)**



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (setembro de 2008).

A participação dos professores, embora em pequeno grupo, fazia-se de forma espontânea e compromissada, por se tratar de uma oportunidade que estava sendo oferecida para propor o paradigma de Ensino Religioso que acreditavam ser o mais distante do proselitismo e da doutrinação – o Ensino Religioso Fenomenológico. Para Goodson (2008, p. 58) isso se explica por que:

A carreira do professor, portanto, reflete essas questões de compromisso e satisfação pessoal. A presença desses ingredientes não será provável se as iniciativas e a teoria das mudanças ignorar os projetos pessoais e os projetos internos da escola tão apreciados pelos professores.

Os *Encontros* no Diocesano continuavam simultaneamente às preparações do Plano Curricular. O que o/a aluno/a precisa saber acerca do fenômeno religioso? Que conteúdos contemplam um ensino sem proselitismo e sem doutrinação? As respostas às inquietações centravam-se na identidade, objetivos, competências e conteúdos a serem ministrados no Ensino Religioso.

Considerar o Ensino Religioso como disciplina escolar implica reconhecer que não se trata de vigilância dos estabelecimentos, tampouco a repressão das condutas consideradas nocivas à ordem, por parte dos/as alunos/as nos educandários, como era considerado até o final do século XIX, como afirma Chervel (1990, p. 178). Mas, segundo o autor, trata-se de reconhecer que disciplina escolar está vinculada também a conteúdos escolares. De qualquer forma, que conteúdos definem uma disciplina escolar? Quais são os conteúdos que deverão compor o currículo do Ensino Religioso, para que seja considerado disciplina escolar? O autor indica que tais indagações podem ser respondidas pelos conhecimentos que são culturalmente produzidos pela humanidade.

No caso da pesquisa ora em apreço, a resposta inclui os conteúdos referentes à cultura religiosa, que segundo Oliveira *et al.* (2007, p. 67) “é a cultura que marca profundamente a maneira de ser e viver do ser humano”. Perceber o fenômeno religioso como manifestação cultural é torná-lo marco referencial para o currículo do Ensino Religioso, concluem os autores. No relatório do primeiro semestre do ano de 2008, encaminhado à SEED são listadas as atividades que os professores associados da APERAP desenvolviam com vistas a atingir esse fim, qual seria, propor um Ensino Religioso Fenomenológico:

**Quadro 7 – Relatório de Atividades da APERAP no Diocesano (1º sem. 2008)**

Local	Objetivo	Plano de aula	Data
Centro Catequético Diocesano	Orientar e construir aulas de Ensino Religioso.	5ª série: Identidade e fundamento do Ensino Religioso 6ª série: A História e o Objetivo do Ensino Religioso	18 fev.
		5ª série: Culturas e Tradições Religiosas 6ª série: A disciplina do sentido da vida	25 fev.
		5ª série: Pluralismo Religioso e sua contribuição 6ª série: Os símbolos nas Tradições Religiosas	17 mar.
		5ª Série: Religião e Religiosidade: conceitos que identificam o Ensino Religioso 6ª série: Símbolos Religiosos: sintonia com o sagrado	7 abr.
		5ª série: Transcendente/Sagrado 6ª série: Vida além-morte.	28 abr.
		5ª série: O papel da mãe na sociedade de hoje 6ª série: O papel da mãe na sociedade de hoje	5 maio
		5ª série: Identidade do E.R.: Conceito, Importância, E.R. e Educação 6ª série: Uma identidade que evolui ao longo da história	12 maio
		5ª série: Diversidade Religiosa 6ª série: A razão de ser do Ensino Religioso	19 maio
		5ª série: Fé, Ritos, Mitos, Transcendente/Sagrado 6ª série: Símbolo e vida	9 jun.
		5ª série: Fé, Ritos, Mitos, Transcendente/Sagrado 6ª série: Símbolo e vida	16 jun.
		5ª série: Fé, Ritos, Mitos 6ª série: Fé, Mistério, Ritos, Mitos, Tempos e Espaços Sagrados	23 jun.

**Fonte:** Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá/2008.

A proposta de conteúdos presentes no relatório de Atividades dos/as Professores/as de Ensino Religioso demonstra uma preocupação em fazer planos de aulas com temáticas diferenciadas para cada série. A base do conteúdo emanava dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (FONAPER, 2010, p. 50), que indicam os eixos “Culturas e tradições religiosas; escrituras sagradas; teologias; ritos; ethos”.

O esforço que a APERAP desempenhou para construir uma proposta para o Ensino Religioso no Amapá isento de proselitismo e de doutrinação resultou em uma lista de conteúdos que apresentam elementos possíveis de serem identificados em qualquer religião tais como: símbolos religiosos, fé, ritos, mitos, transcendentais, sagrado, mistério, tempo e espaço sagrado. Ademais, insere assuntos relacionados ao reconhecimento do Ensino Religioso como campo da escola e não das igrejas: Identidade e fundamento do Ensino Religioso; Pluralismo Religioso e sua contribuição; Identidade do Ensino Religioso; Conceito, Importância, Ensino Religioso e Educação; Diversidade Religiosa. Além selecionar os conteúdos e fazer o planejamento das aulas, o grupo de professores/as de Ensino Religioso ainda realizavam outras atividades, como ser observado a seguir, no Quadro 8:

**Quadro 8 – Relatório de Atividades realizadas pela APERAP em Macapá (1º semestre 2008)**

Local	Atividade	Objetivos	Data
E. E. São Benedito	Palestra	Esclarecer dúvidas sobre aspectos referentes a disciplinas no que concerne à objetivo, identidade, competências, habilidades, legislação, conteúdo etc.	21 fev.
Diocesano	Encontro	Orientar e construir aulas de Ensino Religioso. Apresentação da Disciplina, seus objetivos, habilidades, competências, legislação.	11 fev.
Diocesano	Encontro	Refletir e construir proposta Curricular de Ensino Religioso com base na Resolução 14/06.	18 fev.
Diocesano	Encontro	Construir proposta curricular de Ensino Religioso	25 fev.
DITEP/SEED	Reunião	Construir proposta curricular de Ensino Religioso;	3 e 10 mar,
DITEP/SEED	Reunião	Construir projeto do Seminário Estadual de Ensino Religioso;	17 e 31 mar.; 7, 14 e 28 abr.; 5, 12, 19 e 26 maio.

**Fonte:** Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá/2008.

No Quadro 8 é possível perceber que além dos *Encontros* no Diocesano, a equipe também visitava as escolas, dando palestras e fazendo oficinas com professores/as e técnicos. Reuniam-se, também, no prédio da SEED, como aconteceu nos dias 3, 10 e 31 de março e nos dias 7 e 14 e 28 de abril e 5, 12, 19 e 26 de maio. As atividades realizadas pela Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá eram diversificadas, orientavam e construíam planos de aulas, refletiam sobre proposta curricular, realizavam seminários, esclareciam dúvidas sobre a disciplina. Dentre as atividades que foram realizadas não estão incluídas visitas as autoridades religiosas locais e nem reuniões com essas lideranças. O que leva supor que não aconteceram ou que foram omitidas no relatório.

Mesmo tendo o Diocesano como local oficial dos *Encontros*, os professores da APERAP também se reunia na SEED/AP, como demonstra o Quadro 8, o que pode justificar o apoio que este grupo recebia dos gestores educacionais daquele órgão. Mesmo assim, as atividades relativas aos estudos, trocas de experiências e elaboração de planos de aulas ocorriam exclusivamente no Diocesano, como aponta o Quadro 7. O espaço da SEED/AP, portanto, foi usado apenas para a elaboração da proposta curricular e para construção do projeto do Seminário Estadual de Ensino Religioso.

O projeto desse seminário foi pensado desde 2008, mas sua realização só ocorreu em 2011. A SEED figurou como parceira e foi responsável pela emissão dos certificados e por

toda a logística, juntamente com a livraria Paulinas. Aos professores vinculados à APERAP coube elaborar o projeto, mobilizar os participantes, coordenar todo o evento. Tratava-se, portanto, de um momento em que os/as professores/as deixaram de ser meros repassadores de conteúdos, e se tornaram pessoas capazes de intervir e direcionar o caminho que queriam seguir, ao contrário do que Goodson (2008) entende, ao afirmar que o currículo foi inventado basicamente como um conceito para direcionar e controlar a autonomia do professor e sua liberdade potencial na sala de aula. Quando se compõe a aliança para mudar o rumo da história de uma disciplina, o currículo não pode mais ser considerado um artifício que reproduz as relações de poder existentes na sociedade.

É o que Silva (2004, p. 23) define como sendo lugar, espaço, território, relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso, é autobiografia, vida, *curriculum vitae*, afirma o autor. No currículo se forja identidade. O currículo neste sentido adquire uma dimensão que vai além do ambiente escolar e se mistura com a própria vida dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Currículo é o local por excelência onde saber e poder se encontram e desse encontro corporificam e consolidam relações sociais que vão definir o processo de formação das identidades sociais, porque “currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados”. No caso da APERAP essa tríade se fez presente em todas as ações por ela desenvolvidas.

Nos dias 14 e 15 de março de 2011, a cidade de Macapá foi sede de um Seminário sobre o Ensino Religioso que contou com mais de 118 participantes (ver Anexo C), dentre os quais estavam professores/as estaduais, municipais e da rede privada de ensino, assim como técnicos e diretores de escolas e estudante universitários. O tema escolhido para o Seminário representou uma das inquietações dos professores da APERAP, que consistia em aproximar o Ensino Religioso de discussões mais voltadas para o entrelaçamento dos campos da educação, dos direitos humanos e da religiosidade, o que resultou na denominação do evento como Seminário Educação, Religiosidade e Direitos Humanos.

É possível perceber que as denominações religiosas não figuram entre os parceiros, embora Paulinas seja uma editora reconhecidamente pertencente à Igreja Católica e apareça como patrocinadora e a palestrante faça parte da Igreja Católica. É importante lembrar que Inês Carniato é redatora da revista Diálogo (periódico dedicado ao Ensino Religioso) e autora de diversos livros didáticos sobre este componente curricular. O que deixa subentendido que sua presença não se dá pela pertença religiosa, mas pela sua produção na área do Ensino Religioso, e a Paulinas porque tem dentre suas publicações livros didáticos de Ensino

Religioso. No cartaz do evento, a seguir encontram-se as entidades/órgãos/pessoas que deram apoio para que o Seminário pudesse ser realizado.

**Figura 9 – Cartaz do Seminário realizado pela APERAP-Macapá (2011)**



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2011).

Com o Seminário Educação, Religiosidade e Direitos Humanos, os/as professores/as de Ensino Religioso do Amapá consolidaram mais uma ação que se harmoniza com o paradigma fenomenológico da disciplina. Mas como estavam sendo formulados os planos de aulas que os/as professores/as levavam para sala de aula? Seriam eles fenomenológicos? Como eram pensados e quais assuntos poderiam se constituir em conteúdos não proselitista e doutrinário?

A elaboração dos planos de aulas seguiu-se inicialmente em grupo. Os/as professores/as se reuniam e nesse encontro planejavam e construía as aulas que deveriam ser ministradas durante aquela semana. As aulas seguiam orientação de um Ensino Religioso sem proselitismo e sem doutrinação, para atender às demandas das escolas e dos alunos em uma visão fenomenológica da disciplina. Nada mais significativo deste ponto de vista do que a compreensão de Chervel (1990) sobre os objetivos e finalidades da Escola:

A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função *educativa*. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar uma *instrução*. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. (CHERVEL, 1990, p. 188, grifos do autor).

Os conteúdos pensados pelos professores de Ensino Religioso do Amapá fizeram parte do que o grupo chamou de Plano de Disciplina (PD), que para Menegolla e Sant’Ana (1998, p. 64) “é um instrumento para sistematizar a ação concreta do professor, a fim de que os objetivos da disciplina sejam atingidos”. Elaborados durante os anos de 2007 e 2008, cuja estrutura contava com: Apresentação, Justificativa, Objetivos geral e específicos, Metodologia, Recursos Didáticos, Avaliação, a proposta de conteúdos para 5ª e 6ª séries, os 7 planos de aulas e sugestão bibliográfica, totalizam 21 páginas. A meta consistia em uma “visão mais ampla sob os aspectos social, político, econômico e cultural, objetivando um ensino inter-religioso” (AMAPÁ/PD, 2008, p. 2). Segundo esse mesmo documento o Ensino Religioso deveria ser:

Sem PROSELITISMO e sem DOCTRINAÇÃO, respeitando a opção religiosa ou não dos cidadãos e cidadãs que estão presentes na escola, bem como, [...] deixe de ser a Disciplina só da Ética, da Moral e dos Bons Costumes (estes são responsabilidade da educação como um todo, portanto, de todas as disciplinas e não apenas de uma).

O Plano de Disciplina inicia com expressões “sem PROSELITISMO” e sem DOCTRINAÇÃO” – as duas palavras em caixa alta, como se tivesse dando um grito, para que fosse ouvido pelos responsáveis pelas políticas de educação estadual. Além desses termos, aparece no texto um recado de que a disciplina em questão não poderia assumir sozinha a responsabilidades pelos Temas Transversais como ética, moral e bons costumes, afirmando que tais assuntos devem ser de competência de todas as disciplinas do currículo escolar. A Apresentação do documento é concluída explicitando que a disciplina Ensino Religioso deveria assumir “seu papel de área de conhecimento com conteúdos de abordagens científicas, preservando seu objeto de pesquisa que é o fenômeno religioso, isto é, a relação que todo ser humano estabelece com o Sagrado/Transcendente” (AMAPÁ/PD, 2008, p. 2).

Ao fazer a Justificativa no Plano de Disciplina (AMAPÁ/PD, 2008, p. 3), um dos destaques é a preocupação com a compreensão por parte dos/as professores/as de que a sala

de aula é um espaço pluri/multi/inter/trans-religioso. Isso é fundamental para o exercício da prática docente, prossegue o documento, afirmando que “os conteúdos e metodologias de Ensino Religioso devem ser elaborados de forma a contribuir para o respeito e a valorização dessas e de outras diferenças presentes em nossa sociedade.”

A respeito do Objetivo geral, o documento não deixa dúvidas sobre o entendimento que a APERAP defendia a respeito de qual paradigma de Ensino Religioso sustentava a sua proposta de conteúdos e planos de aula. Assim, nenhuma menção é feita às denominações religiosas, mas aponta as Ciências da Religião como ciência de referência e os demais campos científicos como responsáveis pelos conteúdos. Os professores assim entendem que seja o objetivo da disciplina:

Compreender o Ensino Religioso como uma disciplina que tem conteúdo próprio focado nos conhecimentos sistematizados e produzidos pela Ciência da Religião e também das outras ciências (História, Antropologia, sociologia etc.), oferecendo aos agentes do processo educacional uma proposta de conteúdo inter-religioso, pautado na fenomenologia, relacionado aos aspectos social, político, econômico e cultural da humanidade e da sociedade em que está inserido. (APERAP, 2008, p. 4).

Segundo o Plano de Disciplina, os conteúdos devem ser pautados na abordagem fenomenológica e nos demais aspectos da humanidade e da sociedade em que o sujeito está inserido, reforçando o compromisso com uma disciplina que se pretende afastar dos domínios religiosos e aproximá-la dos conhecimentos produzidos pela humanidade e sistematizados pelos cânones científicos.

Os conteúdos propostos para a 5ª e 6ª série do Ensino Fundamental de 8 anos abrangem conceitos sobre o Ensino Religioso, Religião e Religiosidade, Culturas e Tradições, Ensino Religioso e Educação, Diversidade Religiosa, fenômeno religioso, pluralismo religioso, dentre outros. Percebe-se com isso, que a APERAP, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, buscou elaborar uma lista de conteúdos que julgava ser fenomenológico. Esses conteúdos surgiram dos *Encontros* que aconteciam todas as sextas-feiras, a seguir um relato descritivo de como eram esses *Encontros*:

Toda a semana, após as apresentações (a cada encontro diferentes participantes se apresentavam como novos professores de ER) estudávamos sobre a disciplina, buscando conhecer melhor seu objeto de estudo, fazíamos uma leitura sobre o que era o ER e procurávamos explicar uns aos outros o que havíamos compreendido do texto. Depois havia um intervalo e logo após nos dividíamos por série, para pensarmos e montarmos a aula da semana e, procurávamos organizar uma seleção de conteúdos específicos para cada série, obedecendo a um objetivo traçado no grupo que era: o que meu aluno deverá aprender nesta série e na série posterior sobre o ER e por que deverá aprender. Qual o objetivo da escola. Que papel deve desempenhar o professor de Ensino Religioso na escola pública? Essas indagações que fazíamos nem sempre era para encontrar respostas, mas provocar reflexão sobre o fazer pedagógico. (VULCÃO, 2014, p. 3251).

Na Figura 10 estão listados os conteúdos que o grupo de professores/as de Ensino Religioso, reunidos na APERAP elaboraram e apresentaram à SEED para que fossem adotados no estado do Amapá.

**Figura 10 – Listas de Conteúdos de ER elaborados pela APERAP (2008)**

<p><i>ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO DO AMAPÁ</i> <b>-APERAP -</b></p> <p>PROPOSTA DE CONTEÚDOS DE ENSINO RELIGIOSO - Série: 5ª</p> <p><b>I – Identidade e fundamento do Ensino Religioso (teoria)</b></p> <p>a) Identidade do E.R.: Conceito, Importância e E.R. e Educação b) Religião e Religiosidade: conceitos que identificam o Ensino Religioso c) Culturas e Tradições Religiosas d)</p> <p><b>II – Tradições Religiosas</b></p> <p>a) Diversidade Religiosa b) Pluralismo Religioso e sua contribuição c) Fé, Ritos, Mitos, Transcendente/Sagrado d)</p> <p><b>III – Fenômeno Religioso e Experiência Religiosa</b></p> <p>a) Fenômeno Religioso b) Experiência Religiosa c) As três religiões monoteístas: Cristianismo, Judaísmo e Islamismo d)</p> <p><b>IV – Ethos e Cultura Religiosa</b></p> <p>a) Religiões de Matrizes africanas b) Religiões de Matrizes indígenas c) Budismo d) Hinduísmo</p>	<p><i>ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO DO AMAPÁ</i> <b>-APERAP -</b></p> <p>PROPOSTA DE CONTEÚDOS DE ENSINO RELIGIOSO - Série: 6ª</p> <p><b>I – A História e o Objetivo do Ensino Religioso</b></p> <p>a) Uma identidade que evolui ao longo da história b) A disciplina do sentido da vida c) A razão de ser do Ensino Religioso d)</p> <p><b>II – Os símbolos nas Tradições Religiosas</b></p> <p>a) Símbolo e vida b) Símbolos Religiosos: sintonia com o sagrado c) Fé, Mistério, Ritos, Mitos, Tempos e Espaços Sagrados d) Vida além morte e)</p> <p><b>III – O Fenômeno Religioso: uma experiência humana</b></p> <p>a) Ateísmo b) Catolicismo c) Protestantismo (Evangélicos): Históricos, Pentecostais e Neopentecostais d)</p> <p><b>IV – As Denominações Religiosas em nossa sociedade</b></p> <p>a) Candomblé b) Umbandismo c) Espiritismo: uma filosofia de vida d)</p>
---	---

**Fonte:** APERAP (2008).

Os conteúdos listados têm relação com religião, mas não têm um direcionamento doutrinário, porque a religião é entendida como produto da construção histórica, e não como elemento de proselitismo e de doutrinação. Tal como afirma Piazza (1976), a religião é antes de qualquer coisa, um fato humano tão imprescindível à vida do indivíduo quanto a linguagem, a cultura e a arte, de forma que as manifestações dela decorrentes estão

profundamente radicadas no indivíduo e chega a extrapolar para a sociedade à qual está integrado.

Os eixos temáticos Identidade e fundamento do Ensino Religioso (teoria); Tradições Religiosas; Fenômeno Religioso e Experiência Religiosa; Ethos e Cultura Religiosa são conteúdos propostos para 5ª série. A História e o Objetivo do Ensino Religioso; Os símbolos nas Tradições Religiosas; O Fenômeno Religioso: uma experiência humana; As Denominações Religiosas em nossa sociedade são conteúdos propostos na 6ª série. A APERAP com isso acreditou ter alcançado seu objetivo, qual seja substituir os conteúdos doutrinários por conteúdos que apresentassem capacidade de análise crítica da realidade, à luz de conhecimentos teóricos em que os/as professores/as poderiam atuar de modo autônomo e consequente, livre das amarras impostas pelas autoridades religiosas.

O Ensino Religioso como disciplina que se propõe servir a sociedade e a academia através de conteúdos advindos da cultura e da ciência, sem deixar de lado o cotidiano dos/as alunos/as coaduna com a assertiva de Chervel (1990, p. 186) quando afirma que “as disciplinas são esses modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos. Foi a existência das disciplinas que historicamente traçou o limite entre secundário e superior”. Como eram os planos de aula que o grupo de professores/as reunidos na APERAP elaborou e julgou ser não doutrinários?

Foram 6 (seis) aulas que a APERAP conseguiu elaborar durante os *Encontros* no Diocesano, sendo 3 (três) direcionadas para 5ª série e 3 (três) para a 6ª série do Ensino Fundamental de 8 anos. Os temas das aulas para a 5ª série foram: os cinco eixos que *fundamentam o Ensino Religioso; Religião e Religiosidade – conceitos que identificam o Ensino Religioso; Culturas e Tradições Religiosas*. Um dos temas estava voltado a explicitar a finalidade do Ensino Religioso, as demais aulas tratavam de conceitos que auxiliam na identificação da disciplina como componente da educação e não das religiões.

Na 6ª série os conteúdos versavam sobre: *Uma identidade que evolui ao longo da história; A disciplina do sentido da vida; A razão de ser do Ensino Religioso*. Vale ressaltar que todas as aulas planejadas para essa série estavam voltadas para compreensão do Ensino Religioso como componente curricular. As aulas expressavam a necessidade que o grupo de professores/as almejava. Tudo indica que cada aula representava um assunto estudado nos *Encontros*.

As aulas consistiam em um texto, seguido de uma atividade. Na concepção de Libâneo (1991, p. 241) a aula representa a maneira com que se organiza o processo de ensino e a organização ou criação das situações docentes como pré-requisitos necessários para que

os/as alunos/as assimilem conhecimentos. Ainda segundo o autor, “o plano de aula é um detalhamento do plano de disciplina. As unidades e subunidades [...] são agora especificadas e sistematizadas para uma situação didática real”.

O que os professores da APERAP chamam de plano de aula não atende na íntegra as etapas que alguns teóricos da pedagogia defendem, como é o caso de Libâneo (1991), quais sejam Tema, Justificativa, Objetivos gerais e específicos, Tempo, Metodologia, Avaliação e Bibliografia. No caso das aulas planejadas pela APERAP, apenas Tema, Avaliação e Bibliografia são possíveis de serem identificados. Mesmo assim, não constitui empecilho em reconhecer o mérito da proposta e do tratamento dado a um assunto como religião, em que os/as professores/as empreenderam esforços para que se aproximassem da cultura e da ciência. A seguir serão analisadas 2 (duas) dessas aulas, planejadas pelos professores que faziam parte da APERAP, uma de cada série.

No Plano de Aula da 5ª série que tem como tema *Os cinco eixos que fundamentam o Ensino Religioso*, os/as professores/as se preocuparam em definir o Ensino Religioso como “parte integrante do currículo escolar” (AMAPÁ/PD, 2008, p. 7), dando destaque a sua importância, que se iguala às disciplinas Português e Matemática. Nessa aula os aspectos como pluralismo religioso e a busca permanente do sentido da vida aparecem como fundamentais para a efetivação do Ensino Religioso. Os eixos (Culturas e tradições religiosas; escrituras sagradas; teologias; ritos; ethos) definidos pelo FONAPER por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso são apresentados como imprescindíveis para que o Ensino Religioso se efetive como disciplina escolar.

O conteúdo dessa aula finaliza com justificativa de que os eixos propostos para o “Ensino Religioso foram elaborados a partir da ideia de que a atuação do ser humano não se limita às relações com o meio ambiente e às relações sociais, mas está sempre em busca de algo que está além de sua realidade” (AMAPÁ/PD, 2008, p. 7)

Sobre as atividades avaliativas dessa aula foi proposto apenas um questionário com 5 questões que indagavam sobre os eixos que fundamentam o Ensino Religioso; o significado de ETHOS; a descrição de uma lenda conhecida; exemplos de tradições orais e de rituais. Dessa forma, questões de memorização e de relação dos conteúdos ministrados em sala de aula com a vivência do aluno finalizam a aula proposta.

Com o tema *A razão de ser do Ensino Religioso* é construída a terceira aula para 6ª série. O assunto inicia reconhecendo que “a escola é o espaço de construção de conhecimentos e, principalmente, de apresentação dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade” (AMAPÁ/PD, 2008, p. 18). O conteúdo do plano

de aula defende que a tarefa do Ensino Religioso é levar para a escola um conhecimento voltado para o ser humano, desvinculando-se assim, da proposta de doutrinas e de proselitismo. Advoga que o conhecimento religioso por ser um patrimônio da humanidade precisa ser disponibilizado no ambiente escolar.

A aula reforça que a escola tem responsabilidade através do “projeto educativo e comprometido com a liberdade social e cultural, colocar o Ensino Religioso na função de garantir que todos tenham a possibilidade de estabelecer diálogo entre as diversas religiões” (AMAPÁPD, 2008, p. 18). Mas adiante, situa o Ensino Religioso como disciplina que trata da “relação do ser humano com algo que está além de sua realidade concreta” e que serve de instrumento para o entendimento de cada cultura.

Para encerrar a aula, sobre *A razão de ser do Ensino Religioso*, os professores optaram em elencar os principais objetivos da disciplina. O termo fenômeno religioso aparece como consequência das experiências religiosas do dia-dia. O pluralismo religioso e a diversidade cultural são considerados princípios básicos da disciplina Ensino Religioso e, que para garantir sua efetivação se faz necessário que os objetivos a seguir sejam alcançados:

Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no cotidiano; analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas; facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável; conscientizar todos quanto a sua existência no mundo, existência esta explicada a partir do conhecimento religioso. (AMAPÁPD, 2008, p. 18-19).

As atividades avaliativas da aula *A razão de ser do Ensino Religioso*, planejadas para a 6ª série se constitui de questões com perguntas diretas, em número de quatro. Cinco questões para que o/a aluno/a fizesse o preenchimento com a letra (V) se julgasse a afirmativa verdadeira, ou (F) se considerasse falsa. Dentre as questões propostas estava a de definir a função do Ensino Religioso na escola. Tratava-se de verificar se os/as alunos/as assimilaram os conteúdos que foram repassados.

Todas as aulas planejadas não previam tempo para serem ministradas. O que pressupõe que um tema podia ser trabalhado em várias aulas. Não há uma preocupação em definir o objetivo da aula. O que realmente se pretendia com aqueles assuntos? Os procedimentos metodológicos da aula e nem das atividades são indicadas. As atividades em geral demonstram propósitos com a assimilação de conceitos.

Apesar das aulas apresentarem problemas didáticos, a experiência de reunir professores/as para pensarem a disciplina que ministravam, com autonomia para mudarem a concepção, construir o currículo, definir conteúdos e planejar com seus pares a aula a serem ministradas não representou uma tarefa fácil. Os embates que o grupo de professores/as de Ensino Religioso do Amapá teve que travar para conquistar, mesmo que tenha sido por um curto período de tempo, foram intensos. Mas a caminhada desses/as professores/as faz da cidade de Macapá e da APERAP um exemplo de que é possível mudar os rumos de uma dada disciplina.

A Lei n. 1406, o AIP n. 150/2007, o Plano de Disciplina e os Planos de Aulas formam um conjunto de resultados obtidos pelos professores da APERAP em seu embate para construir um Ensino Religioso sem proselitismo e sem doutrinação, mas comprometido com o fenômeno religioso que se embasa na cultura e nos conhecimentos científicos. Como as aulas foram recebidas pelos alunos/as nas escolas? Que outros assuntos foram propostas para as aulas seguintes? Será que os professores/as levaram adiante essa aprendizagem? Que diferença houve nas escolas amapaenses com a implantação desse Ensino Religioso que se acreditava ser fenomenológico? São indagações que precisam ser investigadas. São necessários outros estudos para desvelar e dar respostas às inquietações de uma disciplina que ainda está sendo construída.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se procurou demonstrar ao longo de todo o presente estudo, a problemática consistiu em indagar como vem se constituindo a disciplina Ensino Religioso sob o paradigma fenomenológico, no estado do Amapá, em função das ações e discussões desencadeadas pela Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá (APERAP), em defesa de uma disciplina baseada no fenômeno religioso e não na doutrinação e no proselitismo. Constatou-se que as práticas proselitistas e doutrinárias nos conteúdos e nas metodologias da referida disciplina remontam ao período Colonial e persistem até os dias atuais mantidas pelas denominações religiosas. Com possibilidade de mudanças neste *status quo*, experiências vem sendo desenvolvidas em todo o país, de forma tímida, mas que apontam substituição do ensino doutrinário e proselitista para o científico e cultural.

No decurso da pesquisa procurou-se atingir o objetivo geral, definido em analisar a construção fenomenológica da disciplina, baseada nas ações e nos embates realizados pela já referida APERAP. O desafio investigativo partiu do interesse em identificar as possibilidades de um Ensino Religioso não doutrinário e não proselitista no estado do Amapá, bem como entender as singularidades, as condições e as lutas em torno dessa disciplina no Ensino Fundamental, protagonizadas pelos/as professores/as afiliados à Associação.

Convém destacar como um dos entraves à consecução dos objetivos propostos a escassa literatura sobre o assunto, ainda incipiente para uma disciplina em construção, embora pesquisa coordenada pelo professor Sergio Junqueira, datada de 2013, aponte para um crescimento nos últimos anos, como indica o Mapa do Ensino Religioso no Brasil, decorrente do estudo então realizado. Nesse sentido, a relevância da presente investigação reside em constituir-se numa produção voltada para a compreensão da disciplina Ensino Religioso, sob o paradigma fenomenológico, no estado do Amapá.

Outro entrave enfrentado foi em relação à pesquisa que se realizou sobre o tempo presente a qual recai a ideia de que é impossível garantir a objetividade dos estudos, o distanciamento necessário das fontes e a imparcialidade da pesquisa, uma vez que a pesquisadora é também testemunha e sujeita de seu tempo e está envolvida nesse movimento. Para François Bédarida (2002, p. 221) “a história do tempo presente é feita de moradas provisórias,” onde o que se pesquisa está submetido a acréscimo, revisões e correções.

Apesar dos entraves ora mencionados, detectou-se em documentos manuseados nesta pesquisa que na cidade de Macapá, no estado do Amapá, um grupo de professores/as reunido na Associação de Ensino Religioso protagonizou, em período recente, uma experiência até

então inédita. A APERAP propôs um novo rumo à disciplina Ensino Religioso, sem a presença de representantes religiosos, diferentemente do paradigma doutrinário e proselitista que se mantinha há décadas. Isso possibilitou dialogar com autores como Ivor Goodson, Andre Chervel, Michel Young, Sérgio Junqueira, Antonio Frago, Lilian Oliveira *et al*, dentre outros teóricos, para compreender esse processo de transição pelo qual passou o Ensino Religioso no Amapá.

Ao longo do estudo foi necessário situar historicamente o Ensino Religioso no Brasil, tendo como base as legislações e os embates dos grupos que foram sendo formados, no sentido de defender ou de contestar a permanência da disciplina nas escolas públicas. Para efeito de compreensão das principais ideias que se contrapunham foram identificados e denominados apenas 3 grupos. O *Doutrinário*, que se posicionava e ainda se posiciona a favor da permanência do Ensino Religioso no currículo escolar, com conteúdos confessionais ou interconfessionais, tutelado pelas denominações religiosas cristãs; o *Laicista*, que advoga pela retirada da disciplina das escolas, considerando que o Estado é *laico* e então a permanência do Ensino Religioso fere o tal princípio; e por fim, o *Fenomenológico*, que reivindica a permanência da disciplina no currículo escolar, embasado em princípios culturais e científicos, tendo como referência as Ciências da Religião e como objeto de estudo o fenômeno religioso, em que o Estado se responsabilizará pela condução da disciplina, em substituição as instituições religiosas.

A pesquisa constatou que na visão de alguns professores/as, técnicos/as, diretores/as de escolas públicas, governantes e pesquisadores/as o Ensino Religioso só é possível pelo viés doutrinário, como o que foi implementado no Rio de Janeiro ou voltado para os Temas Transversais e Interconfessionais, como no Estado de Goiás. O paradigma fenomenológico ainda está distante dessas discussões, o que leva a crer que essa nova possibilidade de compreensão do Ensino Religioso não está conseguindo alcançar esse público.

Mesmo sabendo que as religiões não devem intervir em assuntos que são de competência do Estado, e em especial a Educação brasileira, não se pode deixar de reconhecer que sem o *lobby*, o poder e a influência da Igreja Católica, a disciplina Ensino Religioso teria deixado de fazer parte do currículo escolar. Desde o regime do Padroado que a relação Estado e Igreja é mantida, quer seja por meios legais ou por acordos tácitos. Na cultura, nos costumes e na política da sociedade brasileira está a marca da religião. Compreender esse universo e desvendar as vantagens e desvantagens que esse tipo de aliança pode trazer para a democracia de um país é um dos objetivos do Ensino Religioso Fenomenológico, *status* a ser atingido, ainda.

Apesar do estágio inicial apontado em epígrafe, é possível registrar um alento, à medida que se compartilha com Young (2011) e Goodson (2008) a noção de que uma disciplina é dinâmica e evolui ao longo do tempo. O estudo em questão considerou que o Ensino Religioso evoluiu no sentido de ter adquirido os aspectos que a tornam disciplina escolar, tais como: uma legislação que o legitime como disciplina, o que é previsto no Art. 210 da Constituição Federal Brasileira, no Art. 33 da Lei 9.394/96 e na Resolução n. 1406 – CEE/AP; nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, no Plano Curricular da Educação Básica do Amapá, no Plano de Disciplina; Em uma Ciência de referência; em um corpo de profissionais habilitados na área de Ciências da Religião.

A pesquisa aponta que a experiência dos professores da APERAP contribuiu para a construção de uma proposta fenomenológica da disciplina Ensino Religioso no Amapá. Ao analisar as ações, os embates e os resultados obtidos pelo grupo amapaense constata-se uma singularidade que o distingue de outros estados da Federação, qual seja, o fato de ter neutralizado o poder das autoridades religiosas sobre a disciplina, que foi demonstrado quando se fundou uma associação, em vez de um Conselho de Ensino Religioso ou de Associação Interconfessional. A condição para afiliação na APERAP se fez pela atuação na disciplina e não pela representação religiosa, contrariando a própria legislação.

A caminhada para atingir o que acreditava ser um Ensino Religioso fenomenológico passou por várias barreiras. O auxílio do Ministério Público do estado do Amapá foi fundamental, nos termos das instruções contidas no Auto de Investigação Preliminar (AIP n. 150/2007-MP), ao garantir aos/as professores/as de Ensino Religioso aprovados em concurso, o direito de serem empossados no Serviço Público, conforme vagas existentes.

Muita coisa ainda está por ser conquistada, dentre elas formação para os profissionais que escolheram ministrar esse componente curricular. Objetivo que nem o Ministério Público, nem a Resolução 1406-CEE, e nem os esforços empreendidos pela APERAP foram capazes de tornar realidade no estado do Amapá. Assim como não foi possível a inclusão nas IES públicas e privadas do estado, cursos para oportunizar a habilitação a esses professores.

Urge a necessidade de se fortalecer as Ciências da Religião como Ciência de referência da disciplina Ensino Religioso. Neste caso, a academia precisa ofertar Cursos de Ciências da Religião e fomentar mais pesquisas nessa área. Para que o Ensino Religioso Fenomenológico se efetive é imprescindível a formação de profissionais capazes de reconhecer no fenômeno religioso, o conhecimento produzido pela Humanidade e que possibilita a compreensão da Religião pelo aspecto cultural e social. Ademais, é necessário o apoio do Poder Público, no sentido de assumir a disciplina como já o faz com as demais que

compõem o currículo escolar, subsidiando os/as professores/as com livros didáticos, formação inicial e continuada, além de carga horária que possibilite um trabalho didaticamente favorável.

O grupo que teve início em 1975 e se transformou na APERAP em 2006, atuando até o ano de 2011, hoje não existe mais. Seus afiliados encontram-se dispersos, sem apoio da Secretaria de Estado de Educação do Amapá e sem perspectivas de fazerem uma Graduação na área em que atuam. Buscam sem sucesso reativar aquela que trouxe esperança, avanço e possibilidade de serem reconhecidos e respeitados como profissionais da educação, e não das denominações religiosas – a APERAP. Tal entidade proporcionou mais do que uma independência da tutela religiosa, deu dignidade e oportunidade de marcar a história desse componente curricular no estado do Amapá.

Refletir sobre a trajetória da disciplina Ensino Religioso no Amapá é perceber que maior do que o poder das religiões é a inércia do Estado, do Poder Público, das Instituições de Ensino Superior. Estas instâncias terminam se movendo por interesses políticos ou convicções ideológicas, e assim ignoram uma realidade que está ao seu redor e enxergam as coisas apenas pelo crivo de suas vaidades de grupo fechado, deixando de lado a sociedade e suas mazelas, sejam elas sociais, políticas, culturais e/ou educacionais.

O processo de construção histórica da disciplina Ensino Religioso no Amapá é um exemplo de que os/as professores/as reunidos/as e dispostos/as a promover mudanças, apoiados/as por agente externo, como Estado, pode ser eficaz para barrar as investidas dogmáticas na educação. Trata-se de um passo diante da longa caminhada que desafia os que ousam nela trilhar. Por isso, a necessidade de que outras pesquisas possam ser realizadas no âmbito desta temática e que este trabalho possa suscitar interesse no aprofundamento do assunto ou para responder inquietações que ainda não foi possível equacionar.

Como uma disciplina em construção, o Ensino Religioso está presente em todas as cidades brasileiras, sendo garantido pela legislação vigente, tanto em nível federal como estadual e municipal. Falta definir que paradigma irá predominar na identidade desse componente escolar. Neste momento, a contribuição desta pesquisa é para que se reflita sobre o assunto, porém indica-se que deveria prevalecer o fenomenológico, como forma de superar o proselitismo e a doutrinação, que insistem em se interpor como entraves à consecução de um estudo da disciplina Ensino Religioso como circunscrito às Ciências da Religião, fato que o congrega como objeto de estudo passível de atendimento aos ditames da ciência e também da cultura. Espera-se que não tarde este momento. Lutemos por ele!

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ABREU, Martha. **O Império do Divino: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1900**. Rio de Janeiro Nova Fronteira; São Paulo: FAPESP, 1999.

AMAPÁ. Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá (APERAP). **Estatuto da APERAP**. Macapá, 2006

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Plano de Disciplina**. Macapá, 2008..

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 14, de 15 de março de 2006. Dispõe sobre a oferta do Ensino Religioso no nível Fundamental do sistema educacional do Estado do Amapá. **Diário Oficial do Estado [do] Amapá**, Macapá, 26 mar. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério Público do Estado do Amapá. Promotoria de Justiça. **AIP 150/2007**. Reclamante: Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá. Reclamado: Secretaria de Estado da Administração/Secretaria de Estado da Educação. Macapá, 2007.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 024, de 2 de setembro de 1994. Analisa proposta de reconhecimento de diploma do “Curso Livre de Educação Religiosa” de que trata [...]. **Diário Oficial [do] Estado do Amapá**. Macapá, n. 0906, 2 set. 1994. p. 7.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Coordenação de Ensino Religioso Escolar (CERES). **Memorando n. 001**, de 14 de março de 2005. Solicita mudança de espaço onde aconteciam os encontros dos professores de Ensino Religioso. Macapá, 2005.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Coordenadoria de Ensino (COEN). Divisão Técnico-Pedagógica (DITEP). **Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá**. Macapá, 2009.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. Tradução Sérgio Barth. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARRETO, Margarita. **Turismo e Legado Cultural: as possibilidades do planejamento**. Campinas: Papirus, 2000.

BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína. Usos e abusos da história oral. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, decretada e promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte, em 24/02/1891. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, decretada pela Assembléia Constituinte. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-republicacao-1-pl.html>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei n. 5.691 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Comissão aprova regulamentação da profissão de teólogo.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/trabalho-e-previdencia/489301-comissao-aprova-regulamentacao-da-profissao-de-teologo.html>>. Acesso em: 5 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei n. 9.475/97. Dá nova redação ao Art. 33 da Lei n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, 22 jul. 1997.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 2008.

\_\_\_\_\_. IBGE. Censo Demográfico 2010. **Características gerais da população, religião e educação.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ap>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Características da população e dos domicílios: resultados do universo.** Rio de Janeiro: 2014. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/pdf/analise\\_estimativas\\_2014.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/pdf/analise_estimativas_2014.pdf)>. Acesso em: 2 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União,** de 20 de dezembro de 1996, seção I. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 4.024,** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>.

BERGSON, H. **Cartas, conferências e outros escritos.** São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Pensadores), 1984.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDT, Hermann. As ciências da religião numa perspectiva intercultural: a percepção oposta da fenomenologia da religião no Brasil e na Alemanha. **Estudos Teológicos,** v. 46, n. 1, p. 122-151, 2006. Disponível em: <[http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos\\_teologicos/vol4601\\_2006/et2006-1ihbrandt.pdf](http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4601_2006/et2006-1ihbrandt.pdf)>. Acesso em: 4 maio 2015.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** São Paulo: Cortez, 2008.

CAMARGO, Haroldo Leitão. **Patrimônio Histórico e Cultural.** São Paulo: Aleph, 2002.

CAMPANHOLE, Adriano; LOBO, Hilton Campanhole. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Freitas Bastos, 1984.

CARON, Lurdes (Org.). **O Ensino Religioso na nova LDB.** Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **A caminhada do Ensino Religioso na CNBB**. Brasília: CNBB, 1999.

CASTRO, Raimundo Márcio. **Ensino Religioso na escola pública: histórias e memórias**. São Paulo: Fontes Editorial, 2014.

CATÃO, Francisco. Ensino Religioso: histórico-pedagógico, histórico antropológico. **Revista Diálogo**, São Paulo: Paulinas, 2005, ano X, n. 39, p. 9-12.

CECCHETTI, Elcio. Cultura da escola e currículo escolar: limites e possibilidades para o (re) conhecimento da diversidade do fenômeno religioso. *In*: BRANDENBURG, Laude E. *et al.* (Org.). **Fenômeno religioso e metodologias**: VI Simpósio de Ensino Religioso. São Leopoldo/RS: Sinodal, 2009.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHERVEL, André. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v.2, p.177-229, 1990.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, set. a dez. 2004, n. 27. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a12.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2015.

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

DOMINGOS, Marília de Franceschi Neto. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. **Revista de Estudos da Religião**, p. 45-70, set. 2009.

DRUMMOND, José Augusto; DIAS, Tereza Cristina; BRITO, Daguiete Maria Chaves. **Atlas das Unidades De Conservação do Estado do Amapá**. Macapá: MMA/IBAMA-AP/GEA/SEMA, 2008.

DURKHEIM, Emile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **O Ensino Religioso no Brasil: tendências, conquistas e perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FRAGO, Antonio Viñao. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 18, p. 173-215, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://cadermevalsaviani.weebly.com/uploads/7/9/1/7/7917091/rbhe18.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

GIL FILHO, Sylvio Fausto. O Ensino Religioso nas escolas públicas do Brasil: discurso e poder frente ao pluralismo religioso. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n.16, p. 121-145, set./dez. 2005.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

\_\_\_\_\_. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Currículo**: teoria e história. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GONÇALVES, Ana Maria; MUNIZ, Tamires Alves. A permanência da disciplina Ensino Religioso no Currículo Escolar brasileiro. **Revista Teias**. V, 15, n. 39, p. 117-132, 2014.

GRUEN, Pe. Wolfgang. **O Ensino Religioso na Escola Pública**. Belo Horizonte: Universidade Católica de Minas Gerais, 1976.

GUERREIRO, Silas (Org.). **O Estudo das Religiões**: desafios contemporâneos. São Paulo: Paulinas, 2003.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX, 1914-1991. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

INSTITUTO DE ESTUDOS DA RELIGIÃO (ISER). **Mapeamento do Ensino Religioso no Brasil**: definições normativas e conteúdos curriculares. Disponível em: <<http://www.ensinoreligioso.seed.pr.gov.br/modules/noticias/print.php?storyid=144>>. Acesso em: 4 nov. 2015.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério (Org.). **Ensino Religioso e sua relação pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba: IBPEX, 2008.

\_\_\_\_\_. **Mapa da produção científica do ensino religioso** : no período de 1995 a 2010. Curitiba: SIBI/PUCPR, 2013.

\_\_\_\_\_; ALVES, Luiz Alberto Sousa. O contexto pluralista para a formação do professor de Ensino Religioso. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, Curitiba: Champagnat, v. 5, n.16, p. 229-246, 2005.

\_\_\_\_\_; WAGNER, Raul. (Org.). **O Ensino Religioso no Brasil**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

\_\_\_\_\_; FRACARO, Edile Maria. História da formação do professor de Ensino Religioso no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de História das Religiões**, Maringá, v. III, n. 9, jan. 2011. ISSN 1983-2859. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

LEMOS, Carolina Teles. Ensino Religioso nas principais tendências pedagógicas. *In*: SILVA, Valmor da (Org.). **Ensino Religioso**: educação centrada na vida; subsídios para a formação de professores. São Paulo: Paulus, 2004.

LIMA, Kátia. **A contra-reforma na Educação Superior: de FHC a Lula.** São Paulo: Xamã, 2007.

LLAVADOR, F. Beltrán. Las determinaciones y el cambio del currículo. *In*: ANGULO, José Félix; BLANCO, Nieves (Coord.). **Teoría y desarrollo del currículo.** Málaga: Ediciones Aljibe, 1994. p. 369-383.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Marcos Pereira. Arqueologia na Fortaleza de São José de Macapá. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi: Ciências Humanas**, Belém, v.1, n.3, set./dez. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-81222006000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81222006000300002)>. Acesso em: 9 jul. 2015.

MAGALHÃES, Justino. **Fazer e Ensinar História da Educação.** Braga/Portugal: LUSOGRAFE, Universidade do Minho, 1998, p. 9-33.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. **Padres, pajés, santos e festas: catolicismo popular e controle eclesialístico; um estudo antropológico numa área do interior da Amazônia.** Belém: CEJUP, 1995.

MELLO e SOUZA, Laura (Org.). **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997a.

\_\_\_\_\_. **O Diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997b.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANA, Ilza Martins. **Porque planejar? Como planejar? Currículo-Área-Aula.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MONDIN, B. **Quem é Deus: elementos de Teologia filosófica.** São Paulo: Paulus, 1997.

MOTT, Luiz. Cotidiano e vivência religiosa: entre a Capela e o Calundu. *In*: MELLO e SOUZA, Laura (Org.). **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MUNIZ, Tamires Alves. **A disciplina Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro: institucionalização e permanência.** 2014. 208 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.) **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992.

O GLOBO. **Obrigatoriedade do Ensino Religioso nas escolas provoca polêmica.** FISCHMANN, Roseli. 2012. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2012/09/obrigatoriedade-do-ensino-religioso-nas-escolas-do-pais-provoca-polemica.html>>. Acesso em: 15 set. 2013.

OLINIKI, Marilac R.; DALDEGAN, Viviane M. **Encantar: uma prática pedagógica no Ensino Religioso.** Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de *et al.* (Org.). **Ensino Religioso: no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA PINTO, T. de. As cores do som: estrutura sonora e concepções estéticas na música afro-brasileira. **África**, São Paulo: USP, v. 22/23, p. 87-110, 2002.

OLIVEIRA, Vera Jaques de. **Histórico sobre o trabalho desenvolvido na disciplina Ensino Religioso escolar no período compreendido ao ano civil de 1975 a 1999**. Macapá, SEED/COEN/GOC, [2004?]. Mimeo.

OS PENSADORES. **Auguste Comte: vida e obra**. Tradução José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores).

PASSOS, João Décio. **Ensino religioso: fundamentos e métodos**. São Paulo: Paulinas, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Ensino Religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2007b.

PAULO, Eunice Bezerra de.; CONCEIÇÃO, Robson Silvestre da. A contribuição do Conselho Estadual do Amapá na garantia dos Direitos Humanos nas Políticas Educacionais do Estado. **Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação**. Ed. 1/2015, p. 1-13. Disponível em: <<http://fncee.com.br/wp-content/uploads/2015/06/AMAP%C3%81-A-contribui%C3%A7%C3%A3o-do-Conselho-Estadual-do-Amap%C3%A1-na-garantia-dos-direitos-humanos-nas-pol%C3%ADtic.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

PEREIRA, Decléoma L. **O Candomblé no Amapá: história, memória, imigração e hibridismo cultural**. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Mãe de Deus, a sereia e o guerreiro: memória, patrimônio arqueológico e identidades étnico-raciais em comunidades amazônicas**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Patrimônio) – Universidade do Estado do Amapá, Macapá, 2011.

REVISTA NOVA ESCOLA. **O ensino religioso e escola pública: uma relação delicada**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/ensino-religioso-escola-publica-relacao-delicada-laica-religiao-747579.shtml>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

PIAZZA, Waldomiro. **Introdução à Fenomenologia Religiosa**. Petrópolis: Vozes, 1976.

PORTO, Jadson R.; COSTA, Manoel. **A área de livre comércio de Macapá e Santana: questões geoeconômicas**. Macapá: O Dia, 1999.

SANTOS, Fernando Rodrigues. **História do Amapá**. 6. ed. Macapá: Valcan, 2001.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. Paixão. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.2, p. 21-29, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHWARTSMAN, Helio. Religião na Escola, **Jornal Folha de S. Paulo**, 03/03/2011.

SENA, Luzia. (Org.). **Ensino Religioso e a formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SILVA, Eliane Moura da.; KARNAL, Leandro. **O Ensino Religioso na escola pública de São Paulo**. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação; UNICAMP. 2002.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STEIL, Carlos Alberto. O Ensino Religioso na sociedade plural. **Revista Diálogo**, n. 1, 1996.

TEIXEIRA, Faustino. **A(s) ciência(s) da religião no Brasil: afirmação de uma área acadêmica**. São Paulo: Paulinas, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Ofício n. 029**, de 7 de dezembro de 2012. Encaminhado ao Conselho Estadual do Pará sobre validade do Curso de Educação Religiosa, oferecido pela Arquidiocese de Belém. Belém, 2012.

VIDEIRA, Piedade L. **Batuques, Folias, Ladainhas: a cultura do Quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação**. 2010. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

VIESSER, Lizete Carmem. **Um paradigma didático para o Ensino Religioso**. Petrópolis: Vozes, 1994.

VULCÃO, Maria de Lourdes Sanches. Experiência de formação no espaço da APERAP. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA (CIPA), MODOS DE VIVER, NARRAR E GUARDAR*, 6., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2014. p. 3248-3251. 1 CD-ROM.

WEISS, Raquel. Durkheim e as formas elementares da vida religiosa. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 13, n. 22, p. 95-119, jul./dez. 2012. Disponível em: <[http://C:/Users/k/Downloads/36520-144010-1-PB%20\(3\).pdf](http://C:/Users/k/Downloads/36520-144010-1-PB%20(3).pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2014.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação numa sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

## ANEXO A

**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

**RELAÇÃO DA DIRETORIA**

PRESIDENTE: Maria de Lourdes Sanches Vulcão

1ª SECRETÁRIA: Aurea Batista de Sá Viana

2ª SECRETÁRIA: Eliane Sousa de Oliveira Gonçalves

TESOUREIRA: Isa Mendonça Gomes

CONSELHO FISCAL: Ivete Silveira da Silva  
Lindomar Lopes de Araújo  
Conceição Pinheiro

COMISSÕES DE TRABALHO:

**Recursos Didáticos:** Luizete Nunes Costa**Assuntos Diversos:** Maria Madalena de Souza**Eventos:** Maria Neuziana Tavares Castro**Comunicação:** Valéria Figueiredo da Silva Belo**Patrimônio:** Isabel dos Santos Araújo**Assuntos Pedagógicos:** Jaína Ferreira Batista**Apoio Geral:** Eugenia Teixeira Mesquita

**ANEXO B**

Governo do Estado do Amapá  
Secretaria Estadual de Educação  
Divisão Técnica Pedagógica  
Coordenação de Ensino Religioso Escolar- CERES

1-Nome:		Fone:
2-Escola:		Fone:
3-Nº de turma(s):	5-Série(s):	7-Tempo que atua com essa disciplina:
4-Turno:	6-Formação/habilitação:	
8- Que Religião você pertence?		

1. Diferencie Ensino Religioso de Religião
2. Que tipo de conteúdo você trabalha (ou gostaria de trabalhar) no Ensino Religioso?
3. Que recursos de ensino você costuma usar nas aulas de Ensino Religioso?
4. Você faz interação do Ensino religioso com as outras disciplinas? De que forma?
5. Você conhece os Parâmetros Curriculares para o Ensino Religioso? Faça um breve comentário?
6. Cite a bibliografia que você consulta para a elaboração das aulas de Ensino Religioso.

Macapá-AP, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2005

Assinatura do(a) Professor(a)

## ANEXO C



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA DE ENSINO  
DIVISÃO TÉCNICO-PEDAGÓGICA

*Valda Vilhena Pereira*  
Coordenadora de Ensino/SEED  
Dec. 1122/05-GEA

Ofício Circular  
002201 2006-DITEP/COEN/SEED

Macapá-AP, 16 de novembro 2006

Senhor (a) Diretor (a):

Levando em consideração a Resolução nº 14/06-CEE-AP, a Secretaria Estadual de Educação junto com a Associação de Professores de Ensino Religioso do Estado do Amapá – APERAP, estão fazendo um levantamento dos professores de Ensino Religioso que estão atuando nas Escolas Estaduais.

Com base no exposto, solicitamos a Vossa Senhoria que nos envie as informações em anexo.

Atenciosamente,

*Orbélia Souza Souza*  
Orbélia Souza Souza  
Chefe de DITEP/COEN/SEED  
P/ Dec nº 0503/03

Ao(a) Diretor (a) da E.E \_\_\_\_\_



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA DE ENSINO  
DIVISÃO TÉCNICO-PEDAGÓGICA

1. Escola: \_\_\_\_\_
2. Em quais séries a Disciplina Ensino Religioso é ofertada?
3. Quantos professores estão atuando no Ensino Religioso?
4. Nome dos Professores e as séries em que atuam:
5. Qual a formação/habilitação desses professores?
6. Há quanto tempo eles estão atuando com o Ensino Religioso?
7. Existe Carência de professores para o Ensino Religioso?

  
Orbélia Souza Souza  
Chefe de DITEP/COEM/SEED  
pl Dec nº 0503/03

## ANEXO D



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO E NORMATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
NÚCLEO DE ACESSORAMENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO  
UNIDADE DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR E SUPERVISÃO ESCOLAR

SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, RELIGIOSIDADE E DIREITOS HUMANOS.

DIA: 14 DE MARÇO DE 2011.

<b>Nº</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>INSTITUIÇÕES</b>
01	<i>Ferdenilza da Silva e Silva</i>	<i>E.E. Ruth de Almeida Bezerra</i>
02	<i>Ivanilde Barbosa da Silva</i>	<i>E.E. Serafini Costaperária</i>
03	<i>Valdira da Silva Miranda</i>	
04	<i>Célia Mota Rodrigues Souza</i>	
05	<i>Maria Neuziana Tavares Castro</i>	<i>SEED/NATEP/UAMOT</i>
06	<i>Sandra Maria de Jesus Gonçalves</i>	
07	<i>Francisca Conceição Pereira Costa</i>	
08	<i>Claudia Leitão da C. Proiett</i>	
09	<i>Edileuza Jaguarina S. da Paixão</i>	<i>E.E. Rodoval Borges Silva</i>
10	<i>Mônica Moraes Vilhena</i>	<i>UNIFAP</i>
11	<i>Française Lima Corrêa</i>	
12	<i>Cleonice Leão Gomes</i>	
13	<i>Marivalda da Silva Lopes</i>	<i>E.E. Professora Deuzuíte Cavalcante</i>
14	<i>Nelma Barriga Paes</i>	
15	<i>Agnaldo Moraes da Silva</i>	
16	<i>Heslolianne Vale de Almeida</i>	
17	<i>Euclélia Alice Gomes Lobato</i>	
18	<i>Aldiléia Lira Goês</i>	
19	<i>Doracilda de Melo Nunes</i>	<i>E.E. Castro Alves</i>
20	<i>Rosiney Picanço Ferreira</i>	
21	<i>Ailza A.C.R. Montoril</i>	
22	<i>Anaí do Socorro Torres Freire</i>	<i>CAAH/S</i>
23	<i>Benedita Enilda M. Carvalho</i>	

24	<i>Ruy Orio Miranda Pinto</i>	
25	<i>Solange Sarmiento Rebelo</i>	<i>Benigna Moreira Sousa</i>
26	<i>Tatiana Cristina. A. Vitória</i>	<i>E. E. David Miranda</i>
27	<i>Nilson Cesar S. Ribeiro</i>	<i>E. E. Mário David Andrezza</i>
28	<i>Janaira dos Santos Amanajás</i>	
29	<i>Núbia Simone C. Marques</i>	
30	<i>Ana Regina Baia Quaresma</i>	
31	<i>Leonor Barbosa Rocha</i>	
32	<i>Luely Geneviéve Assunção Nunes</i>	
33	<i>Neuma Cordeiro dos Anjos</i>	
34	<i>Maria das Graças dos S. Souza</i>	
35	<i>Divanete Rodrigues Vieira</i>	
36	<i>Jane Silva de Sena Barreto</i>	
37	<i>Rosely Fagundes dos S. Alencar</i>	
38	<i>Iza Mendonça Gomes</i>	
39	<i>Francisca Cleoneide R. Castro</i>	
40	<i>Laércio Ferreira Ribamar</i>	
41	<i>Graça Maria Ferreira Mattos</i>	
42	<i>Rosângela Maria Picanço da Silva</i>	<i>E. E. José de Anchieta</i>
43	<i>Katia Cilene Furtado Thomaz</i>	
44	<i>Franciney Carmo do Nascimento</i>	<i>SOME-FUNDAMENTAL</i>
45	<i>Dinaí Soaris Pontes da Silva</i>	<i>E.E. São Lazaro</i>
46	<i>Aurelita Nunes de Souza</i>	
47	<i>José do Socorro Silva de Sena</i>	<i>Estudante de Educação Física</i>
48	<i>Orlando Borrvalho Júnior</i>	<i>E.E. Edgar Lino da Silva</i>
49	<i>Antonio José C. Picanço</i>	
50	<i>Odete Souza da Hora</i>	<i>E. E. Antônio Messias</i>
51	<i>Letícia Pinheiro Picanço</i>	<i>IESAP</i>
52	<i>Charlene Lopes Silva</i>	
53	<i>Anatércia Colares C. Fernandes</i>	<i>E.E. São Bento</i>
54	<i>Aldemira S. Silva</i>	
55	<i>Elisângela Cunha dos Santos</i>	<i>E. E. Predicanda Carneiro de Amorim Lopes</i>
56	<i>Domingas Vilhena</i>	<i>E. E. Profª. Maria Carmelita do Carmo</i>

57	<i>Joseane Pereira Lima</i>	<i>E. E. Profº. José Ribamar Pestana</i>
58	<i>Marisete de Almeida Pastana Barbosa</i>	<b>NTE</b>
59	<i>Rosa Maria Moraes do Nascimento</i>	<i>E.E. Profº. I Izaneth Victor dos Santos</i>
60	<i>Miguel F. de Vasconcelos</i>	<b>SDR</b>
61	<i>Francisco O. P. Santiago</i>	<b>SEMED</b>
62	<i>Walber Rodrigues</i>	<b>FATECH</b>
63	<i>Jorge Mauricio Brito</i>	
64	<i>Antônio Almeida R</i>	
65	<i>Cristina Kelly de S. Pereira</i>	
66	<i>Terezinha Graça</i>	
67	<i>Joezer das Chagas</i>	
68	<i>Hildima Ramos da Silva</i>	<b>SEED/NATEP/UOCUS</b>
69	<i>Patrick Loureiro Bitencourt</i>	
70	<i>Ruthnéia Pelaes Maciel</i>	
71	<i>Idelfonso Barroso de Almeida</i>	
72	<i>Aurea Batista de Sá Viana</i>	
73	<i>Elisandra C. Oliveira</i>	<i>E.E. Padre Vitório Galliani</i>
74	<i>Antonio de Lima Cordovil Junior</i>	<i>E.E. Reinaldo Maurício Golbert Damasceno</i>
75	<i>Maria Trindade de Almeida Cordovil</i>	<b>SEMED</b>
76	<i>Manoel de Jesus de Souza dos Reis</i>	<i>E. M. E. F. Maria José dos Santos Ferreira</i>
77	<i>Eliza Nunes do Nascimento</i>	
78	<i>Rodrigo Ramos Esteves</i>	
79	<i>Elian Barbosa do Nascimento</i>	
80	<i>Rosivaldo Silva dos Santos</i>	
81	<i>Ivan Nunes Gomes</i>	
82	<i>Melissa F. de Almeida</i>	
83	<i>Marilene Socorro Pereira Gonçalves da Silva</i>	<b>SEED/CODNOPE</b>
84	<i>Áurea Sueli dos Santos Ferreira</i>	<i>E.E. São João</i>
85	<i>Adriano Soares Reis de Souza</i>	<i>E. E. Professor Zolito de Jesus Nunes</i>
86	<i>Maria do Norte G. Nascimento</i>	<i>E.E. Santa Maria</i>
87	<i>Andréia Rodrigues Salles</i>	<b>Centro de Aprendizagem do Amapá-CENAP</b>
88	<i>Maria Edna de Araújo</i>	<i>E. E. Professor Antonio Castro Monteiro</i>
89	<i>Izabel dos Santos Araújo Marques</i>	<i>E.E. Barão do Rio Branco</i>

90	<i>Iran Lima de Souza</i>	<i>Instituto Mocambo</i>
91	<i>Marco Aurélio Tavares Saraiva</i>	<i>E. E. Irmã Santina Rioli</i>
92	<i>Geane Sílvia Avinte Evangelista</i>	<i>E.E. Antônio Cordeiro Pontes</i>
93	<i>Ruth Sena Macedo</i>	<i>SEED/NIOE</i>
94	<i>Rosyhanne de Matos Favacho</i>	<i>E. E. Professora Maria Ivone de Menezes</i>
95	<i>Ivanete Paula de Miranda</i>	<i>E.E. Daniel de Carvalho</i>
96	<i>Ana Teresa Campos Farias da Silva</i>	<i>E.E. Modelo Guanabara</i>
97	<i>Maria Margareth Gama Penafort</i>	
98	<i>Alex dos Santos da Costa</i>	<i>E.E. Padre Simão Corridori</i>
99	<i>Aline Monteiro da Costa</i>	<i>Faculdade Atual</i>
100	<i>Clarice Maria de O. Souza</i>	<i>E.E. Maria do Carmo Viana dos Anjos</i>
103	<i>Jucimara Corrêa Picanço</i>	<i>E.E. Deosolina Salles Farias</i>
104	<i>Lúcia Maria Gemaque de Paula</i>	<i>E.E. Irmã Santina Rioli</i>
105	<i>Jouza Jackelene S. do Nascimento</i>	<i>SEAFRO</i>
106	<i>Antonia Maria Lima do Espírito Santo</i>	
107	<i>Maria de Nazaré Jacarandá</i>	
108	<i>Léa Augusta Nery da Silva</i>	<i>SEED/NATEP/UEA</i>
109	<i>Israel Barbosa do Nascimento</i>	<i>E.M.E.F. Wilson Malcher</i>
110	<i>Marcos Tadeu C. Alfonso</i>	<i>E.E. Mãe Angélica</i>
111	<i>Nina C. Amaral de Souza</i>	<i>CENS</i>
112	<i>Dilma Maria de Souza</i>	<i>E.E. Barão do Rio Branco</i>
113	<i>Raimunda Maciel</i>	<i>E.E. José de Alencar</i>
114	<i>Marcos Fabrício</i>	<i>C. M. M</i>
115	<i>Olga Borges Gonçalves</i>	<i>Colégio Santa Bartoloméa Capitanio</i>
116	<i>Theyla Kirstyani Guedes Ferraro de Holanda</i>	
117	<i>Max Chistian Dias de Oliveira</i>	<i>E.E. Predicanda Lopes</i>
118	<i>Wendel Socorro Pontes Guimarães</i>	<i>Faculdade Atual</i>

## ANEXO E

### *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;

§ 5º - Reinvidicar investimento real na qualificação e habilitação de profissionais para o ER, preservando e ampliando as conquistas de todo o magistério, bem como a garantia das necessárias condições de trabalho e aperfeiçoamento;

§ 6º - Promover o respeito e a observância da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e dos outros valores universais;

§ 7º - Realizar estudos, pesquisas e divulgar informações e conhecimentos na área do ER.

### **CAPITULO III DOS MEMBROS**

**Art. 4º-** Podem filiar-se a APERAP pessoas físicas identificadas com o ER cujo pedido de associação, com explícita aceitação deste Estatuto e da Carta de Princípios da APERAP, for aprovado em Assembléia Geral.

§ 1º - Os associados não respondem solidariamente nem subsidiariamente pelas obrigações da APERAP.

§ 2º - Aos associados não cabe direito algum a nenhum título sobre os bens e o patrimônio da APERAP.

### **CAPITULO IV DOS DIREITOS E DOS DEVERES DOS ASSOCIADOS**

**Art. 5º-** São direitos dos Associados:

- a - Participar de todas as assembléias;
- b - Votar e ser votado, de acordo com o disposto no § 2º deste artigo.
- c - Propor para apreciação, discussão e aprovação matérias pertinentes ao ER;
- d - Participar das Comissões de Trabalho.

§ 1º - O direito do associado a votar e ser votado só será exercido a partir da Assembléia Geral subsequente àquela de aceitação de sua associação.

§ 2º - É condição de elegibilidade, para cargos da Diretoria, ser associado efetivo nos termos do artigo 4º, desde que esteja atuando com o E.R. em sala de aula ou na coordenação.

**Art. 6º-** São deveres dos Associados:

- a- assumir e divulgar as decisões da APERAP;
- b- participar ativamente dos trabalhos propostos pela APERAP;
- c- contribuir com serviços, anuidades da APERAP;
- d- cumprir e respeitar este Estatuto;
- e- comunicar à Coordenação da APERAP tudo aquilo que for do interesse da Associação.

**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.

**Art. 32** - A aquisição de bens imóveis será feita pela Diretoria, “ad referendum” da Sessão Plenária e a alienação de bens imóveis só será feita com a autorização prévia da Sessão Plenária.

**Art. 33** - A APERAP só poderá ser extinto pelo voto favorável de 2/3 dos seus filiados, na forma do disposto nos artigos 10 e 11, especialmente convocados para tal fim.

**Parágrafo único** - Em caso de extinção da APERAP, na forma da lei civil (art. 1399, itens I, III e V do Código Civil), a Sessão Plenária decidirá a destinação do patrimônio a uma instituição congênere ou relacionada ao Ensino Religioso.

**Art. 34** - Os membros da APERAP não respondem subsidiariamente pelas obrigações sociais do organismo.

**Art. 35** - O exercício social coincide com o ano civil.

**Art. 36** - A APERAP dará publicidade pelo Diário Oficial do Estado do Amapá ou por jornal de circulação estadual, no encerramento do exercício fiscal, ao demonstrativo financeiro anual.

**Art. 37** - A APERAP realizará auditoria interna, e poderá contratar auditoria externa independente, para a verificação da aplicação de recursos oriundos de parcerias com órgãos públicos.

**Art. 38** - A APERAP observará o disposto no Parágrafo único do Art. 70 da Constituição Federal de 1988 na prestação de contas de eventuais recursos e bens de origem pública que venha a receber.

## **CAPÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS**

**Art. 39** - Casos omissos, não previstos neste Estatuto, poderão ser decididos pela Coordenação, “ad referendum” da Sessão Plenária.

**Art. 40** - Este Estatuto entra em vigor após sua aprovação na Sessão Plenária Extraordinária realizada em 07 de agosto de 2006.