



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

IVONELY DE BRITO PEREIRA

**O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE
SANTARÉM, PARÁ: PRÁTICAS COTIDIANAS DOS AGENTES SOCIAIS DO
SETOR DE ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR (SERE) (2003-2015)**

**SANTARÉM-PA
2022**

IVONELY DE BRITO PEREIRA

**O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE
SANTARÉM, PARÁ: PRÁTICAS COTIDIANAS DOS AGENTES SOCIAIS DO
SETOR DE ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR (SERE) (2003-2015)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia

Orientador: Prof. Dr. André Dionei Fonseca

**SANTARÉM-PA
2022**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

P436q Pereira, Ivonely de Brito
O Ensino Religioso nas escolas públicas municipais da cidade de Santarém, Pará:
práticas cotidianas dos agentes sociais do Setor de Ensino Religioso Escolar (SERE)
(2003-2015) / Ivonely de Brito Pereira – Santarém, 2022.

139 p. : il.
Inclui bibliografias.

Orientador: André Dionei Fonseca
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ci-
ências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação. 2. Ensino Religioso. 3. Laicidade. 4. Sere. I. Fonseca, André Dionei,
orient. II. Título.

CDD: 23 ed. 371.2

Bibliotecário-Documentalista: Ronne Clayton de Castro Gonçalves – CRB2/1410



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA Nº88

Ata da sessão pública referente à defesa de dissertação intitulada “O ensino religioso nas escolas públicas municipais da cidade de Santarém-Pará: práticas cotidianas dos agentes sociais do Setor de Ensino Religioso Escolar – Sere (2003–2015)”, para fins de obtenção do título de mestre em Educação, área de concentração Educação na Amazônia, pelo(a) discente Ivonely De Brito Pereira (matricula 2020100179 - início do curso em 03/2020), sob orientação do (a) Prof.(a) Dr.(a) ANDRÉ DONEY FONSECA.

Aos onze dias do mês de julho do ano de 2022, às 15:00 horas, por meio de vídeo conferência Google Meet, reuniu-se a Banca Examinadora da Dissertação em epígrafe, aprovada pela Executiva do Colegiado do Programa conforme a seguinte composição:

Dr.(a) ANDRÉ DONEY FONSECA - Orientador(a) Presidente

Dr.(a) GUSTAVO PINTO DE SOUSA - Membro titular externo

Dr.(a) HERGOS RITOR FROES DE COUTO- Membro titular interno

Tendo o(a) senhor(a) Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, o(a) discente procedeu a apresentação de seu Trabalho de Conclusão e foi submetido(a) à arguição pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Educação.

Reprovada.



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Gustavo Pinto de Sousa

Dr.(a) GUSTAVO PINTO DE SOUSA, INES

Examinador Externo ao Programa

Hergos Ritor Froes de Couto

**Dr.(a) HERGOS RITOR FROES DE COUTO,
UFOPA**

Examinador Interno

André Dionei Fonseca

Dr.(a) ANDRÉ DONEY FONSECA, UFOPA

Presidente

Ivonely de Brito Pereira

IVONELY DE BRITO PEREIRA

Mestranda



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Autor: IVONELY DE BRITO PEREIRA

Título: O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS
DA CIDADE DE SANTARÊM-PARÁ: PRÁTICAS COTIDIANAS
DOS AGENTES SOCIAIS DO SETOR DE ENSINO RELIGIOSO
ESCOLAR – SERE (2003–2015)

Banca examinadora:

Prof. GUSTAVO PINTO DE SOUSA	Examinadora Externa ao Programa
Prof. HERGOS RITOR FROES DE COUTO	Examinador Interno
Prof. ANDRÉ DIONEY FONSECA	Presidente

Gustavo Pinto de Sousa

Hergos Ritor Froes de Couto

André Dioneu Fonseca

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1. INTRODUÇÃO
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3. METODOLOGIA
4. RESULTADOS OBTIDOS
5. CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS: A banca destacou a qualidade do texto e recomendou a publicação da dissertação.

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.

André Dioneu Fonseca
ANDRÉ DIONEY FONSECA

Orientador(a)

IVONELY DE BRITO PEREIRA

**O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE
SANTARÉM, PARÁ: PRÁTICAS COTIDIANAS DOS AGENTES SOCIAIS DO
SETOR DE ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR (SERE) (2003-2015)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação; Universidade Federal do Oeste do Pará.

Conceito: APROVADA
Data de Aprovação: 11/7/2022

Prof. Dr. André Dionei Fonseca
Orientador e presidente da banca (UFMS/PPGE/Ufopa)

Prof. Dr. Gustavo Pinto de Sousa
Examinador titular externo ao Programa (Desu/Ines)

Prof. Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto
Examinador titular interno ao Programa (PPGE/Ufopa)

AGRADECIMENTOS

Aos meus amados pais, Ivair da Costa e Nely de Brito, que sempre trabalharam muito e possibilitaram que eu e meus irmãos tivéssemos o acesso a uma educação de qualidade. Obrigada por dedicarem a vida de vocês à nossa família. Mas, de modo particular, agradeço à minha mãe, que está presente em todos os momentos da minha vida, tendo sido, inclusive, uma grande companheira na luta contra a Covid-19. Mãe, a sua garra e a sua determinação me inspiram.

Aos meus irmãos queridos, Iolane Cristina e Ivo Marcelo, que, de maneira nobre, souberam exercer a empatia no decurso da minha trajetória pessoal e profissional. Eu os amo.

Ao meu adorado sobrinho, Pedro Rafael, que, por inúmeras vezes, não entendia as minhas ausências. Apesar disso, a sua graciosa presença se encarregava de deixar os meus dias ainda mais iluminados. Ao meu cunhado, Nathan Pedrosa, sempre tão prestativo, que nunca mediu esforços para me ajudar todas as vezes em que foi solicitado.

Aos meus avós, Ivo Maciel, Júlia Silva, Pedro Frutuoso e Maria Augusta (*in memoriam*). Gratidão pelo amor manifestado durante toda a minha existência. Vocês estarão para sempre guardados na minha memória.

A todos os meus tios, tias, primos e primas, que me proporcionaram momentos de alegria, descontração e que principalmente souberam estar junto nas horas de grandes percalços.

Ao meu orientador, o professor doutor André Dionei Fonseca, que, desde a graduação, foi um grande incentivador para que eu continuasse a carreira acadêmica. A ele, manifesto imenso carinho, respeito e admiração. Foram excelentes os anos de convivência na sala de aula, nas orientações que ocorriam na coordenação do curso de História da Universidade Federal do Pará (Ufopa), até chegar à modalidade remota, depois que foi transferido para a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Sou muito grata pela paciência, pelo aceite em me orientar, pelo apoio em todas as horas e pelas palavras de encorajamento, que continuarão a ressoar ao longo da minha existência. É uma honra ter sido sua orientanda.

Ao professor Vitor Guidotti, que gentilmente avaliou o projeto de pesquisa inicial e também nos disponibilizou várias leituras, elementares para o desenvolvimento do trabalho. À professora Célia Piatti e ao professor Jorge Couto, que apresentaram contribuições significativas para o estudo durante a realização do seminário de dissertações.

Ao professor doutor Gustavo Pinto de Sousa, que foi meu professor no curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia da Ufopa e que, de maneira muito nobre, aceitou participar da banca de qualificação e depois da defesa deste trabalho, o meu muito obrigada.

Ao professor doutor Hergos Ritor Fróes de Couto, coordenador de linha do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-Ufopa), é uma grata satisfação saber que este trabalho passou pela sua detida leitura e avaliação.

Aos agentes sociais do Setor de Ensino Religioso Escolar (Sere), os quais alguns eu conhecia pelo envolvimento nos encontros catequéticos promovidos pela Arquidiocese de Santarém, e outros, que tive a imensa alegria em conhecer no ato das entrevistas. Grata por não terem medido esforços para contribuir com a realização desta pesquisa.

À coordenação, aos professores e bolsistas do projeto *Preservação, pesquisa e ensino com documentos históricos de Santarém (séculos XIX-XX)*, vinculado ao Programa Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão (PEEx) da Ufopa, a partir do qual me mantive vinculada como bolsista da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (Fapespa) até junho de 2021. Também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por ter me possibilitado continuar os estudos sendo bolsista até a fase de conclusão do curso de pós-graduação.

Aos funcionários das bibliotecas do Centro Universitário da Amazônia (Unama), da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), do Instituto Federal do Pará (IFPA), do Instituto Esperança de Ensino Superior (Iespes) e da Ufopa, que sempre me receberam tão bem, sendo muito acolhedores, gentis, solícitos comigo, pois recorrentemente estive à procura de um lugar sossegado para continuar a escrita desta dissertação.

Aos professores Anselmo Colares, Lília Imbiriba e aos demais pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil” (HISTEDBR/Ufopa), gratidão pelas experiências vivenciadas.

À minha amiga Noélia Rêgo, pela sua parceria e amizade durante a jornada do mestrado. As suas ligações e as nossas conversas sempre me impulsionavam a continuar esse caminho tão desafiador. Às queridas colegas de turma, Karolina Carvalho, Andria Coelho, Franciellen Tapajós, Andressa Karoline, Cleilma Riker e Lúcia Viana, da turma 2019, que gentilmente colaboraram comigo nas diferentes etapas de realização dessa pós-graduação.

Aos meus amigos e amigas, Rosângela Andrade, Tereza Avelino, Lourdes Kameyama, Jéssica Amanda, Francineide Oliveira, Ziziane Vasconcelos, Glória Patrícia, Maria Avelino, Rita Avelino, Verônica Avelino, Dequim Araújo, Alessandro Miranda, Bruna Letícia, Pedro Charles, Renata do Carmo, Edriana Fonseca e Carlos Jaime, a minha eterna gratidão!

Às lideranças da Paróquia Cristo Libertador, com as quais convivi por mais de dez anos, e a todas as pessoas que, de forma direta ou indiretamente, vêm contribuindo para a minha formação pessoal e profissional. A todos vocês, os meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o ensino religioso na rede pública municipal de ensino da cidade de Santarém (PA) entre 2003 e 2015, a partir da atuação dos agentes sociais do Setor de Ensino Religioso Escolar (Sere). A relevância acadêmica e social do objeto de estudo desta dissertação evidencia-se pelo quadro político atual de discussões intensas e de ataque frontal ao princípio da laicidade no país. Esse tipo de ataque, que é historicamente persistente, tem se escancarado desde a eleição de um presidente de extrema direita, no ano 2018, que não demonstra nenhum compromisso com a laicidade de nosso Estado. O tema em questão é gerador de fortes investidas de grupos religiosos nos últimos anos e tem mobilizado diversos pesquisadores, daí o porquê do interesse em compreendê-lo a partir da realidade educacional do município de Santarém. Com base na investigação de caráter bibliográfico e documental, tornou-se possível estabelecer a construção histórica em torno da laicidade, do ensino religioso e do Sere. Para análise das fontes orais, foi adotado o arcabouço teórico-metodológico da história oral, cuja dimensão epistemológica permite aos pesquisadores trabalhar com as reminiscências de pessoas comuns que são importantes protagonistas da história. A pesquisa de campo ocorreu de forma presencial, durante os meses de novembro e dezembro de 2021, e contou com a participação de cinco professores-orientadores e da professora-coordenadora do Sere. Nesse sentido, os dados da pesquisa revelam que a questão do ensino religioso nas escolas públicas locais esteve atrelada à própria história da Igreja católica local no decurso das últimas décadas. Constatou-se também que o princípio da laicidade foi completamente desconsiderado, visto que uma instituição religiosa teve preferência no tratamento pedagógico dos temas relacionados com o ensino religioso, em detrimento das outras formas de expressões religiosas.

Palavras-Chave: Educação. Ensino Religioso. Laicidade. Sere.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the religious education in the municipal public schools of the city of Santarém (PA) between 2003 and 2015, based on the practice of the social agents of the Educational Sector of Religious Education (SERE). The academic and social relevance of the object of study of this dissertation is emphasized by the current political framework of intense discussions and direct attack to the principle of secularism in the country. This kind of attack, which is historically persistent, has escalated since the election of an extreme right-wing president in the year of 2018, who does not demonstrate any commitment to the secularism of our government. The given topic generates solid attempts of religious groups in the recent years and has engaged several researchers. That is the reason of the interest in understanding this situation, based on the educational reality of the city of Santarém. According to the bibliographical and documental investigation, it is possible to establish the historical construction around the secularism of the religious education and of the SERE. In order to analyze the oral sources we adopted the theoretical and methodological framework of the oral History, which epistemological dimension allows the researchers to work with the reminiscences of ordinary people who are important protagonists of History. The field research occurred on-site, during the months of November and December of 2021, and it relied on the participation of five supervisor professors and of the coordinator teacher of the SERE. In this regard, the research data revealed that the subject of religious education in local public schools has been linked to the history of the local Catholic Church in the last decades. It is also noticeable that the principle of secularism was completely disregarded, since a religious institution took precedence in the pedagogical treatment of the themes related to the religious education, to the detriment of other forms of religious expression.

Keywords: Education. Religious Education. Secularism. SERE.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização da cidade de Santarém (PA).....	65
Figura 2 – Historinha: “O maior no Reino dos Céus”.....	103
Figura 3 – Texto de apoio “História do ‘Dia das Mães’”.....	104
Figura 4 – Música <i>Hoje a noite é bela</i>	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As cinco primeiras semanas catequéticas realizadas em Santarém.....	69
Quadro 2 – Demonstrativo da clientela atendida pelo Sere, 2004.....	75
Quadro 3 – Perfil dos participantes da pesquisa.....	85
Quadro 4 – Questões iniciais dos roteiros de entrevista.....	87
Quadro 5 – Conteúdos do ensino religioso distribuídos por anos.....	94
Quadro 6 – Organização dos conteúdos referentes ao ensino religioso ministrados do 6º ao 9º ano.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABHO	Associação Brasileira de História Oral
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CCIR	Comissão de Combate à Intolerância Religiosa
CEBS	Comunidades Eclesiais de Base
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CJS	Congregação de São José
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONAQ	Coordenação Nacional de Quilombos
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CSJ	Congregação de São José
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FOQS	Federação das Organizações Quilombolas de Santarém
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
FPE	Frente Parlamentar Evangélica
FGV	Fundação Getulio Vargas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESPES	Instituto Esperança de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, <i>Gays</i> , Bissexuais, Transexuais, Travestis, <i>Queer</i> , Intersexo e Assexuais
MALUNGU	Coordenação das Associações das Comunidades de Remanescentes de Quilombos do Pará
MCC	Movimento de Cursilho de Cristandade
MESP	Movimento Escola Sem Partido
MFC	Movimento Familiar Cristão
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCNERS	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
RCC	Renovação Carismática Católica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SERE	Setor de Ensino Religioso Escolar
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 A QUESTÃO DA LAICIDADE: UMA REFLEXÃO HISTÓRICA.....	26
2.1 O campo educacional e a laicidade.....	37
2.2 Relações entre religião, Estado e ensino religioso no Brasil.....	43
2.3 Ensino religioso: questões a respeito de um tema recorrente.....	54
3 O ENSINO RELIGIOSO NA CIDADE DE SANTARÉM.....	63
3.1 A formação histórica, social, religiosa e educacional em Santarém: <i>locus</i> da pesquisa.....	63
3.2 O Setor de Ensino Religioso Escolar (Sere).....	74
4 PRÁTICAS COTIDIANAS DOS FORMADORES DO SERE.....	81
4.1 Aspectos éticos do estudo.....	81
4.2 Caracterização dos participantes da pesquisa e análise das entrevistas.....	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICES.....	133
ANEXO.....	137

1 INTRODUÇÃO

O interesse em discutir o objeto de pesquisa desta dissertação tem relação direta com minha própria trajetória pessoal e profissional, uma vez que, na juventude, comecei a participar como fiel da Igreja Católica de Santarém (PA), na paróquia Cristo Libertador.¹ Foi lá que me envolvi nas diversas pastorais existentes à época, e, com o passar do tempo, ao me tornar adulta, os frades que estavam à frente da administração da referida instituição, no ano 2009, contrataram-me para atuar como agente de pastoral,² de maneira que mantive o vínculo empregatício até fevereiro de 2020.

Posto isso, é relevante mencionar que, no decorrer desse percurso, precisamente no ano 2016, recebi o convite para coordenar a Equipe da Pastoral Catequética Arquidiocesana, o que me permitiu estar em contato com os representantes dos diversos setores pastorais da Igreja Católica local, os quais davam expediente nas salas onde, até os dias atuais, continua funcionando o Centro de Pastoral da Arquidiocese de Santarém.

No início desse mesmo ano, tive a oportunidade de estabelecer algum contato com a coordenação do Setor de Ensino Religioso Escolar (Sere), pois de vez em quando ainda frequentava a sala específica do setor. A partir disso, surgiu o interesse em compreender melhor o funcionamento do Sere, entender sua relação com a educação escolar do município de Santarém e como se dava a atuação dos professores-orientadores no cotidiano das escolas públicas locais.

Nesse sentido, ao ser publicado, em 2019, o edital do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), analisei que a proposição de um projeto de pesquisa voltado às práticas dos agentes sociais do Sere poderia enquadrar-se em uma das linhas oferecidas pelo referido Programa. Portanto, tendo atingido a média necessária em todas as etapas desse processo de seleção, foi obtida aprovação, bem como o posterior ingresso na turma de 2020.

Após expor de maneira tão breve a empreitada até chegar ao mestrado em educação é que as páginas a seguir vão tratar da pesquisa intitulada *O ensino religioso nas escolas públicas municipais da cidade de Santarém, Pará: práticas cotidianas dos agentes sociais do Setor de Ensino Religioso Escolar (Sere) (2003-2015)*, a qual se insere na linha de pesquisa 1: “História,

¹ Criada no dia 26 de maio de 1991, a referida paróquia compreende os bairros que ficam à leste da cidade de Santarém (PA) e é administrada desde sua criação pela ordem franciscana São Benedito da Amazônia (DECRETO..., 1991, s. p.).

² Refere-se à pessoa que contribui para a formação das lideranças; acompanha e ajuda nas reflexões, no planejamento e na organização das comunidades e equipes de serviço que integram a paróquia, além de participar das reuniões e dos encontros da coordenação em nível de área e região pastoral.

Política e Gestão Educacional na Amazônia” e tem como orientador o professor doutor André Dione Fonseca. É oportuno frisar que desde minha inserção no PPGE da Ufopa passei a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil” (HISTEDBR/Ufopa).

Para tanto, faz-se necessário destacar que a religião, na concepção de Kalina Silva e Maciel Silva (2009), é compreendida como uma manifestação marcante e presente desde a formação dos primeiros grupos humanos. Ao longo da história da humanidade, procurou-se entender aspectos como o surgimento da Terra e das espécies, assim como se buscaram respostas para a compreensão de assuntos complexos, relativos, por exemplo, à morte.

Peter Berger (1985, p. 112) corrobora tal pensamento, ao afirmar que: “a religião mostra em profundidade, na história humana, a urgência e a intensidade da busca do homem por um significado [...]”. Berger aprofunda ainda mais a discussão, quando pontua que:

[...] a religião desempenhou uma parte estratégica no empreendimento humano da construção do mundo. A religião representa o ponto máximo da auto-exteriorização do homem pela infusão, dos seus próprios sentidos, sobre a realidade. A religião supõe que a ordem humana é projetada na totalidade do ser. Ou por outra, a religião é a ousada tentativa de conceber o universo inteiro como humanamente significativo. (BERGER, 1985, p. 41).

No entendimento de Kalina Silva e Maciel Silva (2009, p. 354), a religião é “[...] uma categoria de análise histórica e social que pode ser definida como um conjunto de crenças, preceitos e valores que compõem artigo de fé de determinado grupo em um contexto histórico e cultural específico, lembrando que a religião é sempre coletiva”.

Com relação ao aspecto religioso na cidade de Santarém, Beatriz Moura (2017) explica que no município predomina a religião católico-cristã. Contudo, tem se acentuado, nos últimos anos, o número de adeptos do pentecostalismo e de suas variantes, como o neopentecostalismo. De todo modo, é possível observar, tanto no centro de Santarém quanto na periferia, que o campo religioso é composto também pelos terreiros de origem africana e afro-brasileira.

A esse respeito, Beatriz Moura e Carla Ramos (2017), no artigo intitulado “Saberes tradicionais de terreiro: epistemologias, pedagogias e possíveis diálogos com a universidade”, apontam que, a partir da conclusão de um levantamento realizado no ano 2014, haviam sido realizadas visitas a 15 territórios afrorreligiosos. Esses espaços, autodefinidos como ilê, terreiro, tenda e centro, foram os seguintes:

[...] Ilê Dara Ase Oyá Onira; Terreiro Mina Nagô Obá Afonjá; Terreiro de Mina Nagô Obá Aganjú; Terreiro de Mina Santa Bárbara; Terreiro de Mina Iansã; Tambor de Mina de Ogum; Terreiro de Oxóssi; Terreiro Oxumaré, Tenda Caboclo João da Mata; Ilê Axé Ogumjaodé; Mãe Vavá de Ogum; Terreiro dona Edu e seu Darci; Tenda do

Caboclo Ubirajara; Centro Espírita José Tupinambá; Terreiro de Santa Bárbara [...]. (MOURA; RAMOS, 2017, p. 12).

De acordo ainda com essas autoras, os territórios afrorreligiosos podem ser compreendidos como “[...] anti-hegemônicos na medida em que produzem outros modos de sociabilidade que confrontam a hegemonia dos discursos do capitalismo racial, patriarcal e heteronormativo” (MOURA; RAMOS, 2017, p. 14).

Para Beatriz Moura e Carla Ramos (2017), as comunidades de religiões de matriz africana presentes em cidades como Monte Alegre, Alenquer e Santarém, que compõem a região do oeste paraense, são de grande relevância histórica para o entendimento da circulação das populações negras, de seus descendentes e para a forte influência que exerceram quanto aos aspectos tradicionais de origem afro-brasileira. Além do mais, contribuem de maneira valorosa para a compreensão dos diferentes processos que desencadearam o surgimento das primeiras comunidades de terreiros e casas afrorreligiosas localizadas na região Norte do Brasil.

Segundo informações disponibilizadas no *blog* da Federação das Organizações Quilombolas de Santarém (FOQS),³ há a filiação de sete associações quilombolas, representando, atualmente, um total de dez comunidades de remanescentes de quilombos na região de Santarém. A FOQS, na luta pelo desenvolvimento de políticas públicas, conta com o apoio da Coordenação das Associações das Comunidades de Remanescentes de Quilombos do Pará (Malungu), assim como da Coordenação Nacional de Quilombos (Conaq).⁴

Em se tratando da disciplina de ensino religioso nas escolas, Marília Domingos (2009) expressa a necessidade de haver um sério esforço de compreensão que envolva todos os atores do universo escolar e esteja pautado pelo estudo dos fenômenos religiosos, os quais têm relação direta com os processos históricos humanos, de maneira a evitar, nos estabelecimentos de ensino, a propagação e a doutrinação de uma fé ou credo religioso específico, até porque a Constituição de 1988, em seu art. 19, é muito clara, quando estabelece que:

É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:
I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público. (BRASIL, 2015, p. 25).

³ Criada no dia 10 de março de 2006, a FOQS é uma entidade da sociedade civil sem fins lucrativos, a qual tem como finalidade lutar pelo fomento de políticas públicas voltadas às comunidades de quilombos que existem em Santarém. Disponível em: <https://quilombolasdesantarem.blogspot.com/p/o-que-e-foqs.html>. Acesso em: 10 maio 2022.

⁴ Disponível em: <https://quilombolasdesantarem.blogspot.com/p/o-que-e-foqs.html>. Acesso em: 10 maio 2022.

Diante do exposto, considerou-se de extrema importância elaborar alguns questionamentos, os quais perpassaram, em grande medida, o processo de escrita da dissertação e ao mesmo tempo foram fundamentais para obtenção dos dados que se encontram disponíveis ao final do presente trabalho:

1. Como se deu a questão do ensino religioso na cidade de Santarém?
2. A formação educacional dos alunos da rede pública municipal sofreu influência de alguma matriz religiosa?
3. Houve algum material pedagógico que norteou as aulas de ensino religioso nas escolas da cidade de Santarém nos últimos anos?
4. Houve preferência no tratamento pedagógico dos temas relacionados com o ensino religioso?
5. Qual função o Sere exercia junto às escolas públicas do município de Santarém?
6. O ensino religioso ministrado em Santarém estava fundamentado na compreensão de um Estado laico?
7. Quais eram as orientações oferecidas pelos professores-orientadores do Sere?

Nesse contexto, traçou-se como objetivo geral para este estudo analisar o ensino religioso na rede pública municipal de ensino da cidade de Santarém entre 2003 e 2015, a partir da atuação dos agentes sociais do Sere.

Especificamente, os objetivos norteadores da pesquisa foram os seguintes: a) verificar a discussão em torno da laicidade; b) investigar como a disciplina de ensino religioso é apresentada em constituições, decretos, emendas, pareceres e leis específicas da educação; c) entender o processo histórico acerca do ensino religioso na cidade de Santarém; e d) identificar como se deram o funcionamento e a organização do Sere, além de buscar compreender as práticas cotidianas dos seus agentes sociais na realidade pública educacional do município de Santarém.

Nessa perspectiva, o Sere foi criado no ano 1998, sendo constituído por uma equipe de professores-orientadores contratados pela Secretaria Municipal de Educação (Semed). Esse setor funcionou até o ano 2016, de forma que a questão financeira foi determinante para a descontinuidade de suas ações nos próximos anos.

Partindo desse pressuposto, é preciso destacar que a disciplina de ensino religioso no período de vigência do Sere, assim como ocorre nos dias atuais, estava prevista na matriz curricular da Semed de Santarém voltada para o Ensino Fundamental⁵ do 1º ao 9º ano. De todo

⁵ Enquanto, nos institutos federais, essa disciplina não é obrigatória, mesmo porque o ensino, nessas instituições, está direcionado para a formação básica, técnica e tecnológica, em que há o ingresso dos alunos que já concluíram

modo, até o ano 2012 eram os agentes sociais do Sere que ministravam as aulas do referido componente curricular para o 1º ao 5º ano nas escolas públicas do município; porém, atualmente, são os próprios professores dessas instituições os responsáveis por ministrá-las.

A partir do ano 2013, a atuação dos formadores do Sere passou a ser mais na formação e na orientação dos professores do 1º ao 5º ano, na participação nas semanas pedagógicas, na visitação às escolas municipais, na realização de palestras, oficinas e rodas de conversa, e na participação no programa *Rádio pela educação*, bem como houve o envolvimento nas atividades desenvolvidas pela Semed. Ademais, foi elaborado um material pedagógico direcionado aos professores do 6º ao 9º ano que ministravam o ensino religioso.

Deve ser registrado também que o marco temporal compreendido entre 2003 e 2015 foi escolhido por se tratar do período em que as atividades do Sere aparecem de maneira sistematizada nas fontes documentais alusivas ao setor.

Apesar de a questão do ensino religioso ter suas origens atreladas à própria formação histórica do Brasil, este trabalho alinha-se à modalidade de pesquisa histórica chamada “história do tempo presente”, que é um crescente segmento no campo historiográfico difundido na França. De qualquer forma, dentro de uma configuração de história metódica, pouco ou nenhum significado atribuíam-se à história do tempo presente, realidade que começa a mudar a partir de 1930, com a criação da Escola dos *Annales*, por Lucien Febvre e Marc Bloch, que apontam, nas publicações da revista *Annales*, fatos que correspondiam à realidade do tempo presente, como aqueles relacionados com a política do *New Deal*, administrada por Franklin Delano Roosevelt, e com a coletivização de terras na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) (DOSSE, 2012). Para François Dosse:

A história do tempo presente na medida em que ela é confrontada com a opacidade total de um futuro desconhecido é uma bela escola de desfatalização que encontra a indeterminação do presente e que reflete sobre a abordagem do passado, ou seja, como o presente “deslizando”, ou ainda, como o presente continuado. O historiador, então, recebe uma nova tarefa que é a de encontrar a indeterminação do presente das sociedades passadas. Essa nova ambição leva a uma reavaliação da contingência, da pluralidade das possibilidades, da diversidade das escolhas possíveis dos atores. (DOSSE, 2012, p. 15).

Nessa perspectiva, Verena Alberti (2011, p. 163) observa que as “convicções sobre o que seria próprio da História sofreram modificações a partir da década de 1980: temas contemporâneos foram incorporados à História, chegando-se a estabelecer um novo campo”. Esse

o Ensino Fundamental. No que se refere à rede pública do município de Santarém, o ensino religioso não aparece como disciplina obrigatória para as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental.

novo segmento foi chamado de história do tempo presente; as pesquisas qualitativas tornaram-se também valorizadas, e o depoimento individual, que dizia respeito apenas a quem o produziu, permitiu lançar o olhar para uma vivência da coletividade, uma apreensão sobre o mundo compreendido em dado contexto histórico e social (ALBERTI, 2011). Para essa mesma autora:

Hoje já é generalizada a concepção de que fontes escritas também podem ser subjetivas e de que a própria subjetividade pode se constituir em objeto do pensamento científico. Surgiram novos objetos, e os historiadores passaram a se interessar também pela vida cotidiana, pela família, pelos gestos do trabalho, pelos rituais, pelas festas e pelas formas de sociabilidade — temas que, quando investigados no “tempo presente”, podem ser abordados por meio de entrevistas de História oral. (ALBERTI, 2011, p. 163).

Diante dessa abordagem e por compreendermos o grau de complexidade e sutileza que é tratar de um ponto tão importante como o ensino religioso é que recorreremos à história oral, que pode ser definida como “uma metodologia histórica que trabalha com depoimentos orais, realizando entrevistas a partir das quais o historiador constrói suas análises” (SILVA; SILVA, 2009, p. 186). Veja que a história oral, com base em uma perspectiva metodológica,

[...] busca registrar — e, portanto, perpetuar — impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos [...]. (MATOS; DE SENNA, 2011, p. 97).

Nesse contexto, os autores Kalina Silva e Maciel Silva (2009) registram que o século XX suscitou no cenário mundial significativas e constantes transformações. O advento tecnológico promoveu mudanças no âmbito da história, de maneira que os eventos passaram a acontecer de forma avassaladora. De igual modo, a tecnologia do aparelho de gravação abriu outras possibilidades de pesquisas históricas. Assim, o surgimento da metodologia da história oral “[...] coincidiu com a disseminação dos meios magnéticos de gravação, nos anos 1950. A portabilidade necessária para as gravações de história oral, sobretudo quando realizadas em campo, foi alcançada através da tecnologia magnética” (ALBERTI, 2013, p. 90).

Em relação a isso, Marieta Ferreira (1994) destaca que o gravador, como instrumento de registro dos relatos orais, começou a ser usado na década de 1940, com a criação de um programa de entrevistas elaborado pelo jornalista Allan Nevins, cuja finalidade era retomar os dados referentes à participação das pessoas que se destacaram no cenário norte-americano. Portanto, o programa em questão:

[...] veio a constituir o Columbia Oral History Office, organismo que serviu de modelo para outros centros criados nos anos 50 em bibliotecas e arquivos no Texas, Berkeley e Los Angeles. Esse primeiro ciclo de expansão do que se chamou de história oral privilegiou o estudo das elites e se atribuiu a tarefa de preencher as lacunas do registro escrito através da formação de arquivos com fitas transcritas. (FERREIRA, 1994, p. 4).

Segundo Verena Alberti (2011), a década de 1960, em conformidade com o aprimoramento do aparelho gravador, é marcada ainda pela presença mais habitual dos depoimentos que retratavam as histórias de vida dos atores sociais, os quais em boa medida não escreviam sobre suas vivências e tampouco sobre a visão que tinham acerca do mundo. Essa etapa recebeu o nome de “[...] História oral ‘militante’, praticada por pesquisadores que identificavam na nova metodologia uma solução para ‘dar voz’ às minorias e possibilitar a existência de uma História ‘vinda de baixo [...]’” (ALBERTI, 2011, p. 157). Como assevera essa mesma autora:

Na década de 1970, depois do sucesso da História oral “militante”, observam-se algumas tentativas de sistematização da metodologia. *Grosso modo*, pode-se dizer que lentamente ela foi passando de “militante” a “acadêmica”. Em 1973 surgem a *Oral History Review*, publicação da norte-americana Oral History Association, fundada em 1966, e a revista *Oral History*, da Oral History Society britânica. Nesse período também são publicados alguns manuais de História oral, especialmente nos Estados Unidos, com o propósito de estabelecer padrões na coleta e no tratamento de entrevistas [...]. (ALBERTI, 2011, p. 159).

Nessa lógica, Kalina Silva e Maciel Silva (2009) destacam que na década de 1970 os trabalhos com história oral no Brasil já eram realizados pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), no Rio de Janeiro. No entanto, a livre difusão de tal área do conhecimento só ocorreu com o encerramento do regime militar. Dessa maneira: “O interesse que o método oral tinha até então, como registro de evidência, começou a dar lugar à pesquisa com histórias de vida de pessoas comuns [...]” (SILVA; SILVA, 2009, p. 187). Além disso, Verena Alberti (2011, p. 161-162) afirma que, no Brasil,

[...] ao longo da década de 1980, formaram-se núcleos de pesquisa e programas de História oral voltados para diferentes objetos e temas de estudo. Um levantamento realizado pelo CPDOC entre 1988 e 1989, e publicado como apêndice na primeira edição do seu manual de História oral, revelou a existência de pelo menos 21 instituições de pesquisa que se dedicavam a trabalhos com a História oral em dez estados diferentes: Bahia, Distrito Federal, Ceará, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo.

Os avanços em relação à história oral prosseguiram no Brasil durante a década de 1990, de modo que estudiosos e instituições alinhadas a esse método passaram a se envolver maciçamente nos eventos acadêmicos, que foram ganhando maior espaço nas décadas

seguintes. Assim, a Associação Brasileira de História Oral (ABHO) foi criada no decorrer do II Encontro Nacional de História Oral, ocorrido na cidade do Rio de Janeiro no mês de abril de 1994. Participaram desse importante encontro 250 estudiosos das mais diversas capitais brasileiras, tendo sido expostos um total de 60 trabalhos no transcurso da programação (ALBERTI, 2011). É interessante perceber que: “As pesquisas em história oral estimulam uma discussão interdisciplinar entre historiadores, sociólogos, antropólogos, líderes comunitários, psicólogos, ora organizando seminários, promovendo cursos e dessa forma, divulgando uma vasta bibliografia estrangeira e brasileira a respeito” (MATOS; DE SENNA, 2011, p. 107).

Assim, para análise das fontes orais utilizadas nesta pesquisa, adotamos o arcabouço teórico-metodológico da história oral. Cumpre dizer que “o registro oral é o documento construído pelo pesquisador, tomando como base a memória dos entrevistados” (SILVA; SILVA, 2009, p. 159). Desse modo, as fontes orais foram entrecruzadas com o material pedagógico do 1º ao 5º ano, intitulado *Manual do professor*, o qual consistia em apostilas com propostas de atividades para cada uma dessas etapas.

Houve o contraponto também com o material utilizado pelo docente do ensino religioso, denominado *Manual do professor: conteúdos para o 6º ao 9º ano*, que reunia em um mesmo subsídio impresso todos os assuntos previstos para esses níveis de ensino. Além do mais, estabeleceu-se o diálogo das entrevistas com os diversos autores que discutem a respeito da laicidade e do ensino religioso.

Sobre o entrecruzamento dos relatos orais com as fontes escritas, os autores Júlia Matos e Adriana de Senna (2011, p. 97-98) discorrem que “a escrita e as narrativas não são fontes excludentes entre si, mas complementam-se mutuamente. As fontes orais não são meros sustentáculos das formas escritas tradicionais, pois são diferentes em sua constituição interna e utilidade inerente”.

A princípio, participariam do estudo seis professores-orientadores do Sere previamente selecionados, que ministraram o ensino religioso nas escolas da rede pública municipal de Santarém. Todavia, ao se realizar os primeiros contatos com esses agentes sociais, foi possível obter informações que nos levaram à professora-coordenadora do Sere, a qual esteve nessa função durante os anos 2008 a 2015. Considerou-se, portanto, relevante realizar a entrevista com essa participante, tendo em vista sua atuação estratégica e a contribuição valiosa de seu relato para compreensão do objeto pesquisado.

Além disso, o período em que exerceu suas atividades junto ao Sere se alinha no recorte temporal deste estudo. Fica claro que a referida professora-coordenadora se enquadrava nos critérios de inclusão estabelecidos nesta investigação. Diante disso, houve a

necessidade de elaborar um roteiro de entrevista, com questões relativas ao tema proposto, para a participante em questão (Apêndice A).

Em face do apresentado, o roteiro de entrevista (Apêndice B) contido no projeto original da pesquisa foi aplicado com cinco professores-orientadores do Sere, sendo três homens e duas mulheres, maiores de 18 anos, os quais acompanharam as turmas do 1º ao 5º ano ministrando o componente curricular do ensino religioso no decurso do ano 2012.

A seleção dos cinco agentes sociais do Sere ocorreu a partir do documento *Relação das escolas acompanhadas pelos professores-orientadores – 2012*, que apresentava os nomes dos 16 professores-orientadores que atuaram no respectivo setor naquele ano. Recorreu-se ainda a essa mesma fonte documental quando dois formadores do Sere, do gênero masculino, contatados antecipadamente, não puderam participar do estudo. Com isso, foram feitas as escolhas de dois novos participantes desse mesmo gênero, o que acabou alterando também o cronograma de atividades, pois a pesquisa de campo passou para os meses de novembro e dezembro de 2021.

Vale pontuar aqui também que o contato prévio com os agentes sociais do Sere escolhidos para participar do estudo se deu por telefone. Nas sessões estavam presentes apenas entrevistadora e entrevistado, e um encontro com cada participante foi suficiente para aplicar o roteiro de entrevista. Ademais, as entrevistas foram semidirigidas, com perguntas relativas ao assunto em discussão, modalidade sobre a qual traremos explicações mais detalhadas no corpo desta dissertação.

Não se pode deixar de mencionar que todas as entrevistas aconteceram de forma presencial, adotando-se as medidas de biossegurança estabelecidas pelos órgãos de saúde, visto que ainda se vive no contexto pandêmico da Covid-19. Dessa forma, o horário, o dia e o local mais apropriados para as entrevistas foram definidos pelos próprios agentes sociais do Sere.

É essencial destacar que esta pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Ufopa, *Campus Santarém*, obtendo aprovação favorável, em conformidade com o parecer consubstanciado, disponível no Anexo A, sob o número 50565421.3.0000.0171, referente ao Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE).

Em suma, a relevância acadêmica e social do objeto de estudo desta dissertação evidencia-se diante do quadro político atual de discussões intensas e do ataque frontal ao princípio da laicidade no país. Esse tipo de ataque, que é historicamente persistente, tem se escancarado desde a eleição de um presidente de extrema direita, no ano 2018, que não demonstra nenhum compromisso com a laicidade de nosso Estado. O tema em questão é gerador de fortes investidas de grupos religiosos nos últimos anos e tem mobilizado diversos

pesquisadores, daí o porquê do interesse em compreendê-lo a partir da realidade da rede municipal de ensino de Santarém.

Este trabalho está organizado em três seções. A primeira delas expõe uma reflexão histórica acerca da laicidade. Discorre-se também sobre a religião, analisam-se as discussões a respeito das relações entre poder estatal e poder religioso, enfatizando também algumas abordagens sobre a recorrência do tema do ensino religioso.

A segunda seção apresenta uma breve contextualização histórica e social do município de Santarém e de seu campo educacional, apontando para os aspectos históricos da Igreja Católica na região. Do mesmo modo, é possível entender melhor sobre o Sere a partir do que está evidenciado no documento intitulado *Ensino religioso escolar/Sere no município de Santarém, um pouco da história*.

A última seção deste estudo destaca as etapas desenvolvidas durante a submissão do projeto de pesquisa junto à Plataforma Brasil. Aponta os procedimentos necessários para a realização da pesquisa de campo e elucida também os roteiros de entrevista. Expõe a análise dos dados das entrevistas a partir do entrecruzamento com os materiais pedagógicos do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano, além de estabelecer o contraponto com a metodologia da história oral e com os autores que discutem acerca das temáticas estudadas. Assim, aparecem demonstrados, nas considerações finais, os resultados alcançados com o presente trabalho.

2 A QUESTÃO DA LAICIDADE: UMA REFLEXÃO HISTÓRICA

A recorrência aos termos laicidade e Estado laico, assim como a utilização de outras palavras semelhantes a essas, tem sido cada vez mais frequente, tanto no sentido de defesa quanto no de ataque a posicionamentos que se reverberam no âmbito público para designar certos aspectos específicos que estão ligados a alguma denominação religiosa, ou ainda que estejam correlacionados com a esfera pública. Tais questões dizem respeito, por exemplo, à presença do ensino religioso nas instituições públicas de ensino e ao uso de símbolos religiosos nas repartições oficiais. Nesse sentido, “os próprios Tribunais Superiores vêm se ocupando do assunto como foi o caso do ensino religioso e dos nascituros anencéfalos. Matérias, comentários e pareceres sobre a laicidade têm ocupado a mídia [...]” (CURY, 2018a, p. 41).

Ainda de acordo com Jamil Cury (2018a), a raiz etimológica da palavra *laico*, da qual resultou o vocábulo *leigo*, é apresentada da seguinte forma:

Laico advém do substantivo grego *laós*, *laou*, significando *povo*, *do povo*, gente do povo ou multidão de pessoas. Deriva daí o adjetivo grego *laikós* e que passou para o latim erudito como *laicus*. Em português, laico tanto pode ser um substantivo — como em “ele é um *laico* no meio de clérigos” — quanto adjetivo, como por exemplo em “educação *laica*”. Daí promanam termos como laicidade ou, em versão menos conhecida, laical, laicização, laicato, laicismo, entre outros. E pelo latim vulgar, *laico* se transformou, em português, em *leigo*. (CURY, 2018a, p. 41).

Gessiana Paova (2020) corrobora o referido pensamento, de maneira a esclarecer que a palavra *leigo* originou-se no período da Idade Antiga e concernia aos fiéis cristãos que viviam imersos em um contexto de secularismo, em contraposição ao modelo de vivência eclesial experimentada por aqueles que compunham as altas esferas da Igreja Católica. Essa autora considera que a ruptura entre Igreja e Estado deu-se em virtude da gestão do papa Gelase I, no século V, que sugeriu “a doutrina dos dois gládios, que visava a separar o poder temporal do poder espiritual” (PAOVA, 2020, p. 134).

Diante do exposto, cabe comentar que a palavra “secularização”, sendo originária de “secular”, refere-se aos acentuados fatores de transformação ocorridos no modo de vida das pessoas, em que há o distanciamento quanto aos aspectos atrelados ao religioso, cedendo-se lugar às demandas no âmbito do terreno, mediante práticas pautadas pelo racional, pelas particularidades e pelas expressões individuais (CUNHA; OLIVA, 2014). Com relação a isso, Ricardo Mariano (2011, p. 244) pontua que: “O conceito de secularização, por sua vez, recobre processos de múltiplos níveis ou dimensões, referindo-se a distintos fenômenos sociais e

culturais e instituições jurídicas e políticas, nos quais se verifica a redução da presença e influência das organizações, crenças e práticas religiosas.”

A esse respeito, Jamil Cury (2018a) elucida que os princípios norteadores da secularização fundamentam-se na compreensão e na resolução das questões humanas com base na racionalidade e na perspectiva do mundo terreno, interferindo diretamente na dinâmica da vida social, política e econômica. Nesse sentido, há destaque para o calendário, que, a princípio, funcionava como marcador temporal de eventos e celebrações concernentes à tradição religiosa, mas que, com o processo de secularização, assumiu um caráter civil, para fins de registros e demarcação das referências de tempo que temos na contemporaneidade.

Gessiana Paova (2020) menciona que a palavra laicidade, originada do grego *laos*, que denominava povo, surgiu no ano 1871, sendo atrelada à questão educacional pública francesa, de maneira que “seu surgimento será assinalado pelo *Novo Dicionário de Pedagogia e de instrução primária*, de autoria de Ferdinand Buisson, publicado em 1887” (PAOVA, 2020, p. 135). No dizer da autora:

A laicidade não exclui, no entanto, as religiões e suas manifestações públicas, nem o ensino religioso, muito menos deve inferir nas convicções pessoais daqueles que optam por não professar nenhuma religião. A laicidade garante também aos cidadãos que nenhuma religião, crença ou igreja poderá cercear os direitos do Estado ou apropriar-se dele para seus interesses. (PAOVA, 2020, p. 137).

Marília Domingos (2009) assevera que o surgimento da ideia de laicidade ocorreu na França no curso do período histórico que chamamos de Idade Moderna. A partir de 1880, os primeiros debates sobre esse tema eclodiram com vistas à reflexão sobre as leis educacionais daquele Estado. Já a definição acerca de Estado laico, de acordo com a mesma pesquisadora, deu-se em virtude do distanciamento entre Igreja e Estado, de forma que a Igreja deixou de exercer seu “poderio” sob os ditames da vida política e administrativa. Isto é, a origem do Estado laico é resultante do “afastamento dos dogmas, do clero e, sobretudo, do poder da Igreja Católica, ganhando vulto sob o influxo da Reforma Protestante, da filosofia de Rousseau, do Iluminismo, apenas para citar alguns exemplos” (DOMINGOS, 2009, p. 47).

Cabe assinalar que, com o advento da modernidade, nas sociedades ocidentais em particular, a religião, que antes exercia tamanha influência sobre os aspectos que regiam a vida humana e social, teve que “assentir” que, a partir de então, a centralidade passaria a ser no indivíduo e nas demais instâncias de organização social. Nessa perspectiva, gradualmente e sob muitas contraposições, a religião “atribuiu” ao Estado as funções que lhe cabiam como instituição responsável pelos aspectos gerais da sociedade (CURY, 2018a). No entendimento desse autor:

A laicidade é um dos componentes mais fundamentais da Modernidade. Trata-se da separação da Igreja e do Estado e de aceitação da vida sociopolítica como autoprodução humana. Essa separação é condição para romper com uma visão organicista da sociedade em prol de uma concepção democrática. (CURY, 2018b, p. 316).

Marília Domingos (2009) observa que a construção histórica da laicidade no Brasil deve-se às relevantes contribuições advindas da França pós-processo revolucionário. Assim, no ano 1882, já se propunha a “[...] liberdade de ensino, o ensino laico e a obrigatoriedade da instrução” (DOMINGOS, 2009, p. 49), pressupostos esses defendidos por Ruy Barbosa, mas que só passaram a valer a partir do ano 1889, com as primeiras reformulações educacionais articuladas por Benjamin Constant, que à época assumia no país o cargo de ministro da Instrução, Correios e Telégrafos.

Os debates em torno da utilização dos termos laicidade e Estado laico têm acompanhado nossa história desde a Proclamação da República, em 1889, considerando que os princípios republicanos contrastavam fortemente com a tradição dos tempos coloniais e do período imperial de entrelaçamento da religião com o Estado, o que abasteceu toda uma corrente de discussão acerca do ensino religioso administrado na rede pública de ensino e, mais recentemente, quanto à presença de símbolos religiosos em departamentos públicos (CURY, 2018a).

Percebe-se que o processo de construção daquilo que se designou chamar de laicidade coincide com o período histórico conhecido como modernidade, tendo no governo francês uma importante referência no sentido de suscitar as primeiras discussões a respeito desse assunto, atrelando-o, por exemplo, ao âmbito da educação. Nisso observa-se também que a formação da laicidade no Brasil se deve à forte influência das experiências desenvolvidas naquele país. Além do que, ressalta-se que o tema da laicidade se entrecruza com os debates em torno da secularização e do Estado laico.

Os autores Luiz Cunha e Carlos Oliva (2014) mencionam que, até a instituição do governo republicano no país, no ano 1889, os evangélicos eram privados de construir igrejas e, principalmente, impedidos de utilizar qualquer simbologia religiosa na frente dos lugares onde se encontravam para manifestar suas crenças.

Diante disso, Marcos Reis e Sérgio Junqueira (2020) relatam que, em paralelo ao processo de formação do Brasil, foram sucessivos os ataques às expressões religiosas que se diferenciavam da religião oficial católico-cristã. Nesse sentido, muitas correntes identificadas como sendo de raiz africana e espírita foram severamente hostilizadas e vinculadas à personificação daquilo que precisaria ser combatido. Prova disso está nas constantes perseguições aos locais de culto dessas religiões, ao passo que poderia resultar também no

aprisionamento dos representantes legais dessas instituições. Assim, os autores esclarecem que foi no ano 1891 que a laicidade passou a ser legitimada em uma Constituição Federal.

Apesar disso, Luiz Cunha e Carlos Oliva (2014) enfatizam os demasiados conflitos vivenciados pelos grupos alinhados às religiões minoritárias no tocante à livre manifestação de suas práticas religiosas. Nisso consistem as imensuráveis batalhas enfrentadas pelos adeptos das religiões de origem africana, os quais por si mesmo não chegavam a ser precisamente contabilizados nos censos demográficos como pertencentes às ditas expressões religiosas. Como assevera Elivaldo Custódio:

A população negra no Brasil foi a principal executora dos trabalhos de construção da sociedade brasileira tanto no aspecto social, econômico quanto cultural, porém percebemos que por muitos anos essa população não foi enxergada e valorizada como uma população cidadã participante de igualdades, de condições e oportunidades, pois até hoje as lutas pelo acesso aos direitos são constantes. (CUSTÓDIO, 2020, p. 189).

A esse respeito, cabe a reflexão apontada por André Fonseca (2017), ao dizer que a Assembleia de Deus temia que a ocorrência de influxos sociais e a instauração de certas ordens políticas no Brasil pudessem intervir na realização de suas práticas habituais. Ao longo de sua história, essa instituição assumiu uma postura que se voltava à questão da perseguição que sofrera por parte de outras denominações religiosas. Tais ataques seriam mobilizados, sobretudo, pela Igreja Católica e por outras Igrejas evangélicas. Mesmo assim, a Igreja Assembleia de Deus foi responsável por empregar duras perseguições contra específicas expressões religiosas, como as de origem africana. Essa situação consiste em um ponto relevante de contradição que circunda o contexto histórico da Igreja Assembleia de Deus.

Note-se que foi a partir do cenário apresentado no Brasil durante a década de 1980 que a Igreja Assembleia de Deus, após repensar suas concepções e estabelecer vínculos de proximidade com a política, objetivava garantir sua posição em face do novo panorama social que se configurava no país. Para tanto, investiu fortemente em campanhas que promovessem a eleição de um significativo número de evangélicos na Constituinte da década de 1980, a qual se centrava na perspectiva de que importantes avanços ocorreriam na realidade brasileira a partir daquele dado contexto histórico (FONSECA, 2014).

André Fonseca (2014) aponta ainda que, para alcançar um resultado favorável mediante a promulgação da nova Constituinte, a Assembleia de Deus pautou seu discurso pelos seguintes temas: “justiça social, distribuição de renda, desemprego e reforma agrária” (FONSECA, 2014, p. 295). Ocorre que a defesa de tais assuntos fazia parte do amplo campo de

discussão dos grupos de esquerda, mas passaram a ser adotados pelos assembleianos durante a campanha eleitoral de 1986.

Conforme afirma esse mesmo autor, uma vez superada a ameaça que representavam os segmentos de esquerda e os candidatos católicos perante o decurso da Constituinte e tendo a Assembleia de Deus elegido um percentual expressivo de candidatos em 1986, houve o empenho dessa instituição em se estabelecer estrategicamente no campo político em face daquela nova conjuntura social. A forte presença na área política atenderia às demandas relativas à Igreja, além do que não deveriam acontecer conflitos com a ordem governamental vigente e seriam evitados ainda os debates políticos nos interiores das Igrejas assembleianas.

O autor Ricardo Mariano (2011) comenta que, com a Constituição de 1988, evidenciaram-se as discussões e as disputas entre as instituições religiosas cristãs e as diversas correntes que defendem a laicidade no Brasil, principalmente quanto ao livre exercício da religião, às questões acerca do ensino religioso, à presença da religião nos espaços de uso comum da sociedade e à forte militância política e no campo das mídias, liderada pelos segmentos atrelados às religiões, o que, de certa maneira, poderia interferir na concretização dos fundamentos basilares que garantiriam o ordenamento adequado da vida social. Assim, para esse autor, a laicidade:

[...] refere-se, histórica e normativamente, à emancipação do Estado e do ensino público dos poderes eclesiásticos e de toda referência e legitimação religiosa, à neutralidade confessional das instituições políticas e estatais, à autonomia dos poderes político e religioso, à neutralidade do Estado em matéria religiosa (ou a concessão de tratamento estatal isonômico às diferentes agremiações religiosas), à tolerância religiosa e às liberdades de consciência, de religião (incluindo a de escolher não ter religião) e de culto. (MARIANO, 2011, p. 244).

Nesse sentido, cabe apresentar certos aspectos constitucionais que estão de acordo com os princípios da laicidade. O primeiro deles corresponde ao art. 5º da Carta Magna de 1988, em seu inciso VI, quando enfatiza: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias”.

Nessa perspectiva, o autor Emerson Giumbelli (2004), ao analisar o relatório que foi entregue pela comissão sobre a laicidade ao governo francês em dezembro de 2003, destaca que o entendimento acerca da laicidade perpassa três princípios fundamentais, quais sejam: a exigência de neutralidade, a questão da igualdade e a liberdade de consciência. É com base nesse último pressuposto que a livre manifestação da religião é assegurada, tornando-se expressiva nas diversas instâncias sociais, inclusive na área política. O Estado, fundamentado

no princípio da liberdade de consciência, deverá resguardar os cidadãos de todos os tipos de práticas religiosas que lhes sejam impostas.

Em se tratando ainda do art. 5º da Constituição Federal de 1988, no inciso VIII está previsto que: “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política [...]”. Acerca disso, Emerson Giumbelli (2004), ao abordar o princípio da igualdade, destaca que nenhuma pessoa, independentemente de sua opção religiosa, deverá ser desassistida ao recorrer aos diferentes atendimentos públicos.

Para Marília Domingos (2009), a neutralidade, como parte integrante da laicidade, deve permitir o cumprimento da equidade em face das variadas expressões religiosas que se constituem na sociedade, bem como a garantia de que os indivíduos serão atendidos adequadamente em suas necessidades essenciais, usufruindo, por exemplo, do direito a uma educação de qualidade ofertada pelo poder público e sem ônus. A liberdade religiosa é parte da opção individual da pessoa por determinada religião, de modo que ao Estado cabe o cumprimento do respeito a todas as formas de expressões religiosas, ou seja, mediante a concepção de Estado laico, o princípio da liberdade de religião é pensado como característica elementar da reflexão consciente do indivíduo. Além disso: “A liberdade religiosa é um direito humano fundamental. Seguir uma religião consiste em uma das maneiras de autorrealização do indivíduo. Não acreditar na existência de uma divindade também é um direito constitucionalmente assegurado” (SANTOS, 2014, p. 67).

Jefferson Dias (2014) argumenta que, embora o enunciado “liberdade de religião” seja adotado com maior frequência, quando empregado limita a ideia da existência de grupos e pessoas que optam por não seguir nenhum preceito ou religião específica. Desse modo, o autor defende que o uso mais apropriado da terminologia seria “liberdade de crença e de não crença”, pois [...] “contempla, expressamente, não apenas aqueles que pretendem professar uma fé, mas também aqueles que preferem não ter uma crença” (DIAS, 2014, p. 238).

Luiz Cunha e Carlos Oliva (2014), ao discutirem sobre o Estado laico, entendem-no como aquele que deve isentar-se de tomar partido por qualquer forma de expressão religiosa, mas deve estabelecer como princípio o respeito a ser manifestado a todas as religiões, assim como aos casos de inexistência de fé. Mesmo que não impeça a propagação das doutrinas religiosas ou as ideias opostas a elas, o Estado, compreendido a partir da noção de laicidade, não deverá assistir nenhuma delas, muito menos a totalidade das religiões.

Gustavo Lacerda (2014) compreende que, com base na perspectiva da laicidade, ao Estado não cabe reconhecer e muito menos privilegiar qualquer tipo de denominação religiosa, não podendo assumir para si uma religião em particular. Com isso, os indivíduos não necessitam

de vinculação a determinadas igrejas ou setores religiosos para terem seus direitos respeitados e assegurados como cidadãos, e nessa lógica tornam-se livres as diferentes manifestações de pensamentos e expressões.

Ademais, Jamil Cury (2018a) analisa que, diante das diversas realidades apresentadas no contexto atual, em que a heterogeneidade étnica e cultural é cada vez mais valorizada como traço distintivo de nossa formação sócio-histórica, adotar a laicidade como condicionante à adequada inter-relação entre os indivíduos é condição indispensável na concepção de um Estado laico, que tem como “regra” garantir a livre manifestação dos diferentes grupos e denominações religiosas nos espaços públicos, sem fazer opção por qualquer uma das formas de vida social. Nas palavras desse autor, a laicidade pode ser entendida como [...] “antídoto à fragmentação da sociedade” e possibilitadora do “compartilhamento do espaço público como espaço comum a todos” [...] (CURY, 2018a, p. 51).

João Nuto e Pedro Alcântara (2014) discutem que a construção histórica dos países ocidentais é marcada pela forte influência exercida pelas denominações cristãs, sobretudo a religião católica. Apesar disso, é relevante dizer que o Estado precisa cumprir seu papel de instituição que representa também os interesses das religiões minoritárias existentes na atualidade, até porque, com a ascensão da laicidade, essas denominações tornaram-se aceitas, bem como passaram a integrar o contexto social brasileiro.

Maurício Filó e Tailine Hijaz (2014) compreendem que o fundamento da laicidade contido na Constituição brasileira apresenta-se como preponderante no sentido de tornar executável a garantia do respeito aos valores e às condições basilares da existência humana, visto que, a partir da concepção do Estado laico, os indivíduos tornaram-se independentes para optar ou não por uma religião, assim como os segmentos religiosos não deveriam exercer qualquer participação nas questões do Estado, e tampouco na configuração do campo político.

A laicidade como aspecto elementar na composição do Estado laico parte do princípio de que o Estado não adota nenhuma denominação religiosa específica. Apesar disso, não deve impedir ou cercear as práticas provenientes das diversas expressões religiosas. Contudo, é proibitivo que tais manifestações aconteçam mediante a prestação de serviços às pessoas em geral, notadamente em repartições públicas. Isso, de certo modo, pode contrapor-se ao pensamento daqueles que lideram os grupos religiosos (FILÓ; HIJAZ, 2014).

Nota-se que existe uma série de normativas que regem o Estado brasileiro a partir dos pressupostos específicos da laicidade. Isso significa dizer que, em termos de dispositivos legais, os cidadãos deverão ser respeitados por sua livre expressão de pensamento e de religiosidade, sendo resguardados quanto ao fato de terem ou não uma religião e tratados de

forma isonômica, independentemente de professarem ou não uma crença. A garantia de tais direitos deverá ser assegurada pelo Estado. Contudo, percebe-se que, embora todos esses pontos constem na Lei Magna do país, na prática, sua efetivação parece estar cada vez mais distante de se tornar uma realidade.

Em continuação, ressalta-se a reflexão sobre a existência de objetos religiosos em repartições públicas, rememorando a solenidade de posse da presidente da República Dilma Rousseff, ocorrida no dia 1º de janeiro de 2011, que, a exemplo de todos os outros presidentes eleitos no país, cumpriu com os protocolos exigidos durante a cerimônia de posse. Entre as muitas simbologias que marcaram os diversos momentos de todo o ritual do evento, uma em particular chamou a atenção: tratava-se da imagem de um crucifixo existente na área situada atrás do local em que discursava a presidente. Embora a presença do referido artefato pareça não ter chamado tanta a atenção naquele ato, o fato é que, posteriormente, a persistência desse elemento na solenidade reacendeu o debate sobre a presença de signos religiosos em recintos públicos (GIUMBELLI, 2011). Em relação a isso, aponta-se:

[...] a manutenção da presença da religião em espaços e no calendário públicos, vista por muitos como “natural”, como se o povo fosse “naturalmente” religioso e a laicidade fosse uma ideia “artificial” entre nós. [...] um dos exemplos mais manifestos dessa presença: imagens religiosas (como crucifixo) em tribunais, Câmaras de Vereadores, Assembleias Legislativas ou repartições públicas de qualquer tipo, justificadas como “tradição” de nosso país! (CUNHA; OLIVA, 2014, p. 217).

Nessa perspectiva, é destacada por Emerson Giumbelli (2004) a festa celebrada pela seleção masculina de vôlei, ao receber a medalha de ouro nos Jogos Olímpicos de Atenas, em 2004. Nessa comemoração, sobressaiu-se o fato de a bandeira do Brasil, após ser erguida por um dos medalhistas brasileiros, aparecer acrescentada pela seguinte expressão: “Deus é fiel”. De acordo com o autor, situações como essas se tornaram corriqueiras em comemorações esportivas, de modo a explicitar a forte presença da religião nos espaços públicos, sobretudo a partir da ascensão dos grupos evangélicos nas instâncias político-governamentais do país ao longo dos últimos anos.

O autor Ricardo Mariano contribui com tal debate ao afirmar que:

[...] católicos e evangélicos têm recrudescido seu ativismo religioso, político e midiático para ampliar a ocupação religiosa do espaço público, influenciar a esfera pública e estatal, promover sua moralidade cristã tradicional e tentar estendê-la ao conjunto da sociedade por meio de *lobby* e da participação na política partidária. (MARIANO, 2011, p. 252).

Está evidente que a religião tem se tornado presente nos mais diversos espaços da sociedade brasileira. O mais instigante é pensar que essa presença tão escancarada do religioso se faz notável não somente nas mídias sociais, mas se intensifica diariamente nos locais públicos, como as instituições escolares que se encontram espalhadas por todo o país. Desse modo, a inserção dos símbolos religiosos nesses ambientes não se limita apenas à demonstração das cruzes e crucifixos, das imagens dos santos, da utilização da Bíblia, da construção dos oratórios e da disseminação das mensagens bíblicas.

Mas é possível inferir que, em algumas unidades escolares, as programações pontuais ficam a cargo dos representantes de determinados segmentos religiosos; que o cotidiano educacional é marcado por momentos de oração e pela propagação de doutrinas religiosas que emanam, inclusive, daqueles que trabalham nesses respectivos espaços. Ou seja, é um cenário que infelizmente ainda se revela com tamanha naturalidade, sem que sejam tomadas as medidas cabíveis que de fato façam valer o Estado com base no que dispõe a Constituição, pautada pelos princípios fundamentais da laicidade.

Conforme esclarecem André Fonseca e Vitor Guidotti (2021), a democracia constitucional do Brasil tem sido duramente impactada pelos inúmeros acontecimentos ocorridos na área política, os quais alcançaram expressivas repercussões no decorrer dos últimos anos. A Carta Magna de 1988, vista como referência na proteção aos princípios essenciais à vida das pessoas, “parece não mais fazer valer seus pressupostos, quando nos deparamos com ações do Legislativo, do Executivo, do Judiciário e com impunes ofensivas antidemocráticas orquestradas por grupos reacionários e fascistas” (FONSECA; GUIDOTTI, 2021, p. 46).

Ronaldo de Almeida (2019), nessa mesma linha de abordagem, pontua uma série de fatos históricos importantes, que revelam períodos de grandes instabilidades pelos quais passou o país nos últimos anos. São eles:

[...] as delações premiadas contra políticos e empresários; as manifestações de rua em 2013, 2015, 2016 e 2018; o *impeachment* de Dilma Rousseff; o julgamento no Tribunal Superior Eleitoral (TSE) da chapa Dilma-Temer; os dois pedidos de *impeachment* contra Michel Temer; a intervenção federal no Rio de Janeiro com as Forças de Segurança; o assassinato da vereadora Marielle Franco, do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL-RJ), e de seu motorista Anderson Gomes; a prisão de Lula; o locaute dos caminhoneiros que paralisou o país; a ameaça autoritária nas eleições de 2018; entre outros. (ALMEIDA, 2019, p. 192).

Com a onda de protestos que assolou a sociedade brasileira desde junho de 2013, sucedeu-se um intenso trabalho de mobilização em torno de expressões que se manifestavam de maneira particularizada, para que passassem a articular junto aos movimentos que defendiam

as concepções de direita e extrema direita. Com isso, nasciam as primeiras interferências no campo da esfera pública e que se anunciavam contra os princípios constitucionais (FONSECA; GUIDOTTI, 2021).

Para Ronaldo de Almeida (2019), à medida que a crise se intensificou no Brasil, houve a ocupação das instâncias públicas governamentais pelos militares, o que foi visto, em boa medida, como algo positivo, já que eram recorrentes os atos de violência que se proliferavam pelo país. Exemplo disso é o que aconteceu no primeiro semestre de 2018, na cidade do Rio de Janeiro, quando o presidente Michel Temer determinou que as forças militares atuassem contra o narcotráfico, medida essa que contou com a anuência da população.

Durante o segundo semestre de 2018, um novo quadro se desenhou no país, pois os militares passaram a ser opção de voto, com as candidaturas de Jair Messias Bolsonaro e Hamilton Mourão, respectivamente capitão e general da reserva do Exército brasileiro. A presença de outros militares e policiais no campo político tornou-se marcante nesse mesmo ano, de maneira que: “No Congresso, o número de deputados e senadores pertencentes a corporações ligadas à segurança pública saltou de 18 para 73 (entre bombeiro militar, polícia civil, polícia militar, militar reformado e membro das Forças Armadas)” (ALMEIDA, 2019, p. 209).

Ricardo Mariano chama a atenção para o fato de que, desde a Assembleia Nacional Constituinte realizada em 1986, os fiéis evangélicos, “encabeçados pelos pentecostais, mais que duplicaram o tamanho de sua bancada parlamentar — alcançando a cifra de 71 deputados federais e três senadores na eleição de 2010” (MARIANO, 2011, p. 251). Ao se traçar um paralelo com o número de candidatos evangélicos eleitos no ano 2018, o autor Ronaldo de Almeida (2019, p. 202) destaca que “houve um aumento para 84 deputados federais e para 7 senadores”.

Sobre o processo eleitoral desenvolvido no segundo turno de 2018, Ronaldo de Almeida (2019) comenta que uma das estratégias de campanha do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), o qual tinha à época como candidato à presidência Fernando Haddad, foi a de explicitar imagens e relatos alusivos à ditadura militar. Do mesmo modo, foram expostas as manifestações de apoio por parte de Jair Bolsonaro às práticas autoritárias e violentas que marcaram o referido período histórico.

Tal investida, segundo o autor, visava a influenciar a opinião dos eleitores a não votarem em Bolsonaro. Contudo, a repercussão disso foi inexpressiva diante da imagem construída pelo candidato, o qual se mostrava em uma situação favorável desde o início da disputa pelo segundo turno das eleições.

Em resposta aos episódios específicos do regime militar e com o intuito de conter a oposição, os correligionários de Jair Messias não hesitaram em lançar nas mídias sociais uma

campanha ostensiva de situações que remetiam à questão do aborto. Com um projeto político fundamentado nesse tipo de debate e alinhado à causa dos costumes, Bolsonaro estabeleceu alianças com a bancada evangélica e obteve adesão de muitos fiéis da Igreja que demonstravam certa sensibilidade para o campo das moralidades, que envolviam discussões a respeito do corpo e do comportamento. Assim, esse candidato

[...] foi contrário a praticamente todas as mudanças concernentes à sexualidade, gênero e reprodução das últimas décadas. É contra o aborto e as causas LGBT. Combateu a chamada “ideologia de gênero”, maior espectro que assombra a população mais conservadora, gerando uma espécie de pânico moral. “O PT é uma ameaça, um perigo”, ouviu-se dos que votaram em Bolsonaro, principalmente entre os evangélicos. (ALMEIDA, 2019, p. 205).

Nesses termos, os autores Fábio Py, Ricardo Shiota e Michelli Possmozer (2020), no estudo intitulado *Evangélicos e governo Bolsonaro: aliança nos tempos de Covid-19*, a partir de levantamento nas redes de notícias divulgadas na internet, nas mídias sociais dos aliados do governo Bolsonaro e no *site* oficial da Frente Parlamentar Evangélica (FPE), analisaram o peso da religião no processo de construção de uma política de saúde voltada ao enfrentamento da Covid-19.

Esses mesmos autores evidenciaram também que a política governamental do presidente Jair Messias Bolsonaro se sustenta com base nas alianças estabelecidas com os segmentos religiosos e com a adesão de muitos fiéis evangélicos. Diante dessa situação, ficaram evidentes as intenções que permeiam a conjuntura política do atual governo e ainda revelaram os líderes evangélicos que articulam junto ao presidente eleito.

Fábio Py, Ricardo Shiota e Michelli Possmozer (2020) apresentam, nesse estudo, o exemplo de uma mobilização dos evangélicos, realizada no dia 5 de abril de 2020, Domingo de Ramos, como sendo o “Dia do Jejum”. Para esse ato, foi produzido um vídeo protagonizado por várias lideranças evangélicas. Entre elas, estava o pastor Silas Malafaia, uma das grandes referências do meio evangélico, que aparece como importante articulador no cerne das discussões religiosas que envolvem o governo bolsonarista. Vale lembrar que, durante a campanha eleitoral:

[...] quando as lideranças religiosas declararam apoio a Bolsonaro, como fez o bispo Edir Macedo a uma semana da votação no primeiro turno, os fiéis já haviam migrado para sua candidatura. As declarações de apoio foram mais uma chancela a um voto mobilizado pelas sinalizações de Bolsonaro do que um direcionamento dado pelas lideranças. (ALMEIDA, 2019, p. 202).

Prática habitual do presidente Bolsonaro tem sido a de se reportar ao discurso religioso, a fim de desviar a atenção de muitos eleitores que se sentem insatisfeitos com a gestão de seu governo. Desse modo, é constante a manifestação favorável de Bolsonaro pela retomada

das atividades econômicas no país, sem qualquer tipo de inclinação para uma multidão de pessoas que vivem à mercê da pandemia da Covid-19. Além do mais, entende-se que a busca do apoio dos líderes religiosos consiste em uma estratégia política assumida por Jair Bolsonaro, a fim de garantir sua influência junto a uma parcela expressiva da população brasileira (PY; SHIOTA; MICHELLI, 2020).

André Fonseca e Silvio Lucas da Silva (2020) reiteram a presente discussão, ao dizerem que:

[...] os discursos pronunciados publicamente pelo presidente Jair Bolsonaro animaram parte significativa do empresariado a se colocar contra as medidas de isolamento social, conforme as recomendações da OMS e das autoridades de saúde do país. As fileiras anti-isolamento, que se avolumaram com o incremento de segmentos radicais pró-governo e por líderes evangélicos de projeção nacional, logo se lançaram às ruas em diversas cidades, pedindo a volta das atividades econômicas. Não demorou muito e os reclamos relacionados com as medidas de isolamento descambaram para uma disparatada agenda inconstitucional de ataque às instituições e aos princípios democráticos fundamentais [...]. (FONSECA; SILVA, 2020, p. 68).

Daí a importância do tema que nos propomos analisar nesta dissertação, pois vivemos tempos em que a laicidade e a liberdade de ensino vêm sendo abertamente confrontadas pelas forças de extrema direita aglutinadas em torno do atual presidente. A reflexão histórica sobre esse assunto é imperativa no meio acadêmico, considerando a importância de estabelecermos estudos cientificamente conduzidos, que façam o devido contraponto a toda sorte de visões antidemocráticas e antirrepublicanas que têm ganhado corpo nos últimos anos.

2.1 O campo educacional e a laicidade

Edile Rodrigues fala que a educação, quando orientada a partir dos elementos fundantes referentes à religião e à cultura, permite estabelecer conexões com os fatos já ocorridos e aqueles mais atuais, o que é uma importante chave para a construção crítica do conhecimento histórico, assim como possibilita: “[...] o exercício do diálogo com o diferente, com base no respeito profundo e no desejo de preservar a dignidade e direito de existência de cada manifestação cultural-religiosa” (RODRIGUES, 2020a, p.268).

Nessa lógica, Marcos Reis e Sérgio Junqueira relatam que:

Em meio à diversidade, cada religião expressa de forma diferente suas linguagens, formas de celebrar, orações e de relacionarem-se com a alteridade e de simbolizar de formas diferentes esses fenômenos religiosos vivenciados pelos membros de cada cultura. Identificando tal pluralidade de formas religiosas, precisamos evitar formas

de discriminação, estigmas, preconceitos ou qualquer ato de hierarquização entre as religiões. (REIS; JUNQUEIRA, 2020, p. 25).

Relacionado com isso, a professora Patricia Collins (2015) ressalta a relevância de entender a diversidade como elemento indispensável no processo de elaboração do conhecimento, nas práticas vivenciadas em sala de aula e nas experiências diárias dos indivíduos. Com isso, assevera que novos posicionamentos concernentes aos múltiplos contextos apresentados como prontos e estabelecidos podem ser ressignificados. Essa autora defende ainda que:

Compartilhar uma causa comum ajuda as pessoas e os grupos a manter relacionamentos que transcendam suas diferenças. Construir coalizões efetivas envolve uma constante busca por ouvir uns aos outros, umas às outras, e a desenvolver empatia pelos pontos de vista de cada um e cada uma. (COLLINS, 2015, p. 35).

Sobre essa questão, a referida pesquisadora menciona o universo escolar como local privilegiado, em que é possível construir constantes diálogos, principalmente quando se pensa em um conjunto de reflexões relacionadas com as diferenciações de poder e desigualdades. Isso posto, Patricia Collins (2015), ao falar sobre os fundamentos teóricos para construção das relações, tendo como foco as transformações sociais, dá ênfase à manifestação de interesses que se deveria ter pelas vivências dos indivíduos e dos distintos grupos identificados em suas características particulares.

Partindo desse pressuposto, Rosangela Siqueira (2020) acredita que a profícua construção do pluralismo cultural e religioso precisa ser incentivada, seja nos campos de domínio particular ou mesmo nos locais de circulação pública. Para isso, é determinante entender a escola como instituição capaz de estabelecer relações entre os assuntos de ordem mais geral, referentes aos componentes curriculares, em consonância com as experiências produzidas no âmbito familiar, levando-se em consideração ainda as distintas expressões socioculturais da comunidade escolar e, por fim, mediante o alinhamento às variadas modalidades de ensino. Assim, “[...] a escola é um espaço privilegiado de socialização de conhecimentos, se apresenta como a segunda casa dos alunos e sempre deve estar de portas abertas para todos os tipos de pessoas, de diversas religiões, culturas e etnias” (SIQUEIRA, 2020, p. 103).

Amanda de Mendonça (2014) ratifica tal reflexão, de maneira a frisar que a escola é uma das instituições que contribuem de maneira significativa para o processo de sociabilidade dos indivíduos. Isso porque é no espaço escolar que boa parte do saber é produzido, assim como há a troca de informações e onde são expostos temas relevantes, que cooperam para o entendimento sobre as diversas formas de como viver em sociedade. Nisso, apesar de a escola

funcionar em paralelo com a família e em face da disseminação exacerbada dos veículos de comunicação, a ela cabe cumprir um papel cabal na formação social de sujeitos.

Marcos Reis e Sérgio Junqueira (2020) contribuem para a presente análise, de modo a reforçar a relevância de serem criadas ações governamentais que oportunizem ao docente ter as condições necessárias para refletir com seu alunado sobre os elementos históricos e culturais implicados nas tradições religiosas. Isso se tornará realidade quando for incluído e priorizado, na pauta dos debates educacionais, o respeito às diferenças e às características próprias de cada pessoa, tidas como elementos essenciais, quando se trata de entender um país como o Brasil.

Edile Rodrigues (2020a) analisa que uma abordagem pedagógica que prime pela emancipação do indivíduo deve procurar apresentar aos discentes os diferentes atores das esferas culturais e religiosas da sociedade. A esse respeito, os conhecimentos históricos, as múltiplas expressões de crenças, as falas, os gestos, as formas de organização dos grupos humanos são fatores-chave a serem refletidos no universo escolar. A autora ainda reforça que:

No espaço escolar/universitário, espaço de reflexão e sistematização de diferentes saberes, há que se desenvolver o respeito, por parte de docentes e estudantes, pelo direito à liberdade de consciência e pela opção religiosa. Essa caracterização é importante para a reflexão de uma abordagem pedagógica que considere o espaço escolar, diante do reconhecimento da justiça e dos direitos de igualdades civil, social, cultural e econômica, bem como valorização dos diferentes componentes culturais de elaboração histórico-cultural da nação brasileira. (RODRIGUES, 2020a, p. 247-248).

Isso posto, os autores Fabio Lanza *et al.* (2020), com base em estudo realizado em cinco escolas da rede pública estadual de Londrina (PR) e em localidades adjacentes, objetivavam saber sobre o entendimento dos discentes acerca da laicidade e como ocorriam as inter-relações entre os indivíduos dos distintos segmentos religiosos na escola. Os pesquisadores concluíram que a escola é o local onde “ocorre o maior número de casos de violência e intolerância religiosa; por isso, levantamos como hipótese que há uma invisibilidade das identidades religiosas não cristãs” (LANZA *et al.*, 2020, p. 291).

Os autores analisaram também que os índices de intolerância praticados no universo escolar poderiam ter correlação com a inexistência do real significado de laicidade. O fato de se ignorar o entendimento sobre as especificidades do Estado laico e de a grande maioria dos estudantes se autodeclarar pertencente ao cristianismo formava as circunstâncias ideais para a intensificação de atos violentos, principalmente contra aqueles que se reconheciam como sendo adeptos de religiões minoritárias. Marília Domingos, nessa mesma linha de pensamento, relata que:

[...] atualmente observa-se, cada vez mais, um reaparecimento ou acirramento dos conflitos, tendo a religião ou a religiosidade como pano de fundo. O surgimento de seitas, dos Estados religiosos (notadamente islâmicos) e a intolerância religiosa vêm suscitando debates apaixonados e, em geral, sectários. Movimentos integristas crescem devido à incapacidade do Homem moderno de compreender o mundo que o cerca. (DOMINGOS, 2009, p. 56).

Ana Paula Miranda e Bóris Maia (2014) contribuem para o presente debate, ao pontuarem, a partir de estudos na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro, algumas situações conflituosas envolvendo discentes e docentes em questões ligadas à religião. Segundo os autores, esses casos se acentuavam durante a exposição das aulas de “[...] Biologia, Filosofia, Geografia, Língua Portuguesa e Artes” (MIRANDA; MAIA, 2014, p. 87). Nesse sentido, os mesmos pesquisadores relatam que:

[...] um professor de Filosofia que estava passando um filme para a turma, um documentário de curta metragem, e ao falar sobre a origem dos homens, relacionada à teoria da evolução das espécies, uma das alunas se levantou da carteira e gritou com o dedo em riste:

— Isso é tudo mentira! Na Bíblia não tem nada disso!

O professor tentou, sem sucesso, contornar a situação pedindo para a aluna se acalmar, dizendo que ela tinha entendido o filme errado. Diante dessa situação, decidiu não passar mais o filme para evitar esse tipo de constrangimento. Segundo ele, a aluna era evangélica [...]. (MIRANDA; MAIA, 2014, p. 88).

Outro fato explicitado por Ana Paula Miranda e Bóris Maia (2014) foi vivenciado por uma professora de matemática que optou por trabalhar com seus alunos um livro intitulado *O diabo dos números*, o qual tratava de um menino que não tinha apreço por tal disciplina, mas que todas as noites, em sonho, contava com a colaboração de um dos integrantes da história, que o ajudou a entender e a ter gosto pela matemática. Todavia, “[...] devido ao nome sugestivo de ‘Diabo’ e os desenhos simbólicos de uns ‘diabinhos’, vários alunos se posicionaram negativamente, dizendo que não gostariam de ler o livro devido ao título [...]” (MIRANDA; MAIA, 2014, p. 91).

Nessa perspectiva, Carlos dos Santos (2020) fala da existência da Comissão de Combate à Intolerância Religiosa (CCIR), surgida no Brasil em 2008 e reconhecida como uma entidade filantrópica social que trabalha no combate às mais variadas formas de intolerância religiosa no país. Atualmente, a comissão tem alcançado notória visibilidade, por reunir significativo número de líderes das diversas denominações religiosas, que reivindicam a livre expressão religiosa no Brasil. Desse modo, em contraposição

[...] às organizações religiosas que tentam promover um diálogo vertical e dominar, em que sempre há um vencido e um vencedor, a CCIR horizontaliza os diálogos e propõe ações diretas sobre os caminhos a serem percorridos até que todas as religiões,

no Brasil, possam ser praticadas livremente, sem o peso do Estado ou das hegemonias cristãs pentecostais e neopentecostais. (SANTOS, 2020, p. 187).

Assim, Jamil Cury (2018b, p. 318) afirma: “a intolerância é a expressão de um dogmatismo nem sempre consciente em que se é intransigente com o pensamento divergente”. O autor ainda reforça que a tolerância consta no inciso IV do art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), da seguinte forma: “respeito à liberdade e apreço à tolerância”. Vale frisar que a intolerância é entendida por Marília Domingos como

[...] resultado, na maior parte das vezes do estranhamento do outro, da incompreensão de seus gestos, atos e cultura. Ao perceber “o outro” como estranho, diferente, a reação inicial é de “autodefesa”, do procurar defender-se antes de ser atacado, de impor-se frente ao desconhecido a fim de não ser por ele dominado. É a reação do Homem diante de um mundo cada vez mais hostil e competitivo [...]. (DOMINGOS, 2009, p. 57).

Jamil Cury (2018a) pontua que há violação aos princípios democráticos quando outros indivíduos empregam práticas arbitrárias de pensamento e posturas que se diferenciam das suas. Acerca disso, os autores Marcos Reis e Sérgio Junqueira (2020, p. 26) afirmam que o fundamentalismo religioso “[...] pode ocasionar mortes, conflitos armados, não aceitação do outro, e dificuldades da consolidação de um sistema democrático plural”.

Jamil Cury (2018b), ao expor sobre a aceitação, compreende-a como pressuposto que ultrapassa os limites da tolerância, adotando-se uma postura de acolhida e abertura à outra pessoa. Por outro lado, o reconhecimento efetiva-se na admissão de que todos os indivíduos devem ter acesso à cidadania e usufruírem de autonomia e paridade, que são princípios essenciais quando se discute a laicidade.

Outro ponto que se pode problematizar aqui é apresentado por André Fonseca e Vitor Guidotti (2021), ao se referirem ao Movimento Escola Sem Partido (Mesp), de maneira que os autores destacam a “doutrinação ideológica” como elemento-chave para o entendimento desse movimento. Assim, para os defensores do Mesp, é inconcebível que os seguintes temas: “gênero, sexualidade, abordagens críticas ao capitalismo, questões que conflitem com a religião e a moralidade cristã, entre outros, sejam tratados nas escolas” (FONSECA; GUIDOTTI, 2021, p. 46).

De acordo ainda com André Fonseca e Vitor Guidotti (2021), o Mesp identifica-se por sua inserção na esfera social e forte participação nas políticas públicas voltadas à área da educação. Esse movimento surgiu em 2004; no entanto, foi desde o ano 2015 que sua intervenção na sociedade ocorreu de maneira mais efetiva. A linha defendida pelo Mesp fundamenta-se na ideia de que é necessário lutar contra a “doutrinação ideológica”, a qual se manifesta nas diferentes etapas de formação dos indivíduos, principalmente no universo escolar

e nas instituições públicas de ensino superior. Os idealizadores do Mesp acreditam na propagação de posicionamentos “doutrinadores” oferecidos por docentes, que, ultrajados de convicções críticas e analíticas referentes à realidade vigente, acabam por vezes representando verdadeiras ameaças àqueles que frequentam os distintos espaços de formação educacional.

Em relação a esse ponto, destaca-se o pensamento de Luís Dorvillé e Sandra Selles (2018, p. 153):

[...] grupos neoconservadores brasileiros, em especial o Movimento Escola Sem Partido, com orientação religiosa explícita, têm investido no controle do currículo escolar e das práticas docentes, em particular, nas disciplinas escolares Ciências e Biologia, como estratégia política de intervenção privada no espaço público e com ameaça explícita à Laicidade.

Em concordância, Luiz Cunha e Carlos Oliva (2014) acreditam que o Estado, pautado pela laicidade, deve agir em contraposição às formas impositivas capitaneadas por grupos político-religiosos ditatoriais e seus correligionários no que compete à forte influência exercida no âmbito da religião; à utilização indevida de recursos públicos para fins privados; à aplicação de investimentos governamentais que passam ao largo de atender às reais necessidades do povo em geral; e, por fim, ao fato de deixarem de assistir também a importantes áreas, como a ciência.

No tocante à presente discussão, Luís Dorvillé e Sandra Selles (2018) defendem a ideia de que, embora as experiências históricas manifestadas pelos discentes contribuam para o norteamento da prática docente, a escola precisa ir muito além, no sentido de possibilitar que os discentes tenham acesso a um conjunto de conhecimentos que lhes coloquem diante de um novo universo de saberes. Ou seja, não se trata de contestação, mas, sim, do enriquecimento do horizonte formativo dos alunos e alunas, que só têm a ganhar com o incremento do saber cientificamente estabelecido.

Daí por que esses mesmos autores compreendem que os temas relacionados com os componentes curriculares da ciências e da biologia são de extrema relevância dentro do campo educacional, por permitirem a apreensão da aprendizagem alinhada ao conhecimento científico. Luís Dorvillé e Sandra Selles (2018) argumentam que a luta em favor da escola laica não deve remeter ao pensamento de que nesse local não possam ser debatidas as demandas apresentadas pelos discentes acerca das indagações que envolvem a religião. Contudo, implica evitar que a escola seja “palco” de incessantes conflitos entre grupos e entidades oficiais, os quais a veem como o espaço ideal para a concretização de seus interesses políticos.

Diante do exposto, é válido pontuar que tolerância, respeito, diversidade, alteridade, aceitação e acolhida são apenas alguns dos pressupostos essenciais que se sobressaem para expressar a necessidade, cada vez mais latente, de abordar o tema da laicidade, haja vista que esse é um assunto motivador de calorosos debates, que ultrapassam as diferentes realidades e contextos histórico-sociais no tempo.

Acredita-se que a escola, como lugar do convívio, da aprendizagem e das múltiplas inter-relações entre os indivíduos, precisa mais do que nunca estar atenta à ampla discussão acerca da laicidade, sendo ainda fomentadora de espaços reflexivos, dialógicos e participativos com todos aqueles que integram esse importante universo.

Assim, apesar de no Brasil se apresentarem determinadas iniciativas em defesa da liberdade religiosa, como é o caso da criação da CCIR, ainda há muito a ser feito no sentido de estabelecer um aparato de Estado de fato fundamentado na laicidade e nos princípios democráticos.

2.2 Relações entre religião, Estado e ensino religioso no Brasil

Em termos etimológicos, Jamil Cury ressalta que a palavra religião é proveniente do latim, que, por sua vez, designa *religare* (*re-ligare*): “[...] o religar supõe ou um momento originário sem a dualidade sujeito/objeto ou um elo primário (ligar) que, uma vez desfeito, admite uma nova ligação (re-ligar)” (CURY, 2004, p. 187).

Kalina Silva e Maciel Silva (2009) indicam que, na contemporaneidade, as religiões que mais se destacam em relação à quantidade de adeptos são o cristianismo e o islamismo. Na sequência, aparecerá o hinduísmo, o qual se revela como religião politeísta. Na história humana, as sociedades da Grécia Clássica, dos maias e aquelas localizadas nas cidades que compunham a parte ocidental do continente africano também estavam ligadas ao politeísmo.

Esses mesmos autores afirmam que, enquanto as religiões monoteístas creem na existência de um Deus e se constituem nas mais expressivas manifestações religiosas da atualidade, as religiões politeístas caracterizam-se pela crença em um conjunto variado de deuses, de maneira que a cada um deles são designadas certas especificidades. Para Jamil Cury:

[...] as denominadas religiões do “livro” (Bíblia, Tora e Alcorão) e do monoteísmo enunciam a afirmação do encontro entre o Deus Único e sua ligação criadora com o mundo e com os seres humanos. E a religião seria, ante o distanciamento dos homens entre si e deles com o seu Criador, um caminho de reencontro e de religação mútuos. (CURY, 2004, p. 188).

Cada religião está organizada de uma maneira particular e, para isso, expressa-se por meio de lugares tidos como sagrados, representados por mesquitas, templos, igrejas, entre outras formas de construções religiosas, que são identificadas por uma variedade de simbologias. Além disso, utilizam-se nesses espaços diversos recursos de comunicação, a fim de proporcionar o ambiente favorável para a manifestação da religiosidade. Ou seja, parte-se da ideia de que as instituições religiosas estabeleceram esses lugares com a finalidade de garantir a íntima relação e a vivência da pessoa com o ser supremo transcendental (SILVA, 2020).

No que concerne ao presente debate, Taciane Jaluska e Sérgio Junqueira entendem que nas aulas de ensino religioso devem ser incluídas as visitas aos seguintes lugares sagrados: “[...] Cemitérios, Mesquitas, Templo Hare Krishna, Sinagogas, Terreiros, Casas da Benção, Templo Budista, Templo Batista, Capelas e Catedrais” (JALUSKA; JUNQUEIRA, 2020, p. 116). Esses locais contribuem para a formação plena dos educandos, tornando-os conscientes sobre a realidade que os cerca e conhecedores das diversas religiões que se apresentam na sociedade, possibilitando-lhes ainda o desenvolvimento de uma consciência crítica, o que se contrapõe à educação que se tinha anos atrás, a qual se pautava apenas pelos interiores das escolas.

Em concordância a isso, Beatriz Moura e Carla Ramos relatam que, no decurso de quatro anos de ações desenvolvidas pelo *Projeto de pesquisa e extensão mapeamento das casas e terreiros de religiões de matriz afro-brasileira na cidade de Santarém/Pará (2012-2016)*, foi realizada uma série de encontros, que contaram com a participação de “[...] Mestres e Mestras detentores dos saberes tradicionais mantidos e transmitidos no chão de Terreiros, Casas, Salões e demais territórios sagrados das comunidades Afro-religiosas de Santarém [...]” (MOURA; RAMOS, 2017, p. 8). Conforme destacam as autoras, o projeto em questão desenvolveu vários minicursos e oficinas, entre os quais se podem citar: “[...] Oficina de Toques e Cantigas do repertório das Casas e Terreiros de Santarém [...]; Patrimônio Cultural Afro-brasileiro e o Estudo das Relações Raciais no Brasil [...]; Pedagogia das Encruzilhadas e Jongo [...]; Religiosidades na África” (MOURA; RAMOS, 2017, p. 8).

Nessa perspectiva ainda, Myrian Barboza *et al.* (2021), no artigo “Sem as plantas a religião não existiria: simbologia e virtualidade das plantas nas práticas de cura em comunidades tradicionais de terreiros amazônicos (Santarém-Pará)”, discorrem que, a partir de um projeto iniciado por volta do ano 2011, foi possível identificar, no município de Santarém, aproximadamente 20 comunidades de terreiros de religiões de origem africana.

De acordo com os autores, houve o mapeamento de “um grupo de Terreiros de nação Ketu, Mina, Umbanda e Jeje Savalu na cidade de Santarém [...]” (BARBOZA *et al.*,

2021, p. 150), assim como, entre outras ações, foram realizados determinados trabalhos de cunho etnográfico nas nações Mina e Jeje Savalu, respectivamente Terreiro de Mina Santa Bárbara e Terreiro Kwe Oto Sindoya. Esse último terreiro

[...] tem funcionamento regular com cerimônias e rituais públicos e privados ao longo de todo ano. A comunidade conta com dezenas de filhas e filhos de Santo, oferece uma função fixa em determinado dia da semana para o atendimento de caboclos, marinheiros, boiadeiros e outras entidades importantes na casa, e que fazem parte da linha de cura. (BARBOZA *et al.*, 2021, p. 151).

O Terreiro de Mina Santa Bárbara, por sua vez, segue uma programação regular de suas ações, que envolvem: “cerimônias e rituais públicos e obrigações privadas. Há um dia fixo na semana, normalmente às segundas-feiras, dedicado aos trabalhos da Cabocla Mariana e demais entidades que têm compromissos com a comunidade interna e externa à Casa” (BARBOZA *et al.*, 2021, p. 150).

Com relação ainda à reflexão sobre os lugares sagrados, Nancy Silva destaca que “[...] em muitas tradições religiosas existem cidades, rios, montanhas, florestas, cavernas, grutas, monumentos considerados como lugares sagrados. Esses lugares, desde os primórdios estabelecem uma forte atração para as pessoas religiosas ou não” (SILVA, 2020, p. 236).

Nessa perspectiva, Peter Berger (1985, p. 39) esclarece que o sagrado é “apreendido como algo que ‘salta para fora’ das rotinas normais do dia a dia, como algo de extraordinário e potencialmente perigoso, embora seus perigos possam ser domesticados e sua força aproveitada para as necessidades cotidianas [...]”. No oposto a essa definição está a ideia do profano, compreendido por esse mesmo autor como aquilo que

[...] se define simplesmente como a ausência do caráter sagrado. São profanos todos os fenômenos que não “saltam fora” como sagrados. As rotinas da vida cotidiana são profanas a não ser que, por assim dizer, se prove o contrário, caso em que se admite que estão impregnados, de um modo ou de outro, de poder sagrado (como no trabalho sagrado, por exemplo). (BERGER, 1985, p. 39).

Além do mais, destacam-se as constantes discordâncias referentes à utilização dos termos ateu e laico, os quais denotam caráter totalmente diferenciado quanto à conceituação. Enquanto para o ateu é ignorada a presença de um ser “transcendente”, a pessoa laica não rejeita que há um ser “supremo”; contudo, não assume para si qualquer forma de expressão religiosa (FILÓ; HIJAZ, 2014). Maurício Filó e Tailine Hijaz explicam também que:

Tanto os que adotam religiões como forma de vida, [...] quanto os que defendem ser impossível comprovar a existência de Deus (agnósticos), e os que defendem a

existência de Deus em todas as coisas (panteístas), encontram na laicidade um refúgio — próprio de Estados ocidentais avançados — que impede o conflito entre diversas maneiras de se ver o mundo. (FILÓ; HIJAZ, 2014, p. 167-168).

Diante do apresentado até aqui, fica claro que a religião está intrinsecamente relacionada com a própria história e a formação da humanidade. Com isso, no decurso dos séculos, houve a manifestação das diferentes expressões de religião, constituídas a partir das sociedades humanas. Assim, as denominações religiosas entendidas como do “livro” e identificadas por serem monoteístas se mantêm até os dias atuais e, dado o significativo número de fiéis atrelados a suas instituições, acabam assumindo uma presença marcante mundo afora.

No Brasil, as construções históricas voltadas ao âmbito da religião sucederam-se de modo intrincado, em que são perceptíveis as religiões hegemônicas e as expressões religiosas oriundas de várias vertentes culturais. Com efeito, existem no país as denominações de matrizes judaico-cristãs, assim como aquelas que expressam suas origens africanas e indígenas, e, com notável presença, há de se referir às religiões provenientes do Oriente, que, por sinal, não denotam necessariamente a crença em um ser supremo (CUNHA; OLIVA, 2014). Em resumo, Luiz Cunha e Carlos Oliva discorrem que

[...] as religiões têm graus muito diferentes de institucionalização, com a burocracia da Igreja Católica ocupando o grau máximo. No extremo oposto estão as religiões indígenas e as afro-brasileiras, desprovidas de organização formal, sem uma burocracia, no sentido sociológico do termo. No meio do caminho, estão as Igrejas Evangélicas Pentecostais, algumas com maior grau de institucionalização, outras menor, pois a criação de nova igreja depende da iniciativa e da liderança do pastor ou do ministro dissidente, inaugurando sua própria denominação. (CUNHA; OLIVA, 2014, p. 213).

A questão da pluralidade no contexto brasileiro é ressaltada por Nancy Silva (2020) como elemento próprio dos diversos grupos humanos, sendo contributiva para a formação histórica do país. Nessa perspectiva, a pluralidade religiosa apresentada por cada indivíduo precisa ser valorizada e reconhecida como aspecto importante de sua experiência acumulada. Acredita-se que, a partir disso, é possível pensar em relações profícuas de respeito mútuo e construção dialógica da paz.

Jamil Cury (2004) ratifica tal pensamento, de modo a lembrar que as iniciativas ecumênicas que chegaram a mobilizar diversas instituições religiosas na segunda metade do século XX, embora tenham sido malogradas, deixaram um exemplo importante de que o diálogo e o respeito mútuo entre as religiões são essenciais na construção da liberdade de expressão de fé. Devem-se buscar iniciativas que venham a conscientizar as lideranças religiosas e seus adeptos sobre a importância de compreender e aceitar as formas de

manifestação de fé que sejam diferentes das suas, o que, conseqüentemente, contribuirá para as relações sociais em outras esferas da sociedade.

Por outro lado, a autora Amanda de Mendonça (2014) considera que refletir acerca da religião alinhada à instituição pública educacional brasileira implica ingressar, na maioria das vezes, por um campo difícil e de muitos conflitos. Isso porque o que distancia a liberdade de manifestação de religião e os princípios que obedecem às concepções de um Estado laico é um traço bastante frágil. Ocorre que, por inúmeras situações, em favor dessa livre expressão religiosa, os aspectos fundamentais que caracterizam o Estado laico são afetados. Acrescente-se a isso que, por um longo período histórico, houve uma relação muito próxima entre o poder estatal brasileiro e a Igreja Católica.

Alexandre Borges e Rubens Alves (2013), ao discutirem sobre as relações entre o Estado e o poder religioso nas constituições do Brasil, apontam que a Constituição de 1824 caracterizava-se por apresentar a união existente entre poder estatal e poder religioso. Além disso, estabelecia que as diferentes formas de expressões religiosas poderiam realizar suas práticas, mas que havia certos limites para isso. No art. 5º da Constituição de 1824, atribuía-se a seguinte redação: “a Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo” (BORGES; ALVES, 2013, p. 243).

O autor Fábio Leite (2011) aprofunda ainda mais a reflexão acerca da Constituição de 1824, de modo a expressar que:

A Constituição do Império era, guardadas as proporções, restritiva em relação às religiões em geral, tanto a católica quanto as acatólicas. A religião privilegiada, embora instituída religião do Estado, não era uma religião nacional. Os dispositivos constitucionais que regulavam os poderes do imperador sobre a instituição eclesiástica geraram mais tensão do que propriamente organização. Ainda que não se tratasse de uma novidade — eis que os institutos que subordinavam a Igreja ao poder civil seguiam uma estrutura pombalina estabelecida ainda no período colonial — não se tratava também de uma situação plenamente consolidada. (LEITE, 2011, p. 34).

A respeito do contexto histórico da educação brasileira, o autor Luiz Cunha (2009) observa o quanto foi árdua a tarefa de desvincular o ensino escolar da tutela imposta pela Igreja Católica, visto que, durante o Império, a questão educacional estava diretamente atrelada à esfera estatal. Partindo desse pressuposto, foi apenas no ano 1879 que os discentes que não eram adeptos do catolicismo viram-se liberados de participar das aulas da rede pública, as quais tinham como base os fundamentos doutrinários da Igreja Católica. Também os docentes leigos foram desobrigados a manifestar adesão ao catolicismo. Apesar disso:

[...] o conteúdo do ensino continuou imerso no catolicismo, o que constringia uma população que se diversificava rapidamente, com o crescimento do número de evangélicos, espíritas, maçons, positivistas, agnósticos etc. A instituição do regime republicano, em 1889, abriu caminho para que a laicidade fosse inscrita na Carta Magna. Aliás, a única vez em que a laicidade aparece explícita numa Constituição brasileira foi em artigo sobre a educação: será *leigo* (isto é, laico) o ensino nas escolas oficiais. (CUNHA, 2009, p. 268).

A partir da elaboração do texto constitucional republicano de 1889, até a construção da Constituição de 1988, a separação entre religião e Estado e o livre exercício das manifestações religiosas passaram a constar de forma mais recorrente nas constituições brasileiras. Nesse sentido, o § 3º do art. 72 da Carta Magna de 1891 dispõe que “todos os indivíduos e confissões religiosas poderiam exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum” (BORGES; ALVES, 2013, p. 251). Além desse ponto, destacam-se, na Constituição de 1891, os tópicos a seguir, os quais estão relacionados com as especificidades do campo religioso:

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

Em face do contexto da Constituição 1891, nota-se que ocorreram mudanças significativas, principalmente no que concerne à alínea *b* da lei em questão, pois se tornou cada vez mais comum na atualidade o crescente número de candidatos ligados a certas denominações religiosas que disputam os pleitos eleitorais, e, assim, com o apoio maciço das instituições as quais representam, acabam se elegendo e integrando cargos importantes no campo político nacional, sobretudo na bancada evangélica.

O que está disposto na alínea g da legislação citada é bastante propositivo e se contrapõe ao que tem ocorrido nos tempos atuais, uma vez que a realidade da política brasileira se demonstra cada vez mais marcada por inúmeros escândalos envolvendo a atual gestão governamental do país com representantes de instituições religiosas. Nessa tônica, destacam-se os fatos recentes, em que os recursos de um importante ministério estavam sendo destinados para subsidiar o interesse de terceiros, aliados do atual presidente, enquanto há o entendimento de que a aplicação de tais recursos deveria estar a serviço do público e do bem comum, isto é, dos cidadãos e cidadãs desse Brasil.

O autor Fábio Leite (2011) dirá ainda que o decurso da Primeira República vivenciou situações entre o Estado e a religião, as quais se afastavam dos pressupostos estabelecidos na Constituição de 1891. Os aspectos constitucionais voltados à laicidade poderiam ser analisados a partir das mais diferentes perspectivas. Mediante a realidade de um país marcado pela religiosidade e onde o catolicismo tornava-se predominante, os dispositivos constitucionais de 1891 passaram a ser “acomodados” diante da forte influência que a religião católica exercia durante aquele dado contexto histórico.

Tendo em vista isso, esse autor afirma que, na prática, a livre expressão religiosa e a laicidade apresentadas durante a Primeira República não podem configurar-se como os fatores que definiram o distanciamento integral do Estado em relação à religião, caracterizado por uma concepção efetiva de projeto laicista.

Desse modo, o autor Fábio Leite (2011, p. 33) fala que “a matriz [...] constitucional das relações entre Estado e religião se deu já na Primeira República, e não com a Constituição de 1934, não dependendo exclusivamente de uma mudança interna operada no catolicismo”.

Quanto ao tema da liberdade religiosa na Constituição de 1934, os autores Alexandre Borges e Rubens Alves apontam como referência o art. 113:

4) Por motivo de convicções filosóficas, políticas ou religiosas, ninguém será privado de qualquer dos seus direitos, salvo o caso do art. 111, letra b.

5) É inviolável a liberdade de consciência e de crença e garantido o livre exercício dos cultos religiosos, desde que não contravenham à ordem pública e aos bons costumes. As associações religiosas adquirem personalidade jurídica nos termos da lei civil.

6) Sempre que solicitada, será permitida a assistência religiosa nas expedições militares, nos hospitais, nas penitenciárias e em outros estabelecimentos oficiais, sem ônus para os cofres públicos, nem constrangimento ou coação dos assistidos. Nas expedições militares a assistência religiosa só poderá ser exercida por sacerdotes brasileiros natos. (BORGES; ALVES, 2013, p. 252).

De outro modo, Luiz Cunha (2009), ao discorrer sobre o processo revolucionário da década de 1930 no Brasil, destaca que houve mudança na área da educação, com a efetivação

do Decreto nº 19.941/1931, apresentado por Francisco Campos, responsável pelo Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas. O respectivo decreto atendia às solicitações de líderes da Igreja Católica, os quais propunham que o ensino religioso retornasse à grade curricular das instituições públicas de ensino. Portanto, tal proposição passou a constar na Carta Magna de 1934 e manteve-se presente também nas constituições posteriores.

Luiz Cunha (2014) comenta que se previa, desde a Constituição de 1931, a ocorrência do ensino religioso nas instituições públicas de ensino. No entanto, a oferta desse componente curricular não acontecia de maneira igualitária em todas as escolas, visto que, em grande parte delas, não havia a orientação do referido ensino. Acerca disso, muitas foram as iniciativas promovidas pela Igreja Católica, a fim de tornar permanente o ensino religioso. Por outro lado, as instituições evangélicas não eram favoráveis a essa disciplina, “[...] temendo ficarem em desvantagem. O acirramento das condições de concorrência no campo religioso, mais as mudanças ocorridas na direção mundial da Igreja Católica, levaram a CNBB a priorizar a oferta do ensino religioso nas escolas públicas” (CUNHA, 2014, p. 156).

Em relação à forma de dissociação entre o poder estatal e o poder religioso que aparece na Constituição de 1937, os autores Alexandre Borges e Rubens Alves (2013, p. 253) destacam que, no art. 32, *b*, “[...] é vedado à União, aos Estados e aos Municípios: [...] *b*) estabelecer, subvencionar ou embaraçar o exercício de cultos religiosos”. Já na Carta Magna de 1946, o respectivo assunto é tratado nos incisos II e III do art. 31 assim:

À União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios é vedado: [...]
 II – estabelecer ou subvencionar cultos religiosos, ou embaraçar-lhes o exercício;
 III – ter relação de aliança ou dependência com qualquer culto ou igreja, sem prejuízo da colaboração recíproca em prol do interesse coletivo; [...]. (BORGES; ALVES, 2013, p. 254).

Na Constituição de 1967, esse mesmo tema receberá a seguinte redação no art. 9º, inciso II: “à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios é vedado: [...] manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada a colaboração de Interesse público, notadamente nos setores educacional, assistencial e hospitalar” (BORGES; ALVES, 2013, p. 253). A respeito da liberdade religiosa, a Constituição de 1988 expressará, no art. 5º, que:

VI – É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias;
 VII – é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII – ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei; (BORGES; ALVES, 2013, p. 256).

Embora o inciso VI da atual Constituição brasileira seja muito claro quando trata da livre manifestação de pensamento e de religião, assim como estabelece que os lugares de expressão das religiões sejam protegidos, tal dispositivo se contrapõe à realidade atual, pois o que se evidencia com certa frequência, sobretudo contra os adeptos das religiões de matrizes africanas, são os atos de intolerância, injúria racial, preconceito e discriminação. Além do que se tornaram cada vez mais corriqueiras as notícias que evidenciam o quanto os terreiros de umbanda e de candomblé espalhados pelo Brasil têm sido alvos do ataque de criminosos.

Na avaliação de Marília Domingos (2009), a implantação do ensino religioso nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental atende muito mais aos “interesses” de ordem política e religiosa, e isso se confirma no art. 210, § 1º, da Carta Constitucional de 1988, quando dispõe: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.” Mas, como bem lembra a autora, pouco se investe na formação crítica e analítica do alunado para os aspectos culturais, religiosos e sociais determinantes na construção de um país multifacetado como o nosso. Para a autora Adriane Araújo (2014, p. 30): “A Constituição da República Federativa do Brasil garante a liberdade religiosa (art. 5º, VI e VII), determina a laicidade do Estado (art. 19, I) e permite o ensino religioso, como matéria facultativa, nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (art. 210).”

Ao analisarmos atentamente o que dispõe a Constituição brasileira no art. 210, em seu § 1º, quanto à instituição do ensino religioso no Ensino Fundamental, notaremos que esse é o único componente curricular estabelecido constitucionalmente. Mesmo que sua matrícula seja facultativa, ao fim e ao cabo, acredita-se que em boa medida os alunos do Ensino Fundamental devem permanecer em sala de aula enquanto o referido componente curricular é ministrado. Assim, a presente situação nos leva a refletir que, de certa forma, o presente artigo contraria outros dispositivos constitucionais, como o art. 5º, inciso VI, o qual alude à liberdade de consciência e de crença e vai ao encontro ainda daquilo que se espera de um Estado verdadeiramente laico.

Nessa perspectiva, Amanda de Mendonça (2014) ressalta o quanto o ensino religioso, dada sua imissão no campo público educacional, passou por diversas modificações no decurso da história nacional brasileira. Os aspectos norteadores instituídos pela Carta Magna de 1988, alusivos ao ensino religioso, acentuaram o ponto sobre a garantia que se deve ter na formação

integral dos indivíduos. Ou seja, ficou nítida a ideia de que o oferecimento da educação religiosa seria preponderante para a formação cidadã da pessoa, e isso deveria ser mantido pelo Estado.

Ainda em relação ao ensino religioso, a Lei nº 9.394/1996 (LDB), no art. 33, expressava o seguinte:

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, 1996, *s. p.*).

Ao referir-se ao campo de análise desse artigo, o autor Luiz Cunha (2014) discorre que o fato de o caráter interconfessional ter sido acrescentado em paralelo ao ponto da confessionalidade significou uma expressiva conquista para os distintos setores ligados às instituições religiosas, bem como assegurou a manutenção dos ideais propalados pelos segmentos favoráveis à supremacia religiosa, a quem a interconfessionalidade seria recebida com maior aceitabilidade.

E, desse ponto de vista, o autor em questão expressa o quão exitosa foi a inclusão dos docentes, alinhada ao item “orientadores religiosos”, uma vez que, de acordo com o que estabelecia a referida lei, esses educadores deveriam ser “[...] preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas. Nesse ponto, as igrejas não estavam sozinhas, admitiam-se outras formas de organizações, ditas entidades” (CUNHA, 2014, p. 157).

Todavia, Luiz Cunha (2014) observa também como grande retrocesso o fato de o dispositivo referente aos gastos com a disciplina do ensino religioso a partir dos cofres públicos manter-se na segunda LDB, a exemplo do que já havido ocorrido na primeira LDB, aprovada no ano 1961. Assim, a efetiva retirada desse item só seria estabelecida na Lei nº 9.475/1997.

Quanto à questão do ônus com a oferta do ensino religioso na rede pública de ensino, Luiz Cunha (2009) lembra que esse ponto não estava esclarecido nas constituições federais. Em todo caso, tanto a LDB de 1961 quanto a LDB de 1996 discorriam que os gastos com o referido componente curricular, sobretudo com o salário dos professores, não deveriam ser provenientes dos cofres públicos. Porém, essas disposições legais foram mudadas por pressão da instituição religiosa católica, que se reportou exclusivamente às autoridades governamentais.

Luiz Cunha (2014) elucida ainda que as disposições apresentadas no art. 33 da Lei nº 9.394/1996 não foram resolutivas o suficiente para dar conta das imbricações existentes entre

os campos políticos e religiosos que se davam na esfera pública educacional. Esses pontos passariam a ter outros direcionamentos, com a aprovação da Lei nº 9.475/1997.

Mediante isso, o CNE publicou o Parecer nº 05/1997, para esclarecer pontos referentes, por exemplo, ao ônus financeiro da oferta da disciplina em questão, o que se chocava com o disposto no art. 19 da Constituição. Para os redatores do parecer, o ensino religioso é entendido como

[...] o espaço que a escola pública abre para que estudantes, facultativamente, se iniciem ou se aperfeiçoem numa determinada religião. Desse ponto de vista, somente as igrejas, individualmente ou associadas, poderão credenciar seus representantes para ocupar o espaço como resposta à demanda dos alunos de uma determinada escola. (BRASIL, 1997a, p. 2).

Tal assertiva gerou muitos descontentamentos, especialmente entre os setores da Igreja Católica, que buscavam forçar o Executivo a tomar providências em relação ao parecer do CNE, de modo que, por meio de projeto de lei instituído pela Presidência da República, houve a aprovação da Lei nº 9.475/1997 (CURY, 2004). A nova redação do art. 33 da LDB dispôs que:

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 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, 1997b, s. p.).

Conforme está anunciado no texto citado, o ensino religioso continuava matéria obrigatória na grade curricular do Ensino Fundamental, disponível a todos os alunos, embora sendo facultativa. Contudo, desapareceu da lei a parte referente aos custos com a disciplina, o que poderia abrir precedentes para que investimentos públicos fossem feitos nessa área. De todo modo, nota-se que, a partir da nova redação, tornou-se proibitiva qualquer forma de doutrinação, além do que houve deferência quanto aos temas da pluralidade cultural e religiosa marcadamente presentes no Estado brasileiro (CURY, 2004).

Para o referido autor, o fato de o ensino religioso ser “parte integrante da formação básica do cidadão” se contrapõe ao princípio constitucional da LDB, em seu art. 3º, inciso IV, quando trata do respeito “à liberdade e apreço à tolerância”. Pois nisso “[...] salta à vista a

inadequação dessa introdução num assunto que toca diretamente ao direito à diferença e à liberdade” (CURY, 2004, p. 186).

Assim, ao tratar do § 1º da Lei nº 9. 475/1997, Jamil Cury (2004) destaca que a responsabilidade quanto ao estabelecimento dos assuntos pertinentes ao ensino religioso, assim como a escolha dos profissionais da educação para atuarem nas distintas esferas de ensino, deveria partir da administração pública governamental.

Dessa forma, é possível perceber que a discussão em torno do ensino religioso não é atual; ao contrário, tem acompanhado os diferentes períodos históricos que se sucederam na formação da sociedade brasileira. A observância quanto à orientação dessa disciplina sempre se apresentou como pauta de interesse de pessoas e grupos ligados a certas denominações religiosas, particularmente aqueles que se tornaram predominantes no país.

Nesse contexto, é nítido que o ensino religioso sofreu ao longo do tempo significativas alterações em termos de seus dispositivos. Isso pode ser notado, por exemplo, nas LDBs de 1961 e de 1996. Em tais legislações, alguns pontos elementares se sobressaíam, sendo geradores de intensos debates, pois se tratava da questão do ônus referente a esse ensino, de a quem caberia ministrá-lo, do que seria ensinado e, mais ainda, de como ficaria a disponibilização de sua oferta.

Entende-se que a resolução a respeito dessa querela está longe de ser resolvida e muito menos apaziguada. Isso porque, no âmbito político e social da contemporaneidade, ainda é uma realidade latente o cenário de disputas que se desencadeiam entre as diversas matrizes religiosas existentes no Brasil, principalmente quando o assunto em voga é o ensino religioso.

2.3 Ensino religioso: questões a respeito de um tema recorrente

Luiz Cunha (2014) observa que o cenário de intensas disputas no tocante à religião e o cenário de suscetíveis transformações pelo qual passava a Igreja Católica em uma ordem global tornaram-se indicadores importantes para que a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) interviesse no processo de efetivação da disciplina do ensino religioso junto ao sistema público de ensino.

Vale registrar que a CNBB, a partir das relações políticas construídas no decurso da história do Brasil, conseguiu estabelecer-se com notável influência, principalmente ao fundar o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper), um espaço capaz de reunir pessoas físicas e jurídicas em sua composição (CUNHA, 2009). Desse modo, o Fonaper foi

“criado em 1995 por professores, pesquisadores e especialistas de várias denominações religiosas no Brasil” (OLIVEIRA, 2020, p. 96).

O referido fórum, conforme é explicitado por Antônio Lima (2020), apresenta o ensino religioso como campo de abordagem capaz de oportunizar aos discentes um espaço de reflexões a partir da análise do fenômeno religioso, que tem profunda relação com as próprias raízes históricas e culturais intrínsecas ao desenvolvimento humano. Além disso, a aplicação da referida disciplina deve suscitar debates e favorecer o diálogo acerca da pluralidade cultural e religiosa, que necessitam ser implementados em face da promoção do respeito às diversidades.

Luiz Cunha (2009) esclarece que, com trabalhos realizados em todo o território nacional, o Fonaper assume múltiplas funções, e, no que tange à questão religiosa, sua atuação está mais voltada para orientar outras denominações religiosas, em especial as que se originam da tradição cristã. Para além disso, sua área de abrangência atinge as esferas educacionais e políticas.

Tamanha ingerência dá-se por conta da garantia de que o ensino religioso seja integrado e fixado no ensino público por meio de docentes devidamente habilitados pelos segmentos religiosos, cujo ingresso na carreira ocorreria por meio da aprovação em concurso público, tendo os proventos repassados por órgão público estatal (CUNHA, 2009).

É relevante atentar, sobretudo, que, no ano 1997, o Fonaper foi responsável por criar os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNERS), material esse que, para ser produzido, necessitou passar por profunda análise quanto aos aspectos concernentes à história, aos conhecimentos científicos e procedimentos técnicos a respeito do ensino religioso, levando-se em consideração “seu objeto de estudo, seus objetivos, seus eixos organizadores e seu tratamento didático” (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2009, p. 7). Os PCNERS apresentam seis objetivos gerais do ensino religioso voltados ao Ensino Fundamental:

1. Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando;
2. Subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informada;
3. Analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
4. Facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas;
5. Refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;
6. Possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável. (FONAPER, 2009, p. 47).

Nesse contexto, cabe o pensamento de Luiz Cunha (2009), ao dizer que, no Brasil, sempre houve interesse, por parte da Igreja Católica, de lutar pela efetivação do ensino religioso

nos estabelecimentos públicos de ensino. Em oposição a isso, estavam as instituições históricas evangélicas, que se contrapunham à obrigatoriedade do alusivo componente curricular nas escolas públicas. De outro modo, as congregações pentecostais não aludiram a um posicionamento em relação ao presente assunto, posto que havia dissonância de opinião entre elas.

Outro ponto interessante a ser destacado diz respeito à concordata entre Brasil e Vaticano, celebrada entre esses dois Estados no dia 13 de novembro de 2008, durante a permanência do então presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, em Roma, quando se encontrou com o papa Bento XVI. Esse assunto ganhou repercussão na imprensa mundial, apesar de o motivo inicial da visita ao país consistir em estabelecer relações diplomáticas com Italo Berlusconi, presidente da Itália, antes que acontecesse o evento previsto com os representantes do G-20 (CUNHA, 2009). Isso posto, vejamos como o acordo em questão é analisado:

É contraditório propor acordo com um grupo e, por esse acordo, criar embaraços aos demais, ferindo duplamente o dispositivo constitucional. Cria constrangimento no interior do próprio Estado, levando parlamentares a se apresentarem exclusivamente pela afiliação religiosa, e religiosos a se envolverem em um corpo a corpo de influência política, para obter votos para a aprovação. [...] ferindo o jogo democrático, abrindo a porta ao desrespeito aos direitos fundamentais, criando ambiguidades, contradições e conflitos até então inexistentes no seio da cidadania, com perdas e danos à democracia, que retórica alguma solverá. (FISCHMANN, 2012, p. 95).

Na concepção de Luiz Cunha (2009, p. 264), concordata “é um termo próprio do universo simbólico da Igreja Católica. Ela é um tratado ou acordo firmado entre os governos de dois Estados, o Vaticano e um outro”. Em suma, a concordata em questão abordava diferentes aspectos relevantes para a instituição católica, com vistas principalmente ao ensino religioso oferecido nos espaços públicos educacionais, aos institutos de formação para padres, à validação de diplomas e às instituições escolares privadas.

Observamos, então, que muitas foram as iniciativas promovidas pela Igreja Católica, a fim de tornar efetiva a presença da disciplina de ensino religioso no sistema público educacional do país. Isso se deu, em boa medida, a partir da criação de diferentes instâncias, como a CNBB e o Fonaper, o qual suscitou a elaboração dos PCNERs. Mais do que isso, houve a celebração de uma concordata entre Brasil e Vaticano. Assim, percebemos a força que a referida instituição tem exercido sobre o campo da educação brasileira.

Em continuidade, salienta-se também a decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal (STF) no dia 27 de setembro de 2017, referindo-se ao fato de que o ensino religioso ministrado nos estabelecimentos públicos de ensino seria confessional; logo, as orientações acerca desse componente poderiam seguir preceitos de determinada crença religiosa, embora

ainda permanesse o ponto específico ao aspecto facultativo (LIMA, 2020). Nas palavras ainda de Antônio Lima (2020, p. 77-78): “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2017, inclui o ensino religioso como Área de Conhecimento e observa que a disciplina está em franca construção de bases científicas e metodológicas para serem trabalhadas no espaço escolar.”

Paralelamente a isso, Elaine Honorato (2020) observa que o professor de ensino religioso, alinhado às deliberações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da LDB, é aquele capaz de construir espaços de reconhecimento mútuo entre os indivíduos, de modo que as especificidades em termos de religiosidade sejam identificadas. Isto é, esse educador precisa traçar sua prática pedagógica nos estudos e nas discussões acerca da livre expressão religiosa, nas diferentes formas de pensamento e manifestação da pluralidade, discutindo sobre os atos violentos praticados contra quem opta por uma religião específica.

Nessa continuidade, Marília Domingos (2009) entende que a inserção do ensino religioso no âmbito educacional deve-se muito mais às questões ligadas ao campo político governamental do que propriamente tem correlação com a educação plena a ser oferecida aos discentes. Acerca disso, há relevante interesse sobre a maneira como esse ensino será orientado, principalmente se compreendendo as características plurais e diversas tão peculiares do Brasil, que acabam, por vezes, assumindo dimensões imensuráveis.

Amanda de Mendonça (2014) lembra que o ensino religioso se efetivou também com a promulgação da Lei nº 9.394/1996, a LDB, especialmente no art. 33, e que, a partir disso, muitas unidades federativas do país trataram de propor normativas para o estabelecimento da disciplina em questão, assim como passaram a consentir que leis alinhadas à temática do ensino religioso fossem aprovadas.

Cabe, nesse sentido, o exemplo do estado do Rio de Janeiro, que, por meio da Lei nº 3.459/2000, determinou que, na Educação Básica do sistema público de ensino, especificamente, da alfabetização ao Ensino Médio, fosse empregado o ensino religioso confessional. Tendo em vista ainda a instituição da presente legislação, esse estado organizou um concurso público para seleção de 500 docentes (MENDONÇA, 2014). Em relação à Lei nº 3.459/2000, observa-se que:

O projeto de lei foi apresentado pelo deputado Carlos Dias (PPB), católico, em setembro de 1999 na Assembleia Legislativa, e, mesmo sofrendo alterações e resistências internas e externas, foi aprovado no dia 24 de agosto de 2000. Logo depois, em 14 de setembro, a Lei 3.459/2000 foi promulgada pelo então governador Anthony Garotinho. Vale a pena destacar que, na opinião pública, a lei ficou associada aos evangélicos em função do pertencimento religioso do então governador e de sua esposa, Rosinha Matheus, que também foi governadora, ambos evangélicos, apesar da autoria ser de um deputado católico. (MIRANDA; MAIA, 2014, p. 84).

Ana Cavaliere (2007) destaca que, mediante a promulgação da lei citada, houve a criação, por meio de decreto, das 500 vagas ofertadas aos docentes de ensino religioso. Com base em dados estatísticos apontados pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, as referidas vagas foram disponibilizadas nestes termos: “[...] 342 vagas para católicos, 132 vagas para evangélicos e 26 vagas para outros credos [...]” (CAVALIERE, 2007, p. 305). A autora acrescenta ainda:

O empenho do Governo do Estado do Rio de Janeiro, para a implantação do ensino religioso nas escolas, nos períodos 1999-2002 e 2003-2006, torna-se evidente quando se leva em conta que, à época da contratação dos novos professores dessa matéria, professores de outras disciplinas, aprovados em concursos anteriores, aguardavam ser chamados. (CAVALIERE, 2007, p. 305).

Nessa perspectiva, Sérgio Junqueira (2020) destaca que, no estado da Bahia, a bandeira da confessionalidade foi levantada pelo parlamentar Vespasiano Santos, que tratou de expor uma proposta normativa voltada ao ensino religioso, a qual recebeu forte anuência da Igreja Católica local. Feitas certas alterações no formato original da redação, criou-se a Lei nº 7.945, aprovada no ano 2001 pelo governador César Borges.

A referida legislação tornava proibitiva as ações com vistas à catequese; contudo, previa que o ensino religioso deveria ser ministrado em caráter confessional, levando-se em conta as especificidades culturais e religiosas. Além do mais, seria opcional a matrícula nesse componente curricular, e os docentes e os assuntos da disciplina atenderiam às particularidades de cada religião (JUNQUEIRA, 2020). Partindo desse pressuposto, Sérgio Junqueira (2020, p. 221) comenta que “[...] a perspectiva confessional tem a missão de ensinar verdades religiosas e morais que são fundamentais para a salvação das pessoas e da sociedade. Sendo a metodologia de instrução neste contexto deve estar além das estratégias para a transmissão de informação”.

Importa destacar que, mediante o presente contexto, é perceptível o interesse que se tem em garantir a oferta do ensino religioso nas escolas da rede pública do Brasil. Tanto que diferentes medidas têm sido adotadas pelos estados brasileiros, como é o caso citado do Rio de Janeiro, que, ao realizar um concurso público, visando apenas à contratação de profissionais para essa determinada disciplina, acabou por gerar certa insatisfação entre os próprios docentes daquele estado, pois muitos deles, aprovados em concursos anteriores, estavam no aguardo de serem convocados para assumir outros componentes da grade curricular.

Ainda acerca dessa questão, há de se pensar que as demais disciplinas do currículo, como biologia, química, física, entre outras, são desconsideradas em uma escala em que se prioriza apenas um componente curricular, no caso o ensino religioso. Daí é de se questionar:

Por que não subsidiar as escolas públicas com um quantitativo de profissionais que atendam a todas as disciplinas da grade curricular? Como fica a formação dos alunos que não chegam a ter, durante o ano letivo, o acesso e o direito à oferta de todas as disciplinas? O que se espera, a partir de tais indagações, é pontuar que a educação deveria estar alinhada à formação plena, integral e comprometida com a vida dos educandos.

Amanda de Mendonça (2014) reforça ainda que, para além da efetivação da disciplina de ensino religioso no âmbito da educação, há de se considerar o fato de esse componente curricular ser concebido de forma naturalizada. A autora pontua que a ocorrência da religião é constante no universo escolar e manifesta-se nas diversas programações, festas e demais ações realizadas nesse espaço. Contudo, tais iniciativas por vezes são entendidas como pertencentes à realidade educacional e que de modo algum violam o princípio da laicidade. Com isso, mesmo os profissionais que se opõem ao emprego da religião na escola, em certos momentos, reiteram gestos característicos de credos específicos.

Ressalta-se ainda o fato de muitos estabelecimentos de ensino organizarem suas programações tendo como pressuposto a opção religiosa seguida pela comunidade discente e seus responsáveis. Com relação a isso, argumentam cumprir o respeito quanto à livre manifestação e à escolha de crença advinda dos indivíduos. Soma-se a isso a questão de professores e alunos revelarem, em suas múltiplas práticas cotidianas, a predominância da religião nos espaços públicos de ensino (MENDONÇA, 2014).

Em contraponto a isso, Gessiana Paova (2020) defende que o ensino religioso, uma vez estabelecido na grade curricular de ensino, deveria ser trabalhado utilizando-se vários mecanismos e formas de apreensão do conhecimento, fíncados na promoção respeitosa e igualitária, que deve ser atribuída indistintamente a todos os indivíduos que compõem o universo escolar. Diante disso, Gláucio Fernandes defende que:

É preciso entender que a liberdade de expressão e de crença é um direito de todo ser humano, deve ser respeitado sem distinção de cor, raça, gênero, orientação sexual e religião prevista em lei. Contudo, deve ser incentivado, assimilado e praticado no cotidiano de nossas escolas, pois, muitas vezes, estas desconsideram as práticas das Religiões de Matriz Africana, que por sua vez funcionam como espaço de solidariedade, onde as pessoas buscam resolver problemas pessoais e existenciais. (FERNANDES, 2020, p. 160).

Nesse contexto brasileiro de extrema diversidade cultural, vale mencionar a criação da Lei nº 10.639, de 9 de março de 2003, que determinou a oferta, para os Ensinos Fundamental e Médio da rede pública e privada, do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. No tocante a isso, há de ser contemplado, na disciplina de ensino religioso, o estudo acerca dos

elementos constituintes das religiões africanas e suas reapropriações na perspectiva afro-brasileira, tal qual está prescrito na lei em questão (FERNANDES, 2020).

Em consonância a isso, o projeto de extensão da Ufopa intitulado “Mapeamento das casas/terreiros de religiões de matriz afro e/ou ameríndia na cidade de Santarém/Pará”, após realizar, durante alguns anos, o trabalho de pesquisa e extensão com o líder religioso e os demais integrantes do Terreiro de Mina Santa Bárbara, foi responsável por promover, nas dependências do referido terreiro, a primeira oficina, voltada às disposições da Lei nº 10.639/2003, aos docentes da rede pública do município que lecionavam nas áreas quilombolas situadas no Planalto Santareno (BARBOZA *et al.*, 2021).

Conforme discute Amanda de Mendonça (2014), embora os segmentos favoráveis ao Estado laico entendam a importância de na escola se exercer a neutralidade religiosa, ainda é expressiva a maneira como a religião prevalece nas ações desenvolvidas nessa instituição. Carlos Oliveira (2020, p. 109) ainda pondera que “o ensino religioso, apesar de ter uma legislação própria, não tem a finalidade de manipular a consciência dos alunos ou interferir nas suas práticas religiosas”.

Apesar disso, Amanda de Mendonça (2014) relata que é comum evidenciar elementos religiosos dispostos nos diversos ambientes da escola, bem como notar que orações são proferidas em vários momentos dentro da rotina escolar. Mais do que isso, é possível perceber a ausência das aulas em decorrência de feriados que seguem o calendário litúrgico de certa denominação religiosa. Paralelamente a isso, constata-se

[...] uma suposta irrelevância constitucional da presença dos crucifixos em espaços públicos (Tribunais), uma vez que estes seriam “meros adornos decorativos”. Novamente, é evidente que quem luta pela manutenção dos crucifixos em espaços públicos não o faz por razões estéticas, mas pela sua identificação com os valores religiosos que este símbolo encarna, e pela sua crença, refletida ou não, sobre a legitimidade de o Estado tornar-se um porta-voz destes mesmos valores. (FILÓ; HIJAZ, 2014, p. 170-171).

Diante do que foi apresentado, embora o Estado brasileiro se constitua como laico, na prática o cenário que se apresenta demonstra-se contrário ao que está estabelecido nos dispositivos legais da Constituição. Isso porque há uma evidente presença da religião nos espaços públicos de nossa sociedade. É o que pode ser percebido, por exemplo, nas escolas públicas do país, bem como em outras repartições de uso comum dos indivíduos. Ocorre que nesses locais ainda são corriqueiras situações que denotam a forte inclinação à religião, especialmente aquela de matriz tradicional cristã.

Reinaldo Jean (2020) lembra que o componente curricular do ensino religioso precisa analisar e estabelecer contrapontos entre os múltiplos olhares que se têm em relação ao transcendente e às inúmeras formas com que este se apresenta. Isso porque as experiências manifestadas pelos discentes no ambiente escolar vêm carregadas de questionamentos, inquietações, que perpassam suas diferentes concepções acerca da realidade, as quais necessitam ser debatidas por todos aqueles que integram a escola. Isso desafia o docente a desenvolver alternativas educacionais de como trabalhar essas demandas em questão.

Acerca disso, Elaine Honorato (2020) acredita que o professor de ensino religioso habilitado em ciência da religião é capaz de examinar as exigências apresentadas no contexto educacional na atualidade, uma vez que se espera dele uma atuação assentada na neutralidade religiosa, entendendo que essa disciplina de ensino precisa ser vista a partir de uma análise científica, em que sejam considerados, de maneira elucidativa, os aspectos sociais, morais e educativos. Dessa forma:

A Ciência da Religião é uma área de conhecimento que faz ciência sobre a religião, mantém seus objetos de estudo no campo empírico que, para serem identificados de forma correta, é preciso ter um conhecimento sobre a área que somente após uma formação acadêmica e específica em Ciência da Religião é possível localizá-los. (HONORATO, 2020, p. 87).

Para essa autora, o profissional da educação, a partir de sua prática com o ensino religioso, necessita identificar maneiras que operem no enfrentamento dos dilemas escolares, reconhecendo também que a ciência da religião oportuniza a absorção de conteúdos voltados ao âmbito da cultura e da religião, os quais precisam ser abordados no ensino básico e que são tão necessários à compreensão da formação do Estado brasileiro.

Em conformidade à ideia anterior, Gláucio Fernandes (2020) atenta para importância de discentes e docentes entenderem em profundidade os aspectos fundantes das religiões africanas, pois, desse modo, acredita-se que é possível mitigar muitas práticas preconceituosas e agressivas no ambiente escolar. Para isso, a formação específica dos docentes, especialmente em ciência da religião, é algo de suma importância. Sendo isso verdade, para ministrar a disciplina de ensino religioso, torna-se preponderante o professor ter um conjunto formativo de conhecimentos que revelem com profícua clareza e assertividade os saberes a serem transmitidos. Em consonância a isso, a autora Izis Rodrigues dirá que

[...] tanto a escola, quanto a academia necessitam aproximar o seu discurso de maneira mais coerente, alicerçada em pesquisas, que reconheçam as experiências e

vivências daqueles que professam o credo religioso, nas mais diversas formas de experimentar o sagrado. (RODRIGUES, 2020c, p. 193).

Enfim, Carlos Oliveira (2020) expõe que a disciplina de ensino religioso, ao assegurar-se por meio de lei da educação, oferece ao professor mecanismos de efetivação desse componente na escola. Para tanto, há de ser identificado, dentro do campo de análise desse ensino, seu principal foco, que está na compreensão do fenômeno religioso. Soma-se a isso o fato de que a abordagem dessa matéria perpassa também a necessidade de utilizar ferramentas tecnológicas que contribuam satisfatoriamente para a apreensão da aprendizagem.

Após a construção teórica acerca das relações entre religião, poder estatal e ensino religioso, e ao serem apresentadas algumas reflexões recorrentes quando se discute a disciplina em questão, procuraremos analisar, de forma mais específica, na próxima seção, o ensino religioso na cidade de Santarém.

3 O ENSINO RELIGIOSO NA CIDADE DE SANTARÉM

3.1 A formação histórica, social, religiosa e educacional em Santarém: *locus* da pesquisa

Considerando-se que o presente estudo tem como objetivo analisar o ensino religioso na rede pública municipal de ensino da cidade de Santarém (PA), entre 2003 e 2015, a partir da atuação dos agentes sociais do Sere, entendemos ser importante apresentar uma breve contextualização histórica e social do referido município e de seu campo educacional, uma vez que seu processo de formação é profundamente marcado pela presença e pela influência da religião católica, um traço da formação sócio-histórica dessa cidade que ainda se revela preponderante em suas relações sociais e em seus aspectos culturais.

Desse modo, historicamente, registra-se que, em 22 de junho de 1661, chegou a Santarém o missionário português João Felipe Bettendorff, para fundar a missão do Tapajós, que daria origem à cidade de Santarém. Mas esse nome foi dado apenas em 14 de março de 1758, quando a antiga aldeia dos Tapajós foi elevada à categoria de vila pelo capitão-geral Francisco Xavier de Mendonça Furtado, governador da província do Grão-Pará. Em passagem por outras localidades da região, ao longo do curso do rio Tapajós, deu-se também a criação das vilas de Alter do Chão, Boim, Vila Franca e Pinhel (CÂMARA MUNICIPAL DE SANTARÉM, *s. d.*).

Somente no dia 24 de outubro de 1848 o presidente da província, Jerônimo Francisco Coelho, elevou Santarém à categoria de cidade. A construção histórica desse município é marcada por várias culturas, diversos povos, que deixaram seus legados na região e contribuíram para o processo de formação identitária dos munícipes santarenos (CÂMARA MUNICIPAL DE SANTARÉM, *s. d.*).

Localizada na porção oeste do estado do Pará, a cidade de Santarém configura-se como uma das mais expressivas da região, por sua forte influência nos cenários econômicos, culturais e financeiros. É identificada ainda como município-polo da Região Metropolitana, e o fato de ter sido fundada há mais de 300 anos consolida-a como importante centro de referência, quando se trata de entender a história dos povos da Amazônia (CÂMARA MUNICIPAL DE SANTARÉM, *s. d.*).

Santarém destaca-se ainda pelos rios que a banham. O rio Amazonas, por exemplo, “nasce a 5.300 metros de altitude, na montanha Nevado Mismi nos Andes peruanos. [...] como o maior rio do mundo, tanto em extensão [...] como em volume d’água, pois despeja no mar cerca de 200.000 m³/seg de água” (PARÁ, 2018, p. 225).

O rio Tapajós, por sua vez, segundo Antônia Amorim (1999, p. 12), segue seu percurso “estendendo-se por mais de 2.200 km, até desaguar no Rio Amazonas em frente à cidade de Santarém; o Rio Tapajós apresenta inúmeras variações quanto à largura e profundidade, sem, contudo, perder sua beleza e exuberância”. Além disso, a autora destaca que:

Um dos principais pontos de referência do Tapajós não é apreciado o ano todo, pois, só está visível no verão da região, a partir do mês de julho, quando, por ocasião da vazante fluvial, o rio volta ao leito, deixando em suas margens uma imensa e belíssima camada de areias finas e alvas, que constituem-se em maravilhosas praias, principais atrações turísticas do oeste paraense. (AMORIM, 1995, p. 27).

O Plano Diretor de Santarém (SANTARÉM, 2018) expressa, em seu art. 123, que a área urbana de Santarém está constituída por 48 bairros, a saber:

Aeroporto Velho; Aldeia; Alvorada; Amparo; Aparecida; Área Verde; Cambuquira; Caranazal; Centro; Conquista; Diamantino; Elcione Barbalho; Esperança; Fátima; Floresta; Interventoria; Ipanema; Jaderlândia; Jardim Santarém; Jutai; Laguinho; Liberdade; Livramento; Maicá; Mapiri; Maracanã; Maracanã I; Mararu, Matinha, Nova República; Nova Vitória; Novo Horizonte; Pérola do Maicá; Prainha; Salé; Santa Clara; Santana; Santarenzinho; Santíssimo; Santo André; São Cristóvão; São Francisco; São José Operário; Uruará; Urumanduba; Urumari; Vigia; Vitória Régia. (SANTARÉM, 2018, p. 45).

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que, em 2020, a população do município de Santarém foi estimada em 306.480 pessoas, e sua área de unidade territorial correspondente a 17.898,389 km². Já no campo educacional, o referido órgão aponta as seguintes informações, relativas também a 2020:

Matrículas no ensino fundamental 60.579; matrículas no ensino médio 17.900. Docentes no ensino fundamental 2.726, docentes no ensino médio 817. Número de estabelecimentos de ensino fundamental 426 e número de estabelecimentos de ensino médio 43.⁶

Em relação à área urbana, o município de Santarém é apresentado no Plano Diretor de Santarém (SANTARÉM, 2018) a partir das seguintes zonas:

I – Zona Norte – formado pela poligonal compreendendo os limites dos seguintes bairros: Caranazal, Liberdade, Mapiri, Laguinho, Fátima, Aparecida, Centro, Santa Clara, Aldeia, Santíssimo e Prainha.
II – Zona Central – formado pela poligonal definida pelos bairros da Esperança, Aeroporto Velho, Jardim Santarém, Interventoria, Diamantino e Floresta.

⁶ IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/santarem/panorama>. Acesso em: 18 jul. 2021.

III – Zona Leste – formado pela poligonal dos bairros do Livramento, Uruará, Área Verde, Jutai, Urumari, Maicá, Pérola do Maicá, Jaderlândia, Urumanduba, Santana e São José Operário.

IV – Zona Oeste – composto pelos bairros Amparo, São Cristóvão, Alvorada, Conquista, Novo Horizonte, Santarenzinho, Maracanã, Maracanã I, Nova Jerusalém, Nova Vitória e Elcione Barbalho.

V – Zona Sul – composto pelos bairros do Cambuquira, Ipanema, Mararu, Vigia, Vitória Régia, Nova República, Matinha, São Francisco e Santo André. (SANTARÉM, 2018, p. 44).

É importante destacar que Santarém está situada geograficamente entre Belém e Manaus (Figura 1). Além do mais, a cidade faz fronteiras com os seguintes municípios: “ao Norte: Óbidos, Curuá, Alenquer. A Leste: Monte Alegre, Prainha. Ao Sul: Uruará, Mojuí dos Campos, Belterra, Aveiro. A Oeste: Juruti” (PARÁ, 2018, p. 18).

Figura 1 – Mapa de localização da cidade de Santarém (PA)



Fonte: <https://amigosdoturismo.wordpress.com/2011/02/28/conheca-santarem/>. Acesso em: abr. 2022

Quanto aos aspectos históricos da Igreja Católica na região, a instituição da prelazia⁷ de Santarém, por meio do decreto *Romani Pontífice* de 21 de setembro de 1903, deu-se, em boa medida, por causa do trabalho de evangelização que vinha acontecendo com os fiéis do município de Santarém a partir da Paróquia Nossa Senhora da Conceição; em Monte Alegre, com a Paróquia São Francisco de Assis; em Boim, tendo a Paróquia de Santo Inácio de Loiola

⁷ pre. la. zia *sf* (*baixo-lat prelatia*) 1 Cargo, dignidade ou jurisdição de prelado. 2 Território sobre o qual se exerce a jurisdição do prelado (MICHAELIS, 1998, p. 1.687).

como referência; em Itaituba, com a Paróquia de Sant'Ana; em Prainha, com os serviços realizados na Paróquia de Nossa Senhora das Graças; e em Almeirim, especificamente, na Paróquia de Nossa Senhora da Conceição (PASTANA, 2003).

O entendimento acerca da formação das circunscrições eclesiais na Amazônia no período compreendido entre 1860 e 1930 é apresentado pelos autores Jérri Marin e André Fonseca, da seguinte forma:

[...] uma política levada a efeito a partir de interesses específicos da igreja, e não propriamente de uma aliança tácita da Santa Sé, do episcopado brasileiro com o governo republicano, para a estratégia de defesa das fronteiras e da soberania nacional, mesmo que a administração pública tirasse proveito destes reordenamentos circunscricionais. (MARIN; FONSECA, 2021, p. 27).

Jérri Marin e André Fonseca (2021) argumentam que, com a elevação da Igreja de Santarém a prelazia no ano 1903, a área territorial de 794.323 km², referente a essa prelazia, deixou de fazer parte da sede episcopal, que se localizava na cidade de Belém, capital do estado do Pará. Os motivos que levaram a tal separação relacionavam-se com as expressivas áreas territoriais e com o fato de que, em termos de religião, as pessoas estavam desassistidas. Além disso, buscava-se ter uma satisfatória administração do episcopado. Santarém, à época, revelava-se como um dos municípios mais populacionais e significativamente importantes do cenário paraense, o que contribuiu para que a elegessem como prelazia.

Dessa forma, as demarcações dessa circunscrição eclesial foram terminantemente estabelecidas em 25 de outubro de 1904, em conformidade com as seguintes definições territoriais:

Ao Norte, as fronteiras do Brasil com as Guianas Inglesa, Holandesa e Francesa. A Leste, o Oceano Atlântico, desde a costa da Guiana Francesa até a boca setentrional do Rio Amazonas, inclusive as Ilhas Caviana e Mexiana. Daí seguindo a linha de limitação, pela margem esquerda do Amazonas até a boca do Rio Xingu, passando pela margem esquerda leste, rumo ao Sul, até o lugar Pedra Seca, ponto de confronto com os limites do Estado de Mato Grosso. Ao Sul, coincidem com os limites entre os Estados do Pará e Mato Grosso. E a Oeste, também coincidem com os limites interestaduais do Pará e Amazonas. (PRELAZIA DE SANTARÉM, 2003, p. 6).

Nessa perspectiva, Jérri Marin e André Fonseca (2021) destacam que foi por meio do documento pontifício *Sempiternum humani generis*, publicado pelo papa Pio X no dia 1^o de maio de 1906, que a Igreja Católica de Belém foi elevada à categoria de arquidiocese, tendo sob sua jurisdição as dioceses dos estados do Maranhão, Amazonas e Piauí, estendendo-se também às prelaturas de Conceição do Araguaia e Santarém.

Outro aspecto importante é apontado por Jorge Couto e Anselmo Colares (2021), ao abordarem a presença das escolas confessionais na região do Baixo Amazonas no início do século XX, as quais foram criadas por religiosos adeptos do catolicismo, ligados à Ordem Franciscana. Os autores evidenciam que a instalação desses colégios ocorreu nos seguintes municípios: “[...] Escolas São José e São Francisco em Óbidos; Escola São Francisco em Monte Alegre; Escola Santo Antônio em Alenquer; Escolas Santa Clara e São José em Santarém” (COUTO; COLARES, 2021, p. 6).

Segundo esses mesmos pesquisadores, atribui-se ao missionário alemão Dom Amando Bahlmann e à religiosa Elizabeth Tombrock o fato de terem sido instaladas as escolas confessionais na região. A propósito, Dom Amando Bahlmann, no ano 1907, ao substituir o bispo Dom Frederico Costa, que havia sido transferido para o Amazonas, assumiu o governo episcopal da prelatura de Santarém. Além de ter doutorado nas áreas de filosofia e teologia, Dom Amando também detinha o conhecimento acerca de diversas línguas. Por outro lado, no ano 1910, chegou da Alemanha a docente e candidata a freira Elizabeth Tombrock, a qual passou a se chamar Imaculada Conceição após receber os votos.

Os referidos religiosos precisaram empenha-se bastante para garantir a manutenção das escolas confessionais, isso porque, com as sucessivas variações no campo econômico decorrentes da redução do valor da borracha e tendo em vista uma baixa na exportação de outros produtos florestais, coube então a Dom Amando Bahlmann e a Imaculada Conceição realizar missão pela Europa e Estados Unidos, a fim de levantar recursos que cobrissem as despesas dos educandários e de tantas outras ações que eram desenvolvidas em âmbito social (COUTO; COLARES, 2021). De acordo ainda com os autores, os missionários em questão: “Também foram obrigados a adquirir terras devolutas do Estado para a produção de hortifrutigranjeiros para ajudar nas despesas das escolas” (COUTO; COLARES, 2021, p. 7). Ademais:

Desde que chegaram na Amazônia, Dom Amando, Madre Imaculada Conceição e demais religiosos se valeram extensivamente da política de controle educacional efetivada pela Igreja. Se nos grandes centros urbanos foi mais difícil para a Igreja Católica manter o controle, nos municípios do Baixo Amazonas os religiosos tiveram facilidade em cultivar seu domínio. Basicamente porque quando iniciam as atividades das escolas confessionais o Bispo e a Freira não encontraram professores qualificados na região, então tiveram que buscar esses professores em outros países, que por sua vez acabam formando os profissionais na perspectiva cristã. Foram mais de 50 anos (1939-1996) imprimindo os ideias católicas para os professores da região, que por consequência repassaram ao longo dos anos os ensinamentos da Igreja de Roma para a população. Nesse sentido, a Igreja Católica teve sob controle o poder político e religioso. (COUTO; COLARES, 2021, p. 30-31).

Assim, é válido mencionar que, apesar de os desafios terem sido significativos, os missionários conseguiram estabelecer nesses educandários um ensino que se pautava pelas seguintes normativas: “disciplina, coerção e religiosidade” (COUTO; COLARES, 2021, p. 7). Além do mais, a educação oferecida nas escolas confessionais deveria subsidiar, sobretudo, os alunos das famílias que se projetavam no campo político e econômico daquele dado contexto histórico, isso porque o objetivo era formá-los a partir da concepção do sistema liberal burguês.

A Igreja Católica de Santarém tem, em 1959 e nos anos que o sucederam, períodos marcados pela realização de encontros formativos, os quais aconteciam a cada ano dentro do prazo de uma semana. Ofertado a catequistas, esse curso recebia o nome de “Semana catequética”, sendo realizado no município de Santarém em caráter intensivo, de modo que a participação nesse encontro se dava, em grande medida, por “professoras primárias e moradoras da zona rural que recebiam preparação teórica e prática, instruções e orientações para aplicá-las durante o ano no lugar em que residiam. Até o ano de 1967, as semanas eram realizadas de janeiro a março” (PASTANA, 2003, p. 35).

Segundo ainda Gilberto Pastana (2003, p. 36), as semanas catequéticas objetivavam [...] “conduzir os catequistas a um compromisso pessoal com Cristo; aprofundar seu conhecimento bíblico e doutrinal e orientá-los nos processos de evangelização e nas técnicas de desenvolvimento comunitário”. Esse autor continua sua abordagem destacando que, com o passar dos anos, houve significativa representação dos partícipes nos encontros, o que levou a coordenação do evento a alterar o tempo de realização da formação para o período entre novembro e março. Todavia, como ainda se tornava expressiva a quantidade de pessoas no curso, a alternativa foi redirecionar a formação para localidades-polo em termos geográficos, onde havia também certa organização pastoral. Desse modo, seria possível que mais pessoas acompanhassem as semanas.

A estrutura organizacional das semanas catequéticas em Santarém pode ser conferida no Quadro 1.

Quadro 1 – As cinco primeiras semanas catequéticas realizadas em Santarém

Período	Pregador	Temática	Total	Homem	Mulher
3 a 9/1/1959	D. Antônio Fragoso	Mandamentos da lei de Deus	50	–	50
3 a 9/1/1960	D. Tiago Ryan	Sacramentos	81	1	80
4 a 10/1/1961	Fr. Caetano	Credo, catecismo e canto	110	4	106
2 a 9/1/1962	Ir. M. Evelina	Como tornar Cristo conhecido	186	16	170
9 a 16/1/1963	Padres da Prelazia	Mensagem da salvação	207	21	186

Fonte: Pastana, 2003, p. 35

Em conformidade com as informações apresentadas, observa-se que, no período compreendido entre 1959 e 1963, houve um gradativo aumento no número de participantes nas semanas catequéticas desenvolvidas pela prelazia de Santarém, com ênfase sobretudo na predominância do público feminino nessas formações. Verifica-se ainda que as semanas sempre ocorreram no início de cada ano, com o estudo de variados temas referentes ao âmbito bíblico-teológico, os quais eram tratados por diferentes assessores a cada nova etapa de realização do curso.

Nesse contexto, é válido ressaltar a pessoa do catequista popular, o qual, de acordo com o padre Gilberto Pastana (2003, p. 35), era “[...] aquele que, delegado pelo Bispo ou vigário, interessava-se e se dedicava a tornar o Cristo mais conhecido. O trabalho do Catequista recebia orientação por ocasião da visita do padre na localidade”. De todo modo, o serviço que antes se centralizava no catequista popular passou a ser desenvolvido pelas equipes catequéticas, formadas em 1965, as quais poderiam reunir entre 2 e 12 integrantes. O lugar onde essas equipes passaram a funcionar recebeu o nome de “núcleo de catequese” (PASTANA, 2003).

Entre as ações desempenhadas pela equipe de catequese, pode-se evidenciar o fato de

[...] preparar as pessoas para a celebração e a vivência dos sacramentos: pais e padrinhos, noivos, jovens e adultos para o Crisma; sacramento da Penitência, aulas de catecismo para as crianças, para antes e depois da comunhão. O catequista também celebrava com o povo o culto dominical, agindo como cantor, leitor, explicador, comentarista ou dirigente. [...] Ele ainda assistia aos moribundos, batizava em caso de necessidade, realizava campanhas como terço em família e entronização do Sagrado Coração de Jesus nos lares; fazia visitas domiciliares, levando assistência social, e realizava o recenseamento do núcleo, com a finalidade de conhecer a realidade sócio-religiosa do lugar. Por fim, fazia os círculos bíblicos (ver-julgar-agir) e acompanhava o clube de mães, jovens, venda e futebol. (PASTANA, 2003, p. 36).

Houve também, na prelazia de Santarém, um curso denominado “Boa-Nova”, realizado em regime integral com foco nos preceitos bíblicos e teológicos que fundamentariam os conhecimentos das lideranças para o exercício do Ministério da Palavra, assim como para o

desenvolvimento de outros serviços na comunidade. Desse modo, no ano 1970, foram estabelecidos na igreja local os ofícios para ministros do Batismo e da Sagrada Comunhão Eucarística (PASTANA, 2003).

De acordo com esse autor, ocorreram os encontros catequéticos com a duração de três dias, promovidos às lideranças que não participaram das semanas catequéticas. Neles, tratava-se das “dinâmicas dos círculos bíblicos, conselhos comunitários e preparação da comunidade para receber a presença permanente da Eucaristia” (PASTANA, 2003, p. 36).

Assim, durante o processo de visitação, que se dava pelo padre, era traçado o planejamento por meio de reuniões, que contavam com a participação das equipes e dos comunitários. Por semana, aconteciam duas programações da rádio: uma, voltada ao público infantil e às docentes que ensinavam o catecismo, e a outra, direcionada às equipes de catequese. E um jornal era elaborado pela Equipe Central do Setor de Catequese. Essa mesma equipe, juntamente com o padre e os catequistas representantes das paróquias, reunia-se em um encontro para avaliar a questão da formação a cada ano (PASTANA, 2003).

Vale destacar que às comunidades ofereciam-se outros tipos de formações, relacionadas com a organização comunitária e a oferta de assessoria profissional, bem como eram executados projetos educacionais com vistas à saúde das populações locais. Há de se mencionar ainda que “o jornal [...] e os programas radiofônicos eram utilizados para conscientizar o povo sobre a legitimação da posse da terra, os sindicatos, o clube de venda, os minimpostos de saúde e a equipe de trabalho” (PASTANA, 2003, p. 37). Para o desenvolvimento das práticas pastorais dos catequistas, contava-se com um conjunto de materiais pedagógicos, resultantes, em boa medida, das formações, tais como o curso “Boa-Nova”. Essas produções passavam pela avaliação da equipe formativa catequética para, a partir disso, chegarem às mãos das lideranças comunitárias.

No ano 1969, a Igreja Católica de Santarém, em termos pastorais, havia constituído um conselho, formado por padres, integrantes de congregações religiosas e lideranças das comunidades. Nesse sentido, a igreja local buscava realizar um trabalho integrado e colaborativo, isto é, comentava-se naquele momento sobre uma pastoral desenvolvida conjuntamente. Posto isso, “na cidade de Santarém, destacava-se o MCC (Movimento de Cursilho de Cristandade) cuja ação se fazia sentir em outras prelazias da região. Havia também a Legião de Maria e o MFC (Movimento Familiar Cristão)” (PASTANA, 2003, p. 37).

Com o intuito de direcionar os serviços pastorais na cidade de Santarém, haja vista a população demográfica do município ser a mais expressiva em nível de prelazia, foi constituída, no ano 1970, a Equipe de Catequese Urbana. O campo de atuação dessa equipe

ficou restrito às paróquias de Nossa Senhora da Conceição, São Raimundo Nonato e São Sebastião, situadas na zona central da cidade. As ações desenvolvidas pela Catequese Urbana estavam voltadas para “[...] a promoção de cursos como dinâmica cristã; preparação para o casamento e para o batismo; campanhas da fraternidade e direitos humanos; mês da Bíblia; mês das missões; formação de pequenas comunidades e da catequese escolar no ensino primário” (PASTANA, 2003, p. 37).

Nessa sequência, a Igreja Católica local, no ano 1972, reuniu os bispos da Amazônia em um evento ocorrido no período de 24 a 30 de maio do corrente ano. O encontro resultou na produção das “linhas prioritárias para a pastoral na Amazônia”, as quais deveriam ser refletidas e discutidas, tendo em vista a aplicação na realidade. O presente documento pautava-se pela proposição de orientações e normativas alusivas ao serviço da evangelização (PASTANA, 2003).

Segundo ainda o referido presbítero, houve a introdução da Renovação Carismática Católica (RCC) na região no ano 1971, de maneira que o movimento em questão ganhou visibilidade nos anos 1990, ao promover o Cristoval, encontro de cunho espiritual ocorrido no período do carnaval, capaz de mobilizar significativo número de fiéis católicos.

A prelazia de Santarém desenvolveu, no período de 19 a 22 de julho de 1979, a primeira edição de sua assembleia, surgida por causa do anseio apresentado pelos agentes de pastoral em fomentar as ações, pensando-as de forma integral, com finalidades, metas e indicadores para toda a Igreja de Santarém. Durante ainda o corrente ano, foi promovido o primeiro encontro destinado a ministros da Eucaristia e do Sacramento do Batismo. Além do mais, celebrou-se, no dia 16 de outubro de 1979, a data em que a igreja local passou à condição de diocese pelo papa João Paulo II por meio da bula *Cum praelature* (PASTANA, 2003).

Em continuidade a isso, o autor em discussão relata que a Diocese de Santarém promoveu a segunda assembleia de pastoral, entre 17 e 21 de abril de 1982. O evento apontou para a relevância de as ações evangelizadoras serem desenvolvidas considerando-se a pastoral como um todo, assim como tratou da importância de um redirecionamento nas questões pastorais, sobretudo ao criar novos segmentos que viessem a contribuir para o processo de formação das lideranças leigas. Diante do exposto:

Foram sete anos de estudos, reflexões, organização e criação de coordenações para as nossas comunidades, áreas e regiões. Tudo isso levou à criação do Conselho Diocesano de Pastoral e, posteriormente, à Coordenação de Pastoral da Diocese. Foi este conselho que encaminhou todos os preparativos para a realização da Terceira Assembleia Diocesana de Pastoral, que aconteceu entre 6 e 8 de janeiro de 1989. Como nas outras, foram feitas avaliações, definições e escolhidas as prioridades: juventude e vocações; formação de lideranças; ceb's e terra. Ainda foram escolhidos dois destaques: autossustento e educação Política. (PASTANA, 2003, p. 39-40).

Aspectos como a questão familiar, o processo formativo dos leigos, o olhar para o segmento juvenil, as vocações e o tema da terra surgiram como eixos norteadores da evangelização a partir da quarta assembleia diocesana, desenvolvida entre os dias 2 e 4 de julho de 1993. A próxima assembleia diocesana de pastoral, que aconteceu em março de 1996, nos dias 8, 9 e 10, apresentou as seguintes deliberações:

[...] objetivo: “evangelizar todo povo na Diocese de Santarém, com renovado ardor missionário, para formar o povo de Deus, a fim de que, na comunhão fraterna e eclesial, nas diferentes culturas, testemunhe Jesus Cristo e seu projeto, participando na construção de uma sociedade justa e solidária a serviço da vida e da esperança, sinal do Reino definitivo”. Prioridades: promoção da cidadania; comunicação social; evangelização das massas e ministérios. (PASTANA, 2003, p. 40).

Para otimizar o processo de evangelização, a Igreja Católica de Santarém conta, em termos estruturais e organizacionais, com um Centro de Pastoral, o qual reúne, internamente, as Pastorais Urbana e Rural, sendo formado pelas equipes de trabalho a seguir: “litúrgica, catequese infantil, juventude, familiar, dízimo, vocacional, sacramental, do ensino religioso e equipe de formação de lideranças” (PASTANA, 2003, p. 41). Quanto ao âmbito social, a Diocese está representada pelas pastorais a seguir: “pastoral da saúde, pastoral da criança, pastoral carcerária, comissão pastoral da terra, pastoral do menor trabalhador, conselho pastoral dos pescadores e comissão de justiça e paz” (PASTANA, 2003, p. 41).

Acrescente-se a isso a existência de uma pastoral específica da comunicação, responsável pelo funcionamento dos programas religiosos veiculados em rádio e televisão, além de atuar na assessoria de comunicação da Diocese, bem como participar na formação das lideranças católicas locais. Já os fatores financeiros e administrativos são tratados no Centro Administrativo, enquanto o *corpus* documental, assim como a chancelaria, encontra-se na Cúria Diocesana. A Igreja Católica de Santarém constitui-se, assim, em um sistema que integra tv, rádio e gráfica (PASTANA, 2003).

Além disso, a referida Igreja é formada por uma rede de comunidades localizadas nas áreas do campo e da cidade. Assim:

O conjunto de comunidades formam os distritos e ou mini-áreas de acordo com a realidade de cada local. O conjunto dos distritos formam a área e a junção destas forma a região. [...] Em cada área e em cada região, assim como na diocese existe uma coordenação e um conselho de pastoral com atribuições específicas. As assembleias por regiões e por áreas são mais constantes, já a diocesana é realizada a cada 4 anos. Essa forma de organização favorece a partilha da socialização dos desafios encontrados na evangelização e ajuda no planejamento de um trabalho em conjunto. Trabalho que envolve todas as forças vivas da diocese: comunidades, movimentos, associações e setores da pastoral. (PASTANA, 2003, p. 41).

Nesse sentido, existem, na Diocese de Santarém, 12 regiões pastorais, distribuídas pelos municípios de Santarém, Belterra, Mojuí dos Campos, Prainha, Monte Alegre, Monte Dourado, Almeirim e Aveiro, contabilizando um total de 24 paróquias e 19 áreas pastorais. Para o triênio de 2018 a 2020, foram definidas como prioridades: “dimensão social da ação pastoral, formação para a missão, evangelização da juventude, evangelização do mundo urbano e evangelização da família” (DIOCESE DE SANTARÉM, *s. d.*, p. 4). Como diretrizes para esse triênio, surgiram:

1. Assumir a implantação efetiva da Pastoral de Conjunto com a participação de todas as forças vivas da Diocese e como expressão de comunhão eclesial, vivendo a unidade na diversidade.
2. Empenhar-se para ter recursos necessários para a vida das comunidades, áreas, paróquias e Diocese, em suas diversas dimensões (palavra, culto, caridade, organização), despertando para o comprometimento de todos os cristãos com a prática da partilha e da solidariedade.
3. Cultivar o respeito às diversidades sociais e eclesiais através de um diálogo de enriquecimento recíproco entre a fé e as culturas, favorecendo a edificação da vida plena, como meio de construir o Reino de Deus.
4. Fomentar nas lideranças e comunidades o espírito missionário de Jesus, tomando a iniciativa de ir à frente e ao encontro dos afastados e excluídos, anunciando-lhes o Reino e oferecendo a misericórdia infinita do Pai.
5. Promover as CEB's como sinais concretos da Igreja povo de Deus – Corpo de Cristo e abertas à ação do Espírito Santo, incentivando redes de comunidades, com a abertura necessária para acolher e dinamizar pastorais, movimentos e grupos, firmando-os na comunhão da paróquia e da Igreja local.
6. Desenvolver toda ação evangelizadora, comprometida com a cidadania e a transformação da sociedade, segundo o projeto do Reino de Deus, em diálogo com as forças vivas da sociedade que estão a serviço da vida.
7. Estimular a comunicação participativa e criativa em todas as forças vivas da Diocese para realizar a missão evangelizadora nas suas dimensões. (PLANO DIOCESANO DE PASTORAL, 2018-2020, p. 3).

Vale ressaltar que, a partir de uma celebração realizada em Santarém no dia 2 de fevereiro de 2020, na Igreja São Francisco de Assis, Caranazal, que contou também com a participação do representante do Vaticano no Brasil, Dom Giovanni D’Aniello, a Igreja Católica local foi instituída província eclesiástica e promovida à condição de arquidiocese, sendo designado como primeiro arcebispo Dom Irineu Roman, presbítero ligado à Congregação de São José (CSJ). Com isso, a nova composição eclesiástica na região passou a ser constituída pela província eclesiástica tendo como referência a Arquidiocese de Santarém, seguida das dioceses de Óbidos e do Xingu e formada ainda pelas prelazias de Itaituba e do Alto Xingu.⁸

⁸ Repam. Disponível em: <https://repam.org.br/santarem-e-nova-arquidiocese-no-para/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

3.2 O Setor de Ensino Religioso Escolar (Sere)

A participação do Sere no sistema educacional de Santarém, por meio de uma inusitada parceria com a Semed, revela um importante capítulo da história da educação de nossa região, especialmente pelo fato de revelar a confusão em torno do princípio inalienável da laicidade do Estado, conforme disposto em nossa Constituição, tanto pela própria Igreja quanto pelo poder público local. Como fica nítido, o estabelecimento desse tipo de acordo bilateral para assessoramento nos assuntos inerentes à disciplina de ensino religioso desconsidera de maneira peremptória as expressões outras de fé, circunscritas ao universo do cristianismo ou fora dele, além, é claro, de todas as formas de não crença, que também devem ser consideradas pelo Estado.

Nossa intenção, nas páginas que seguem, é justamente procurar entender os elementos constitutivos dessa “parceria” e como ela de fato se deu nos anos de vigência. Para tanto, começaremos pela tentativa de elaboração de um quadro histórico do Sere, destacando que este tópico da dissertação foi possível de ser elaborado a partir do detalhamento das informações encontradas no documento intitulado *Ensino religioso escolar/Sere no município de Santarém, um pouco da história*, o qual permitiu entender o setor dentro de uma análise contextual, que tem relação direta e contínua com as próprias raízes históricas da catequese escolar na cidade de Santarém.

No ano 1998, o antigo Setor de Catequese Escolar passou a chamar-se Setor de Ensino Religioso Escolar (Sere), mas “substancialmente não houve tanta mudança, pois a equipe manteve o atendimento nas escolas públicas, e seu método e conteúdo continuou sendo o catequético-católico” (SANTARÉM, *s. d., s. p.*).

De acordo com o presente documento, o Sere era constituído por uma equipe de docentes que desenvolvia suas atividades junto às instituições de ensino da cidade de Santarém. Esses assessores, também conhecidos como professores-orientadores, compunham o quadro de servidores da Secretaria Municipal de Educação (Semed).

Dessa forma, são destacados no documento em questão os objetivos do Sere, a saber:

1. Proporcionar e cuidar da formação dos professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental da rede educacional do município de Santarém no que se refere ao ensino religioso contribuindo para uma educação integral do educando.
2. Articular e acompanhar o desenvolvimento dos projetos de ensino religioso nas escolas da rede municipal de Santarém assistida pelo SERE de acordo com a LDB para que o conhecimento chegue a todos os docentes interessados.
3. Buscar assessorias para as palestras, e acompanhar a formação de professores da disciplina de ensino religioso.
4. Disponibilizar materiais que facilitem o desenvolvimento didático pedagógico em sala de aula.

5. Propor e efetivar a construção de uma política educacional para a formação de professores que desenvolvam as atividades de ensino religioso. (SANTARÉM, *s. d., s. p.*).

No ano 2000, por determinação da Semed, os docentes do Sere deixariam de atender às escolas públicas estaduais e ficariam responsáveis somente pela assessoria às instituições de ensino do município de 1^a a 4^a série.⁹ Já em 2002, tendo em vista a falta de recursos para permanência dos professores, houve redução no quadro de servidores que constituíam a equipe do setor.

Em 2003, após ser retomada a parceria entre a Semed e a Diocese de Santarém, a nova equipe do Sere esteve sob a coordenação de dois bacharéis em ciências da religião. Além deles, vincularam-se nove professores com formação no Ensino Médio, alguns deles pertencentes à antiga equipe do setor.

De início, a equipe recém-formada deparou-se com a carência de bibliografia específica ao ensino religioso, assim como com a falta de equipamentos e recursos pedagógicos que melhor permitissem o desenvolvimento das atividades voltadas ao trabalho com a disciplina de ensino religioso (SANTARÉM, *s. d., s. p.*). Contudo, apesar dessas limitações,

[...] foi iniciado um processo de capacitação dos professores-orientadores do SERE para o entendimento do ensino religioso a partir do estudo do seu fenômeno. Infelizmente, não tão profundo, tendo em vista as carências citadas acima. E, por causa dessas dificuldades, os próprios professores-orientadores eram os multiplicadores para as educadoras das escolas. (SANTARÉM, *s. d., s. p.*).

Em 2004, a equipe do Sere passou a ser constituída por 15 integrantes, estendendo suas atividades a quatro escolas localizadas na área rural da cidade. Tal informação pode ser confirmada no Quadro 2, assim como é possível compreender com maior clareza o universo escolar atendido pelo setor durante o ano 2004.

Quadro 2 – Demonstrativo da clientela atendida pelo Sere, 2004

Zona	Escolas atendidas	Turmas atendidas	Alunos atendidos
Urbana	45	536	16.282
Rural	4	24	685
Total	49	560	16.967

Fonte: SANTARÉM, *s. d., s. p.*

⁹ Optou-se por utilizar essa antiga nomenclatura nesse ponto na dissertação por corresponder à forma como o Ensino Fundamental estava organizado à época. Mas é importante destacar que o referido ensino, a partir do Projeto de Lei nº 144/2005, aprovado no Senado em 2006, passou a ter a duração de nove anos. Assim, a etapa inicial do Ensino Fundamental compreende as turmas do 1º ao 5º ano. Já os anos finais desse mesmo ensino passou a adotar a nomenclatura atual do 6º ao 9º ano. Disponível em: <https://canaldoensino.com.br/blog/tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-o-novo-ensino-fundamental>. Acesso em 30 mar. 2022.

A partir dos dados apresentados, percebe-se que a maioria das instituições escolares atendidas pelo Sere era da zona urbana de Santarém (45), representando um total de 536 turmas e 16.282 alunos assistidos pelos professores-orientadores. Em contrapartida, apenas quatro escolas da zona rural, correspondentes a 24 turmas e a um quantitativo de 685 alunos, foram as que receberam o acompanhamento dos formadores do setor. Pelo exposto, fica claro que a atuação direta desses agentes sociais junto às escolas do município foi bastante expressiva durante o ano 2004.

Diante disso, cabe destacar que cada professor-orientador do Sere deveria assistir dez escolas em média. Dessa maneira, esses educadores realizavam duas visitas ao mês em cada escola, de modo que desenvolviam aulas presenciais que duravam 20 minutos, tendo o acompanhamento do professor titular da turma. Na ocasião, as atividades eram reproduzidas e poderiam ser continuadas pelo docente da classe. Salienta-se ainda que, entre 2008 e 2012, com a criação de novas escolas em Santarém, o Sere chegou a ter 19 professores-orientadores em seu grupo de trabalho (SANTARÉM, *s. d., s. p.*).

No ano 2013, a coordenação da Semed sugeriu aos agentes do Sere que atuassem na formação dos docentes do 1º ao 5º ano, pois esses professores precisavam ministrar também a disciplina do ensino religioso pelo menos uma vez por semana nas escolas públicas municipais. Em relação aos professores que trabalhavam com o ensino religioso do 6º ao 9º ano, foi elaborado e distribuído um material didático com propostas de assuntos para cada ano (SANTARÉM, *s. d., s. p.*).

Nesse contexto, até o término do primeiro semestre de 2013, as instituições de ensino da cidade de Santarém haviam recebido por mais de uma vez a equipe do Sere, a qual estava encarregada de ministrar informações a respeito do ensino religioso, os PCNERs, assim como tratava ainda da Lei nº 9.475/1997. Em todo caso, durante o segundo semestre desse mesmo ano, as 58 escolas que havia na sede do município em questão começaram a ser subsidiadas pelos materiais pedagógicos que deveriam nortear a disciplina do ensino religioso (SANTARÉM, *s. d., s. p.*).

No decorrer do segundo semestre de 2013, as atividades do setor estenderam-se às localidades rurais de Santarém, por meio da realização de quatro formações, que contaram com um total de 116 docentes nesse processo. Os assuntos abordados foram: o Sere, o ensino religioso, a diferença entre ensino religioso e catequese. Além disso, em tais encontros eram elaboradas oficinas e disponibilizavam-se os materiais pedagógicos produzidos pelo setor, que vinham acompanhados ainda de CD-ROM.

Em continuação, no ano 2014, o serviço desempenhado pelo Sere procedeu-se a partir da inserção nas semanas pedagógicas, tendo como público-alvo os educadores atuantes na área da cidade de Santarém. Além do mais, foram desenvolvidas visitas às 58 instituições de ensino municipal para tratar das orientações referentes ao ensino religioso. Entre os meses de maio a junho do vigente ano, as ações do setor direcionaram-se à formação dos docentes vinculados às escolas rurais do município, em particular àquelas situadas na zona de rios. Em geral, participaram 252 professores, em um total de seis encontros de formação. Naquela oportunidade também, foram distribuídos os materiais pedagógicos acerca do ensino religioso (SANTARÉM, *s. d., s. p.*).

Ainda de acordo com o presente documento, no ano 2014, no período de setembro e outubro, o setor, mediante o material didático que havia disponibilizado às instituições de ensino da cidade de Santarém, objetivava saber sobre o desenvolvimento da disciplina de ensino religioso. Para isso, direcionou um questionário aos docentes do 1º ao 5º ano, indagando se a escola havia recebido durante a semana pedagógica a orientação e a visita dos profissionais do Sere; se a instituição escolar recebera o material pedagógico do Sere para ministrar a disciplina de ensino religioso; se houvesse o repasse do material do Sere pela direção a cada professor da escola; se havia sido oferecido o apoio necessário pela gestão escolar durante o componente curricular do ensino religioso a ser executado.

Questionava-se também se o material disponibilizado pelo Sere atendia às necessidades da referida disciplina; se, ao ser ministrado o ensino religioso, o docente havia encontrado dificuldades para repassar os assuntos; se a metodologia empregada colaborava com o processo de formação integral do discente; como se dava a avaliação do educando na disciplina do ensino religioso; quantas aulas de ensino religioso eram ministradas por mês; se nas programações da escola eram inseridas atividades concernentes à disciplina em questão; se as aulas de ensino religioso eram planejadas anteriormente, utilizando-se recursos pedagógicos, assim como era feito com as demais disciplinas do currículo; e, por último, perguntava-se qual a avaliação concernente ao material ofertado pelo setor (SANTARÉM, *s. d., s. p.*).

No ano 2015, a equipe do Sere passou a atuar apenas com sete servidores, entre os quais seis com formação específica em ciências da religião e um pedagogo. As ações desenvolvidas pela equipe ocorreram pela participação nas semanas pedagógicas; pelo processo formativo com os docentes; por meio de assessorias específicas com professores acerca do ensino religioso; pela exposição de assuntos transversais; pela atuação na programação do *Rádio pela educação*; pela visita às instituições de ensino em parceria com outras instâncias da Semed; pela colaboração nos eventos programados por essa secretaria; assim como os

formadores do Sere eram responsáveis por manter atualizados os materiais pedagógicos que seriam trabalhados pelos docentes (SANTARÉM, *s. d., s. p.*).

Assim, para começar o ano 2016, o Sere contou com quatro professores-orientadores em sua equipe. Ao longo desse ano, a questão financeira foi determinante para a não continuidade das atividades programadas pelo setor. Dessa forma, o Sere, em parceria com outros setores da Semed, participou das semanas pedagógicas de determinadas escolas. Ademais, no segundo semestre desse ano, ocorreram duas rodas de conversa com os profissionais da educação do 6º ao 9º ano: a primeira, com aqueles que trabalhavam na cidade de Santarém, e a segunda, sendo oferecida aos professores que atuavam na realidade de várzea do município (SANTARÉM, *s. d., s. p.*).

Para tanto, a equipe do Sere havia estabelecido um conjunto de metas e ações que deveriam ser alcançadas até o ano 2025 no âmbito educacional do município de Santarém. Assim, objetivava-se, portanto:

- 01 – Fazer um levantamento sobre a formação de professor que está atuando na área de ER para detectar a formação de cada profissional, e encaminhá-los a realizar habilitação.
- 02 – Promover 02 encontros de formação continuada sobre o ensino religioso anualmente para professores de 1º ao 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de Santarém no que se refere ao ensino religioso.
- 03 – Acompanhar 30% do desenvolvimento da disciplina ensino religioso nas escolas da rede municipal através de visitas.
- 04 – Buscar 50% de parcerias com especialistas na área de Ciência da Religião para assessorar palestras nos encontros de formação continuada para professores de ensino religioso.
- 05 – Disponibilizar 50% de materiais didáticos pedagógicos aos professores, facilitando o desenvolvimento da disciplina na sala de aula.
- 06 – Atualizar de dois em dois anos os conteúdos programáticos de 1º ao 9º ano.
- 07 – Divulgar 20%, através do Rádio pela Educação, as atividades desenvolvidas pelo Sere, conscientizando da importância do ensino religioso na escola.
- 08 – Realizar parcerias Sere-Semed/instituições de ensino superior para a formação de professores com habilitação em Ciência da Religião para trabalhar a disciplina de ensino religioso de 6º ao 9º ano devidamente habilitado.
- 09 – Promover Formação para professores de Ensino religioso da rede municipal de Santarém dando-lhes suportes pedagógicos e orientações para os professores que ainda não possuem uma formação específica para atuarem como professor de ensino religioso.
- 10 – Elaborar e atualizar material didático de acordo com a LDB e os PCNER adequando-os à realidade municipal.
- 11 – Realizar pesquisa, diagnóstico sobre a atuação, formação dos professores encaminhando-os aos órgãos competentes a fazerem suas habilitações.
- 12 – Participar também da elaboração de planos e políticas referentes ao Sistema Educacional, visando promover a qualidade, a valorização e a democratização do ensino. (SANTARÉM, *s. d., s. p.*).

Nessa mesma fonte documental, destacam-se alguns desafios enfrentados pelos professores-orientadores, quais sejam: esses formadores, no ato da contratação, contavam

somente com cem horas-aula para o desempenho de suas funções, o que inviabilizava uma atuação integral junto ao setor e uma efetiva participação desses servidores nos eventos relacionados com a temática do ensino religioso, que ocorriam em outras localidades do Brasil. Além do mais, sem o devido apoio logístico, não teria como serem promovidos os encontros formativos e as demais ações que estavam programadas pelo setor.

De maneira pontual, as atribuições específicas dos formadores do Sere junto à rede pública municipal de ensino da cidade de Santarém podem ser entendidas a partir dos pontos elencados a seguir:

1. Colabora com a formação através de encontros formativos com professores de 1^o ao 5^o ano, professores de ensino religioso e pedagogos, dando-lhes entendimento de como se trabalhar o ensino religioso, propondo adequação, por parte dos educadores, no trabalho da disciplina.
2. Realiza oficina com os professores, indicando maneiras de dinamizar as aulas de Ensino religioso sem perder o objetivo do tema proposto.
3. Realiza junto aos setores, estatística, um levantamento sobre a formação dos professores que atuam na disciplina de ensino religioso, detectando a formação profissional e encaminhando-os para uma possível habilitação junto aos órgãos competentes.
4. Acompanha em conjunto com os outros setores a aplicação da disciplina, esclarecendo eventuais dúvidas dos professores sobre a disciplina.
5. Desenvolve trabalhos com educadores e alunos, em forma de palestras com temas transversais agregando valores humanos, morais e religiosos em vista da formação cidadã consciente e o respeito à diversidade cultural e religiosa conforme solicitação.
6. Acompanha os debates no congresso nacional relacionados à disciplina para estar atualizado sobre as mudanças propostas.
7. Atua como parceiro no Rádio pela educação, contribuindo com temas e incentivando o desenvolvimento ideal da disciplina.
8. Realiza pesquisa que acompanhe as mudanças ocorridas no congresso nacional e em conformidade com a sugestão do Fórum Permanente para ensino religioso (Fonaper), para adequação e produção do material didático atualizado para ser disponibilizado nas escolas municipais de Santarém. (SANTARÉM, *s. d., s. p.*).

Em face do exposto, a meta era atingir, até o ano 2025, um percentual de 70% de docentes que atuavam do 1^o ao 5^o ano, bem como aqueles que ministravam a disciplina de ensino religioso em um processo de formação contínua, que deveria acontecer de forma anual. Além do mais, objetivava-se manter atualizados os materiais pedagógicos oferecidos pelo setor e ainda se pretendia acompanhar e assessorar os professores que seriam contratados para atuar na rede pública de ensino do município (SANTARÉM, *s. d., s. p.*).

Nota-se que, com o passar dos anos, desde sua criação, o Sere sofreu significativas mudanças, principalmente em relação à composição das equipes de professores-orientadores responsáveis pelo acompanhamento junto às escolas da rede pública de Santarém. Durante o tempo de vigência do setor, a atuação desses agentes sociais foi a mais diversa possível dentro do campo de formação educacional do município. Assim, de maneira mais direta, esse

atendimento ocorreu na área da cidade, mas houve alguma assistência às escolas que se localizavam nas regiões rurais de Santarém.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pelo Sere referia-se às aulas que eram ministradas aos alunos; à formação dos docentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; à participação nas semanas pedagógicas; às visitas às escolas municipais; à realização de oficinas e rodas de conversa; bem como participava da transmissão no programa *Rádio pela educação*.

Ao setor cabia ainda elaborar um conjunto de materiais pedagógicos, os quais foram disponibilizados às escolas do município para ser utilizados nas aulas de ensino religioso, assim como os professores que trabalhavam com o ensino religioso do 6º ao 9º ano também foram subsidiados por instrumentos pedagógicos que apresentavam os conteúdos relativos a essa disciplina.

4 PRÁTICAS COTIDIANAS DOS FORMADORES DO SERE

4.1 Aspectos éticos do estudo

Nesta última seção, apontam-se as etapas que foram executadas junto à Plataforma Brasil para submissão do projeto de pesquisa, até porque a presente investigação envolveu seres humanos. Portanto, enfatizam-se, de maneira geral, os procedimentos adotados para a realização da pesquisa de campo e destacam-se também os roteiros de entrevista. Dessa forma, são apontados e analisados os dados provenientes das entrevistas, entrecruzando-os com o material pedagógico do 1º ao 5º ano, intitulado *Manual do professor* e *Manual do professor: conteúdos para o 6º ao 9º ano*. Além disso, estabeleceu-se o diálogo com a metodologia da história oral e com os autores que discutem sobre as temáticas voltadas ao ensino religioso e à laicidade. Assim, chegou-se aos resultados, os quais podem ser verificados nas considerações finais desta dissertação.

Para o desenvolvimento deste trabalho, seguiram-se as determinações apresentadas pela Plataforma Brasil, a qual [...] “foi criada com o objetivo de aperfeiçoar e intermediar a tramitação dos projetos de pesquisas em seres humanos entre os pesquisadores, Comitês de Ética e Conep” (BRASIL, 2020, p. 4).

Durante a submissão do protocolo de pesquisa à avaliação do CEP da Ufopa, foi preciso detalhar o estudo, informando, por exemplo, sobre os critérios de inclusão e exclusão. Assim, estabeleceu-se como item de inclusão na pesquisa o fato de serem seis agentes do Sere, sendo três homens e três mulheres, maiores de 18 anos, os quais foram contratados no decurso do ano 2012, período que se alinha ao recorte temporal deste estudo.

Todavia, é importante ressaltar que cinco desses profissionais ministraram a disciplina de ensino religioso nas escolas públicas municipais de Santarém, especificamente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Já a outra entrevistada se referiu à professora-coordenadora do Sere, a qual atuou nessa função durante os anos 2008 a 2015, visto que sua atuação estratégica e a contribuição valiosa de seu relato seriam determinantes para a compreensão do objeto pesquisado. Além do mais, o período em que exerceu suas atividades junto ao setor se alinha ao recorte temporal deste estudo. Com isso, entendeu-se que a participante em questão se enquadraria nos critérios de inclusão dos entrevistados.

Desse modo, foram definidos os seguintes critérios de exclusão dos participantes: aqueles que apresentassem qualquer sintoma de estado gripal, tendo em vista o contexto pandêmico da Covid-19 que se vive na atualidade; o não consentimento de participação na

pesquisa por parte dos agentes do Sere; aqueles que trabalharam em período distinto ao ano 2012; os profissionais contratados pela Semed nesse mesmo ano, mas que não estiveram vinculados ao setor. Por último, o estudo não contou com a participação de diretores, secretários, serventes, vigilantes das escolas públicas municipais, os quais tenham desempenhado suas funções durante o ano em questão.

Seguindo as etapas de preenchimento da Plataforma Brasil, os possíveis riscos aos quais as pessoas escolhidas para participar do estudo estariam expostas relacionavam-se com os incômodos gerados pelo tempo de execução das entrevistas (cerca de 25 a 40 minutos). Além do mais, certos aspectos da pesquisa, por se tratar da própria atuação profissional dos agentes do Sere, poderiam ocasionar momentos de silenciamento, constrangimento ou retraimento, originados por algumas situações desconfortáveis ligadas ao tema pesquisado, ou ainda que tivessem relação com determinadas vivências desagradáveis presenciadas durante o tempo de permanência no setor.

A fim de mitigar tais constrangimentos, houve o comprometimento ético e responsável, por parte da pesquisadora, de utilizar tais informações, de modo a não revelar o participante e usando-se um código de identificação numérica em lugar do nome. Ou seja, todas as informações prestadas tornaram-se confidenciais, de maneira a garantir a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes em todas as etapas da pesquisa. Além do mais, a pesquisadora se comprometeu em disponibilizar os resultados alcançados quando o estudo tivesse sido concluído.

A difícil realidade da pandemia da Covid-19 (Sars-CoV-2) vivenciada no Brasil e no mundo desde o ano 2020 configurava-se em outro risco para o desenvolvimento do referido estudo, já que o vírus é altamente contagioso e poderia ser transmitido pelo contato com indivíduos infectados, assim como pelo ar e após tocar em objetos ou superfícies contaminados.

Diante de tal situação e ao se levar em consideração que as entrevistas ocorreram de forma presencial, foram adotadas as normas sanitárias estabelecidas pelos órgãos de saúde referentes à higienização frequente do local onde aconteceram as sessões, ao uso de máscaras e álcool em gel 70%, bem como a pesquisadora utilizou protetor facial e manteve o distanciamento de pelo menos 1,5 m do entrevistado.

Ainda em cumprimento às etapas solicitadas pela Plataforma Brasil, foram anexados, o projeto de pesquisa, o cronograma de execução da pesquisa, o orçamento financeiro, a folha de rosto, o termo de anuência e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse último documento, “[...] deve constar o detalhamento dos direitos,

dos procedimentos, dos riscos e dos benefícios associados à escolha de participar de uma pesquisa. É formulado e apresentado pelo pesquisador [...]” (BRASIL, 2020, p. 5).

Após a leitura criteriosa das informações contidas no TCLE, cada participante do estudo o assinou e o rubricou em duas vias; uma delas permaneceu com o entrevistado, e a outra via está sob a guarda da mestrandia responsável pela pesquisa.

Dessa forma, este estudo foi desenvolvido em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que considera os aspectos éticos dos participantes, de modo a respeitar sua individualidade étnica, social, moral, não sendo divulgada toda e qualquer informação obtida. Este trabalho cumpre ainda os termos estabelecidos na Resolução nº 510/2016 do CNS.

Assim, a pesquisa em questão, após avaliação do CEP da Ufopa, *Campus Santarém*, foi aprovada conforme o Parecer CAEE nº 50565421.3.0000.0171 (Anexo A). Esse CEP está situado na Rua Vera Paz, s/n, Prédio da Reitoria, sala 3, Salé, CEP 68.040-255, tel. (93) 2101-4924, *e-mail* cep@ufopa.edu.br. Em suma, vale mencionar que os CEPs são “colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade [...]” (BRASIL, 2020, p. 3).

4.2 Caracterização dos participantes da pesquisa e análise das entrevistas

A seleção prévia dos cinco professores-orientadores do Sere foi realizada a partir do documento a que tivemos acesso, denominado *Relação das escolas acompanhadas pelos professores-orientadores – 2012*, no qual constam os nomes dos 16 agentes sociais desse setor atuantes durante o ano em questão, entre os quais cinco eram homens e 11 eram mulheres.

Segundo Verena Alberti (2013, p. 167), a escolha dos participantes se diferencia de acordo com os fatores que dizem respeito a cada situação em particular; dessa maneira, “[...] ela pode recair sobre figuras de atuação destacada em relação ao tema, julgadas mais representativas e cujos depoimentos pareçam essenciais para a realização das demais entrevistas [...]”. Tais aspectos foram levados em consideração no momento de optar pelos já mencionados agentes do Sere.

A *Relação das escolas acompanhadas pelos professores-orientadores – 2012* foi de extrema relevância, pois, quando dois formadores do Sere, do gênero masculino, escolhidos antecipadamente, não puderam colaborar com o estudo, novas escolhas foram feitas, o que

resultou na alteração do cronograma de execução da pesquisa de campo para os meses de novembro e dezembro de 2021.

Nessa continuidade, salienta-se que os professores-orientadores do Sere trabalharam diretamente como educadores na sala de aula até o ano 2012, visto que, em 2013, sua participação passou a ser mais no sentido de oferecer formação aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também atuaram na elaboração e na distribuição do material didático aos professores que ministravam o ensino religioso do 6º ao 9º ano.

O contato prévio com os agentes do Sere selecionados para participar do estudo se estabeleceu por telefone, oportunidade em que houve toda uma explicação inicial sobre a pesquisa, sobre seus objetivos e sobre como iriam ocorrer as entrevistas. Mediante o aceite de cada um deles, foram marcados o dia, o horário e o local onde aconteceriam as sessões. Essa conversa anterior com os entrevistados é primordial, “[...] porque constitui um primeiro momento de avaliação recíproca, base sobre a qual se desenvolverá a relação de entrevista” (ALBERTI, 2013, p. 169).

Dito isso, é importante frisar que nas sessões estavam presentes apenas entrevistadora e entrevistado. Um encontro com cada participante foi suficiente para serem levantados os dados referentes à pesquisa. Houve a disponibilização do roteiro de entrevista com algumas horas de antecedência a todos os envolvidos no estudo, de maneira que a entrevista desenvolvida foi semidirigida, entendida dessa forma por ser “[...] um meio-termo entre a fala única da testemunha e o interrogatório direto” (MATOS; DE SENNA, 2011, p. 104).

Durante as entrevistas, fez-se uso de um caderno para anotações, o qual deve ser utilizado “[...] como um diário em que o roteiro prático seja anotado — quando foram feitos os contatos, quais os estágios para se chegar à pessoa entrevistada, como ocorreu a gravação, eventuais incidentes de percurso” (MEIHY, 2018, p. 187). Ademais, nos trabalhos de história oral, considera-se relevante:

[...] olhar nos olhos, perceber as vacilações ou o teor emotivo das palavras, notar o conjunto de fatores reunidos na situação da entrevista é algo mais do que a capacidade de registro pelas máquinas, que se limitam a guardar vozes, sons gerais, e imagens. A percepção das emoções é bem mais complexa do que aparenta, e sua captação se dá apenas pela presença física de pessoas [...]. (MEIHY; HOLANDA, 2015, p. 22-23).

Assim, para o armazenamento das entrevistas, utilizou-se a função do gravador de voz existente no aparelho de celular da pesquisadora, pois “[...] é o gravador que permite falar em produção de documento, no retorno à fonte, na montagem de acervos de depoimentos, na autenticidade de trechos transcritos e na análise das entrevistas” (ALBERTI, 2013, p. 203). Em

consonância a isso, os autores José Carlos Meihy e Fabíola Holanda (2015, p. 21) defendem que: “A moderna história oral depende de recursos eletrônicos na medida em que estes se colocam como meios mecânicos para auxiliar não apenas a gravação em seu momento de realização, mas, sobretudo depois, quando se presta à fase de transposição do oral para o escrito [...]”

Em face do exposto, foi elaborado um roteiro de entrevista para os professores-orientadores (Apêndice A), e outro, direcionado à professora-coordenadora do Sere (Apêndice B). Para tanto, em ambos os roteiros está apresentado o título da pesquisa, e em seguida solicitam-se os dados dos participantes, referentes a gênero, estado civil, idade, naturalidade, função e raça. Na sequência, constam ainda as questões abertas relativas ao tema proposto. Isso porque

[...] o emprego de perguntas abertas funciona como recurso para que o entrevistado efetivamente fale — e fale bastante — sobre o que se pede. Perguntas que podem ser respondidas apenas com “sim” ou “não” geralmente não fornecem estímulos para seu desenvolvimento, o que pode constituir problema se o entrevistado é pouco falante. (ALBERTI, 2013, p. 214).

Dessa forma, os primeiros tópicos dos roteiros de entrevista permitiram elaborar o Quadro 3, o qual revela, de maneira geral, o perfil dos participantes que colaboraram para o desenvolvimento deste trabalho, esclarecendo-se, de antemão, que o código de identificação PC 01 será utilizado para referir-se à professora-coordenadora, enquanto, para os demais entrevistados, far-se-á uso da sigla PO, por estar relacionada com o termo professor-orientador.

Quadro 3 – Perfil dos participantes da pesquisa

Código de identificação	Data da entrevista	Gênero	Estado civil	Idade	Naturalidade	Função	Raça
PC 01	10/11/2021	F	Casada	59 anos	Santarena	Professora aposentada	Parda
PO 02	12/11/2021	F	Casada	55 anos	Santarena	Professora	Negra
PO 03	18/11/2021	F	Solteira	53 anos	Santarena	Professora	Parda
PO 04	23/11/2021	M	Solteiro	44 anos	Santareno	Professor	Pardo
PO 05	1/12/2021	M	União estável	35 anos	Santareno	Professor	Indígena
PO 06	4/12/2021	M	Casado	36 anos	Santareno	Professor	Pardo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados das entrevistas

A partir do presente quadro, observa-se que três entrevistados são do gênero feminino e três são do gênero masculino. Os participantes estão compreendidos na faixa etária entre os 30 e os 60 anos. Todos relataram ser naturais do município de Santarém. Três deles são casados, dois solteiros e um vive em união estável.

Em relação à função, somente a PC 01, que é a participante do estudo que assumiu como professora-coordenadora do setor no período de 2008 a 2015, disse estar aposentada, enquanto os outros cinco participantes falaram que permanecem no exercício do magistério. Quanto à raça, a PO 02 respondeu que é negra, e o PO 05 disse ser indígena. Já os outros quatro entrevistados se autodeclararam pardos.

Destaca-se ainda que os agentes do Sere PO 03, PO 04 e PO 05, que aparecem no Quadro 3, continuam atrelados à Semed, ministrando a disciplina de ensino religioso nas escolas municipais de Ensino Fundamental. Por esse motivo, tornou-se necessário encaminhar um ofício à secretaria solicitando autorização para realização da pesquisa. Cabe salientar que a PO 03 também exerce suas atividades em uma escola particular da cidade de Santarém.

Desse modo, a entrevista com o PO 05 aconteceu em uma das salas de aula onde esse participante leciona atualmente. Em contrapartida, as sessões com os entrevistados PC 01, PO 02, PO 03 e PO 06 ocorreram em suas próprias residências, enquanto o PO 04 preferiu ser entrevistado na casa da mestrandia responsável pela pesquisa. Nesse sentido, José Carlos Meihy e Fabíola Holanda enfatizam que:

A fim de produzir melhores condições para as entrevistas, o local escolhido é fundamental. Deve-se, sempre que possível, deixar o colaborador decidir sobre onde gostaria de gravar a entrevista [...] mas, de qualquer forma, o ideal é sempre haver condições adequadas para a pureza do som, evitando-se interrupções e outros impedimentos que distraiam a concentração. (MEIHY; HOLANDA, 2015, p. 56-57).

Em geral, nos ambientes em que foram realizadas as entrevistas, dispunha-se de uma mesa, a qual serviu como suporte no momento da gravação e na disposição do roteiro de entrevista, do TCLE e do caderno de anotações. Para a autora Verena Alberti (2013, p. 197), “sentando-se em torno da mesa, é mais fácil concentrar-se naquilo que se está fazendo, olhando o outro de frente e relativamente de perto, havendo menos possibilidade de dispersão”.

O horário e o dia mais apropriados para as entrevistas foram propostos pelos entrevistados, de modo que a participação na investigação não produzisse qualquer tipo de ônus. Assim, as falas dos participantes PC 01, PO 02, PO 03 e PO 04 tiveram mais de uma hora de duração, o que corrobora a ideia de que “[...] se entrevistado e entrevistadores estiverem mantendo um diálogo informal e rico, pode ser que se esqueçam da hora e prolonguem aquela sessão para além do tempo inicialmente previsto” (ALBERTI, 2013, p. 198). Por outro lado, as entrevistas com o PO 05 e o PO 06 duraram 35 e 50 minutos, respectivamente.

Há de se destacar que, dos entrevistados PC 01, PO 02 e PO 06, contratados no ano 2012 para trabalharem no Sere, somente o PO 06 permanece na área da docência com a

disciplina de ensino religioso, atuando em um colégio da rede privada do município de Santarém. Já a participante PC 01, conforme observado anteriormente, está aposentada, e a PO 02, embora não esteja vinculada a nenhuma instituição educacional, continua exercendo a docência, dando aulas de reforço.

Conforme está disposto nos roteiros de entrevista, os agentes do Sere foram indagados acerca da formação acadêmica, acerca da questão se tinham ou não religião, acerca da participação em algum grupo ou movimento ligado à religião e ainda acerca da data de ingresso e de saída do setor. Com base nisso, houve a sistematização das respostas, as quais se encontram expostas no Quadro 4.

Quadro 4 – Questões iniciais dos roteiros de entrevista

Participantes da pesquisa	Qual sua formação acadêmica?	Você tem religião? Se sim, qual?	Você participa de algum grupo ou movimento ligado à sua religião? Em caso positivo, qual?	Qual a data de seu ingresso e de sua saída do Sere?
PC 01	“Eu sou formada em letras e tenho especialização em ciências da religião”	“Eu sou católica apostólica romana”	“Eu fazia parte da catequese e da coordenação de pastoral”	“De 2005 a 2008, eu trabalhava como professora-orientadora [...] assumi a coordenação em 2008 e fui até 2015”
PO 02	“Sou formada em pedagogia pela instituição Iespes”	“Sim, cristã”	“Sou catequista da pré-catequese e catequese infantil e faço parte também da coordenação de CEBs”	“Eu saí em 2013 e eu entrei em 2004 ou 2005, por aí”

PO 03	“Eu sou graduada em ciências da religião, com pós-graduação também em ciências da religião. Tenho pós-graduação em docência do ensino superior. [...] concluindo o curso também de licenciatura em história”	“Sim, eu sou católica, sou participante da igreja”	“Participo de vários grupos. Dentro da nossa igreja tem um grupo que é aqui na nossa casa [...] que nós chamamos CEBs ligado à nossa igreja [...] também a gente faz parte de ministérios dentro da igreja [...]”	“Bem, eu entrei no Sere em 2004 [...] nós ficamos lá até 2012”
PO 04	“Eu sou formado em ciências da religião pelo Iespes, [...] formação em letras em língua portuguesa pela Ulbra, sou pós-graduado em ciências da religião pelo Iespes e tenho um curso de filosofia [...] pela instituição do Seminário São Pio X”	“Sim, sou cristão católico”	“Sim, eu faço parte da CPP daquela que é coordenação paroquial [...]. Sou liderança, catequista”	“Olha, no Sere eu entrei no início de fevereiro [...], fevereiro de 2010”
PO 05	“Eu sou formado em filosofia e também o curso de ciências da religião que eu cursei no Iespes [...] como eu tenho magistério [...] me formei em pedagogia também no Iespes”	“[...] desde que nasci, me criei, fui batizado no cristianismo, pertencço à Igreja Católica”	“Hoje não exerço nenhuma função [...] na Igreja, [...] mas participo, vou ao culto, às celebrações”	“Foi em 2012 até 2015”
PO 06	“[...] me formei em filosofia, me formei em ciências da religião e sou formado também, especialização em docência do ensino superior”	“[...] eu me considero cristão, portanto faço parte da religião do cristianismo, igreja que eu frequento é católica”	“Não participo de nenhum grupo relacionado à religião”	“Fevereiro de 2012 [...] me desliguei em 2015”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados das entrevistas

A partir das falas apresentadas no Quadro 4, é possível analisar que, entre as diferentes áreas de formação acadêmica, o curso específico em ciências da religião foi relatado pela maioria dos participantes, exceto pela PO 02. Cabe dizer aqui que o curso em questão era oferecido pelo Instituto Esperança de Ensino Superior (Iespes).¹⁰ Ainda a esse respeito, os depoentes PC 01, PO 05 e PO 06 chegaram a mencionar a formação em ciências da religião como um dos critérios para contratação dos professores do Sere.

Isso se evidencia na fala do PO 05: “[...] o critério que se utilizava [...] tinha que ser formado na área, conhecedor um pouco da religião [...] eu formado e os colegas formados em ciências da religião, a gente tinha conhecimento profundo a respeito do tema [...]” (PO 05, entrevista concedida em 1º de dezembro de 2021).

¹⁰ Está sediado na cidade de Santarém. Foi criado pela Fundação Esperança e atualmente oferece cursos de graduação e pós-graduação. Para mais informações, acessar: <https://www.iespes.com.br/>.

Fica claro também no Quadro 4 que as aulas de ensino religioso da rede municipal de ensino de Santarém foram ministradas por professores-orientadores do Sere que se declararam cristão-católicos. Tal assertiva reforça em boa medida a ideia de que:

Embora o modelo das aulas varie conforme as regulamentações estaduais e municipais sobre o tema, a força político-institucional da Igreja Católica tem garantido uma maior presença de professores católicos nas escolas, fazendo com que os valores cristãos sejam majoritariamente difundidos durante as aulas, tendo em vista que são considerados “universais”, em prejuízo das demais tradições religiosas. (MIRANDA; MAIA, 2014, p. 85).

Em relação à participação em grupo ou movimento ligado à religião que professavam, fica perceptível, nos excertos dos participantes PC 01, PO 02, PO 03 e PO 04, o envolvimento com a catequese, com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e com a Coordenação de Pastoral, e apenas o PO 05 e o PO 06 relataram não estar atrelados a nenhum segmento da Igreja Católica.

O tópico relacionado com a data de ingresso e de saída do setor gerou dúvidas principalmente para os participantes PO 02 e PO 04, isso porque a primeira não soube precisar o ano em que iniciou suas atividades no Sere. Quando perguntado sobre sua saída do setor, o PO 04 expressou o seguinte: “o ano especificamente eu posso é, esse ano aí que está uma questão, porque eu não consigo lembrar agora do ano” (PO 04, entrevista concedida em 23 de novembro de 2021). Esse tipo de lapso é bastante comum nos trabalhos de história oral, especialmente quando envolve datas. Assim, tal aspecto está relacionado com a questão da memória, a qual

[...] é sempre uma construção feita no presente a partir de vivências ocorridas no passado. Memórias individuais e coletivas se confundem; não somos ilhas e, portanto, estamos sujeitos a influências, bem como a influenciar, os grupos a que pertencemos e com os quais nos identificamos. (MATOS; DE SENNA, 2011, p. 97).

Tomando por base ainda o que está disposto no Quadro 4, observa-se que as participantes do gênero feminino atuaram como agentes do Sere por mais de cinco anos. Inclusive, é válido retomar que a PC 01 iniciou no Sere como professora-orientadora, permanecendo nessa função de 2005 a 2008, e depois como professora-coordenadora, no período de 2008 a 2015, sendo, portanto, a pessoa com mais tempo de serviço junto ao setor. Já os formadores do gênero masculino estiveram vinculados ao Sere por um tempo inferior a cinco anos.

Nessa continuidade, foi solicitado que cada participante falasse sobre sua trajetória de vida até se tornar agente do Sere. O fato de se elaborar o presente tópico justifica-se porque

[...] o conhecimento prévio da biografia do sujeito, mesmo que limitado a apenas um dado, constitui condição para iniciar-se uma entrevista de história oral. Agora, se ampliarmos este conhecimento no momento da preparação da entrevista, defrontar-nos-emos com novos dados a respeito de sua vida, que poderão sugerir questões e associações antes não aventadas, enriquecendo, portanto, a condução da entrevista. (ALBERTI, 2013, p. 173).

Desse modo, a respeito do item citado anteriormente, os entrevistados do gênero masculino identificados como PO 04, PO 05 e PO 06 revelaram ter sido seminaristas. Isso se confirma nas palavras do PO 04, a seguir:

Eu era seminarista é, da Diocese de Santarém, estudava pra ser padre, né, no caso, e aí com o decorrer do tempo eu saí pra fazer uma pós-graduação, que era uma pós-graduação em ciências da religião, e nessa saída acabei não voltando até hoje, né, faltava apenas três anos para mim ser padre, e aí, nesse período que eu saí pra estudar fora, eu fiz, eu fui, eu fui, consegui uma vaga no Sere, que é o setor de ensino religioso da Diocese, né, foi isso. (PO 04, entrevista concedida em 23 novembro de 2021).

Ainda acerca do relato sobre a trajetória de vida até se tornar agente do Sere, o PO 06 disse que: “primeiramente é, com 19 anos, 18 pra 19 anos eu me tornei seminarista, trabalhei na igreja como missionário, como seminarista, estudando pra ser padre, mas não cheguei a me formar, aliás não cheguei a ser padre” (PO 06, entrevista concedida em 4 de dezembro de 2021).

Quanto à questão do dia, período e local em que atuavam como professores-orientadores do Sere, obteve-se da PO 03 a seguinte resposta:

De segunda a sexta normal, né, é as escolas, nós tínhamos em faixa de oito escolas cada professor-orientador, então mudava [...], uma vez a gente estava na área urbana, outro momento a gente já estava em uma outra área, então não era algo assim fixo, de vez em quando assim dava uma mudada nas escolas para gente visitar, só que nós visitamos praticamente todas as escolas do município [...] tinha professor que tinha nove escolas, oito escolas, sete escolas para ele dar conta, e nesse período então a gente tinha que fazer essas visitas [...]. (PO 03, entrevista concedida em 18 novembro de 2021).

Essa declaração é bastante pertinente, pois está em conformidade com as informações presentes no documento *Relação das escolas acompanhadas pelos professores-orientadores – 2012*, a partir do qual está expresso que a quantidade de escolas municipais de Ensino Fundamental assistidas pelos professores entrevistados nesta pesquisa foi a seguinte: PO 02 (quatro escolas), PO 03 (seis escolas), PO 04 (seis escolas), PO 05 (oito escolas) e PO 06 (cinco escolas). Portanto, houve o acompanhamento a 29 instituições de ensino da cidade de Santarém durante os turnos da manhã e tarde no ano 2012.

Em contraposição a isso, aparece no documento *Ensino religioso Escolar/Sere no município de Santarém, um pouco da história* que cada agente social do Sere deveria

acompanhar um total de dez escolas da rede pública do município. Importa ainda lembrar que, entre os entrevistados, somente a PC 01 não atuava diretamente na sala de aula, mas, sim, na coordenação do setor.

De acordo ainda com a *Relação das escolas acompanhadas pelos professores-orientadores – 2012*, foi possível observar que as escolas públicas assistidas pelos agentes do Sere estavam localizadas em diferentes bairros da cidade de Santarém, estendendo-se inclusive às áreas mais afastadas do município, conforme é ratificado pela PO 03: “lá para o Cucurunã era longe, eu ia muito para lá, para aquela área lá, para o Cucurunã, a maioria das minhas aulas eu desenvolvi lá [...]” (PO 03, entrevista concedida em 18 novembro de 2021).

A PO 02, por sua vez, disse que o local onde desenvolveu suas atividades “foi o Tabocal. Eixo Forte eu fui, mas como substituta de outros professores. [...] Tabocal e Cucurunã” (PO 02, entrevista concedida em 12 novembro de 2021). A partir dessas falas, pode-se inferir que a presença dos professores-orientadores nas escolas localizadas nas áreas mais distantes do município teria ocorrido de maneira menos incisiva, uma vez que apenas duas entrevistadas declararam ter exercido suas funções nas alusivas áreas.

Em relação à utilização do termo professor-orientador, aponta-se a fala do PO 06:

Naquele momento, surgiu professor-orientador, porque nós tínhamos [...] o objetivo de orientar o professor, que ele era o professor titular da sala de aula, de ensino religioso, uma vez que tinha, tinha não, existe ainda dificuldade deste professor, profissional na área, então nós seríamos como um suporte [...] nós éramos os orientadores dos professores das escolas. (PO 06, entrevista concedida em 4 de dezembro de 2021).

Pelo excerto, é possível depreender que em cada escola municipal já existiam os professores titulares das turmas, porém, com a criação do Sere, os discentes viram-se diante de outro educador, que tratava da matéria de ensino religioso, situação essa que muito provavelmente não acontecia com as demais disciplinas ministradas nas escolas. Assim, gerou-se ônus com a contratação dos agentes sociais que atuaram na linha de frente do referido setor.

Acerca do órgão e/ou da instituição responsável pela contratação dos professores-orientadores do Sere, o PO 05 afirmou que “é, o órgão principal que escolhia assim era o Sere, mas quem contratava era a Semed, no caso, né, ela que direcionava, o Sere organizava, dizia, né, como nós íamos trabalhar [...]” (PO 05, entrevista concedida em 1º de dezembro de 2021). No tocante a esse mesmo questionamento, o PO 06 apontou que

[...] era uma parceria entre Diocese e prefeitura, no caso, ali na pasta da Semed, né, da Secretaria de Educação, então a Diocese, ela selecionava esses candidatos, como

eu, no caso, e passava o nome para a secretaria que fazia a lotação [...] desses professores, tá, nesse sentido, então era uma parceria entre Diocese e prefeitura. (PO 06, entrevista concedida em 4 de dezembro de 2021).

O relato apresentado demonstra que o cuidado com a seleção dos professores-orientadores cabia ao Sere, que se encarregava, inclusive, de encaminhar a relação com os nomes desses formadores à Semed de Santarém para contratação. Portanto, o ingresso de tais profissionais na Semed se estabelecia por um contrato de trabalho firmado no início de cada ano letivo. É o que pode ser evidenciado nesta declaração: “[...] como o setor era convênio Diocese e Semed, então, quando chegava no final do ano, era, acabavam os contratos, pra iniciar em março o novo contrato” (PC 01, entrevista concedida em 10 de novembro de 2021).

Sobre essa questão, cabe o pensamento a seguir:

O grande desafio da escola pública brasileira — quando o assunto em debate é a religião — é manter-se neutra por ser um lócus arduamente disputado por instituições religiosas, frequentemente fortalecidas por meio de acordos com os poderes políticos tanto na esfera federal, quanto na estadual e na municipal [...]. (SILVA *et al.*, 2014, p. 26).

Diante ainda do presente debate, infere-se que houve prevalência da Igreja Católica de Santarém, em detrimento das outras formas de denominações religiosas existentes no município, uma vez que a referida instituição religiosa manteve-se atrelada ao sistema público educacional por meio da efetivação de um setor específico de ensino religioso, o Sere, criado no ano 1998 e que permaneceu vigente até o ano 2016. Nesse sentido:

Se dada religião é tomada como “melhor” ou “preferencial”, comparativamente às outras religiões que estejam presentes em dada sociedade, e sejam quais forem os argumentos usados, automaticamente o grupo de adeptos dessa religião passará a gozar de privilégios e distinção que excluirão os demais [...]. (FISCHMANN, 2012, p. 17).

De outra forma, as especificidades em relação à parceria entre Diocese e Semed podem ser compreendidas também a partir da declaração da PC 01:

A Semed, ela entrava com o salário, pagava o salário do professor [...] logo no início do ano ela dava algum material, tipo: cartolina, pincel, cola [...] a gente fazia [...] um requerimento, né, pedindo, algumas vezes era, nos forneciam, mas a passagem do ônibus do professor, já que ele vai pra oito escolas duas vezes no mês e às vezes moram longe, aí ele vem para o Centro de Pastoral para formação e vai para as escolas, então a passagem do ônibus era dada pelo Centro de Pastoral, e o material didático também que a gente organizava, o Centro de Pastoral, ele mandava imprimir [...]. (PC 01, entrevista concedida em 10 de novembro de 2021).

Fica evidente, portanto, que à Semed cabia o pagamento dos professores-orientadores do Sere, e a cada início do ano letivo escolar elaborava-se um ofício, solicitando a essa instituição a disponibilização dos materiais didáticos que seriam necessários para o desenvolvimento das aulas. Quanto ao repasse dos vales-transporte e ao fornecimento do material apostilado, ficavam a cargo do Centro de Pastoral, que era a instância que representava a Diocese de Santarém.

Nesse sentido, Denize Sepulveda e José Sepulveda (2017) expressam que o Estado, compreendido como laico, não estabelece união com nenhum tipo de denominação religiosa e tampouco lhe concede preferências. Ou seja, não a subsidia com os ônus públicos e muito menos firmará parcerias de qualquer natureza, uma vez que a todos os indivíduos deverá ser garantida a liberdade de religião.

Com relação à disciplina que era ministrada, todos os entrevistados disseram que se tratava da disciplina de ensino religioso. Dessa forma: “[...] existe atualmente um grande debate acerca do ensino religioso nas escolas públicas e sobre a defesa da laicidade do Estado. Entende-se que tal defesa é necessária para garantir a liberdade religiosa de todos os que habitam os cotidianos das nossas escolas” (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2017, p. 184).

Quanto ao ano ao qual esse ensino estava voltado, a PO 03 disse que “[...] a gente trabalhava de 1º ao 5º ano, a gente levava essa orientação para essas crianças” (PO 03, entrevista concedida em 18 novembro de 2021). Em continuidade, foi perguntado sobre como estavam organizadas as aulas que eram ministradas pelos formadores do Sere. De acordo com o PO 05:

[...] as aulas eram organizadas a partir dos temas, né, por exemplo, o 1º ano tinha uma cartilha, 2º tinha outra cartilha, 3º, 4º e 5º ano, né, então nós íamos trabalhando aqueles temas específicos pra cada série, né, de acordo com a idade da criança, então nós escolhíamos o tema e trabalhávamos com eles [...]. (PO 05, entrevista concedida em 1º de dezembro de 2021).

Em consonância a isso, durante a entrevista com a PC 01, foi-nos disponibilizado o referido material pedagógico do 1º ao 5º ano, intitulado *Manual do professor*, que consistia em apostilas com propostas de atividades para cada uma das séries do Ensino Fundamental I. De igual modo, houve a cessão do *Manual do professor: conteúdos para o 6º ao 9º ano*, referente à disciplina de ensino religioso. Todos os assuntos previstos para esses níveis de ensino estavam reunidos em um mesmo subsídio impresso.

De posse do material apostilado do 1º ao 5º ano, tornou-se possível elaborar o Quadro 5, que demonstra como estavam os organizados os 15 temas voltados ao componente

curricular do ensino religioso para os anos iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração os bimestres letivos.

Quadro 5 – Conteúdos do ensino religioso distribuídos por anos

Ano	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Atividades para o 1º ano	1º tema: “O ensino religioso nas escolas e na vida dos educandos” 2º tema: “Quem sou eu?”	3º tema: “Como já cresci” 4º tema: “Mãe: fonte de amor e ternura” 5º tema: “Cada um tem seu jeito” 6º tema: “Viver com o outro”	7º tema: “Família” 8º tema: “O mundo em que vivo” 9º tema: “Textos sagrados: a Bíblia” 10º tema: “Alegria em minha vida”	11º tema: “Criança: gesto amoroso de Deus” 12º tema: “Alegria de ser gente” 13º tema: “Coisas que eu faço” 14º tema: “Fazemos o mundo melhor” 15º tema: “A vinda do salvador cristão”
Atividades para o 2º ano	1º tema: “O ensino religioso nas escolas e na vida dos educandos” 2º tema: “Quem criou a vida?”	3º tema: “A vida que você pode dar” 4º tema: “Mãe: fonte de amor e ternura” 5º tema: “O gosto bom da vida” 6º tema: “Eu e os outros”	7º tema: “Família: espaço de encontro” 8º tema: “A gente é assim” 9º tema: “Textos sagrados: a Bíblia” 10º tema: “Onde a vida cresce”	11º tema: “Criança: gesto amoroso de Deus” 12º tema: “Em nome de Deus” 13º tema: “Conversando com Deus” 14º tema: “Deus na criação e no coração da gente” 15º tema: “A vinda do salvador cristão”
Atividades para o 3º ano	1º tema: “O ensino religioso nas escolas e na vida dos educandos” 2º tema: “Mudar para crescer”	3º tema: “Crescendo junto com o outro” 4º tema: “Mãe: fonte de amor e ternura” 5º tema: “Cuidando dos outros e do meio ambiente” 6º tema: “Saber escolher”	7º tema: “Família: espaço de encontro” 8º tema: “Você é responsável” 9º tema: “Textos sagrados: a Bíblia” 10º tema: “As belezas naturais”	11º tema: “Criança: gesto amoroso de Deus” 12º tema: “O mundo fica mais belo” 13º tema: “A beleza do amor” 14º tema: “O amor verdadeiro” 15º tema: “A vinda do salvador cristão”
Atividades para o 4º ano	1º tema: “O ensino religioso nas escolas e na vida dos educandos” 2º tema: “Crescer com o diferente”	3º tema: “Direitos e deveres” 4º tema: “Mãe: fonte de amor e ternura” 5º tema: “Respeito pelos outros: a língua que fere” 6º tema: “Preconceito, não!”	7º tema: “Família: espaço de encontro” 8º tema: “As lições de Jesus, amigo e salvador” 9º tema: “Textos sagrados: a Bíblia” 10º tema: “O mais e o menos”	11º tema: “Criança: gesto amoroso de Deus” 12º tema: “A lei do amor” 13º tema: “Compreender antes de julgar” 14º tema: “Misericórdia: a lei do coração” 15º tema: “A vinda do salvador cristão”
Atividades para o 5º ano	1º tema: “O ensino religioso nas escolas e na vida dos educandos”	3º tema: “Aprendendo com a tradição escrita” 4º tema: “Mãe: fonte de amor e ternura”	7º tema: “Família: espaço de encontro” 8º tema: “A presença de Deus”	11º tema: “Criança: gesto amoroso de Deus”

	2º tema: “Aprendendo com as histórias”	5º tema: “Sabedoria e profecia: experiências religiosas” 6º tema: “Em busca de Deus (transcendente)”	9º tema: “Textos sagrados: a Bíblia” 10º tema: “Oração: expressão religiosa pessoal e comunitária”	12º tema: “Expressões religiosas na sociedade” 13º tema: “Crescendo como pessoa” 14º tema: “Construindo um mundo melhor” 15º tema: “A vinda do salvador cristão”
--	---	---	---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos manuais do 1º ao 5º ano produzidos pelo Sere

Analisando as informações apresentadas no Quadro 5, nota-se que, para o início de cada ano letivo, desde o 1º ao 5º ano, os formadores do Sere sempre abordaram como primeiro conteúdo de suas aulas o tema “O ensino religioso nas escolas e na vida dos educandos”. Ademais, os assuntos recorrentes para todas as séries do Fundamental I foram: 4º tema: “Mãe: fonte de amor e ternura”; 7º tema: “Família”; 9º tema: “Textos sagrados: a Bíblia”; 11º tema: “Criança: gesto amoroso de Deus”; e 15º tema: “A vinda do salvador cristão”. Apesar de as respectivas temáticas se repetirem para todos esses níveis de ensino, alguns pontos dessas aulas apresentavam-se de maneira diferenciada, a depender de cada ano em particular.

A esse respeito, é possível compreender ainda que certos conteúdos elencados anteriormente faziam alusão às datas comemorativas importantes, como o Dia das Mães, o Dia dos Pais e o Dia das Crianças. É o que se confirma com a declaração obtida pela PC 01: “[...] alguns temas eram fixos, a gente tinha que trabalhar [...] Dia das Mães [...] a família em agosto [...] Livros sagrados lá no mês de setembro [...], a importância do Dia das Crianças no mês de outubro [...]” (PC 01, entrevista concedida em 10 de novembro de 2021).

Pode-se dizer também que o conteúdo programático do 1º ao 5º ano definido pelo Sere estava distribuído assim: 1º bimestre (dois temas), 2º bimestre (quatro temas), 3º bimestre (quatro temas) e 4º bimestre (cinco temas). Ressalta-se que o acompanhamento dos professores-orientadores nas instituições de Ensino Fundamental acontecia da seguinte forma: “nós fazíamos a visita quinzenalmente, mas isso era de segunda a sexta, nós íamos às escolas [...]” (PO 03, entrevista concedida em 18 novembro de 2021).

Como se vê, em certos temas, expostos no Quadro 5, são destacados os valores cristãos, como o amor, o respeito, a misericórdia, a compreensão e a justiça. Além do que, a utilização do termo Deus é frequentemente adotada nos diferentes níveis de ensino, sobretudo nos conteúdos relativos ao 4º bimestre do 2º ano. Isso revela a predominância de um credo religioso específico, o católico, em detrimento das outras formas de religiões não cristãs.

Nesse aspecto, cabe a discussão apresentada pelos autores Denize Sepulveda, José Sepulveda e Vânia Fernandes (2015), quando, ao desenvolverem o estudo em três escolas públicas municipais de Duque de Caxias (RJ), no ano 2012, analisaram que:

[...] o espaço escolar vem sendo ocupado de forma ostensiva por símbolos e práticas religiosas, com murais que fazem alusão a Deus e a Jesus Cristo, salmos e mensagens que tangenciam o universo cristão [...] entre professores e diretores da crença católica e das crenças evangélicas, cada um deles buscando destacar símbolos diversos, tais como, imagens de santos, Bíblia, crucifixo, orações, independentemente da presença formal da disciplina de ensino religioso. Assim, professores e diretores tentavam fazer valer seus valores religiosos, influenciando diretamente no cotidiano escolar [...]. (SEPULVEDA; SEPULVEDA; FERNANDES, 2015, p. 169).

No tocante à questão dos materiais pedagógicos produzidos pelo Sere, enfatiza-se o relato da PO 03: “o material do 6º ao 9º ano também chegou às mãos dos professores que desempenhavam então o papel de professor de ensino religioso, aqueles que já estavam há muitos anos na lida, né, de trabalhar o ensino religioso [...]” (PO 03, entrevista concedida em 18 novembro de 2021). Ou seja, a entrevistada se refere ao *Manual do professor: conteúdos para o 6º ao 9º ano*. Desse modo, o Quadro 6 apresenta o detalhamento dos assuntos alusivos ao ensino religioso, os quais aparecem organizados por série e por bimestre no presente subsídio.

Quadro 6 – Organização dos conteúdos referentes ao ensino religioso ministrados do 6º ao 9º ano

Ano	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
6º ano	O ser humano, um ser religioso 1. O que é religião? Aspectos das religiões 2. O que é religiosidade? Função da religiosidade e expressões de religiosidade	Somos religiosos 1. A liberdade religiosa. Expressões de liberdade no cotidiano. Definição de liberdade religiosa. Busca de respostas às perguntas existenciais 2. Diversidade religiosa. Surgimento de várias religiões. Diferenças religiosas: liberdade de escolha e respeito ao diferente. Declaração Universal dos Direitos Humanos	A riqueza da diversidade religiosa 1. A religião como parte da vida das pessoas. Várias crenças para o relacionamento com o transcendente 2. Um passeio pela fé definição de fé. As grandes religiões: símbolos e crenças	Deus se revela às pessoas 1. Podemos conhecer a Deus. Algumas formas de conhecer a Deus. Reconhecer a Deus através do que há ao redor do ser humano. As religiões transmitem conhecimento sobre Deus 2. Deus se revela no amor e na justiça. O amor e a justiça em textos sagrados. O relacionamento entre o ser humano e Deus refletido em atos de amor e justiça Deus como sinônimo de amor e justiça
7º ano	O ser humano e o transcendente 1. A crença no transcendente. Forma	Os líderes religiosos e o transcendente	Os valores e a religiosidade 1. Valores humanos e religiosidade	Fé e compromisso social 1. A fé nas tradições religiosas. O

	de crer no transcendente: politeísmo, monoteísmo 2. A comunicação com o transcendente. Oração individual e comunitária	1. Lideranças religiosas. A importância do líder religioso 2. O líder nas tradições religiosas. Características do líder religioso 3. Os líderes religiosos e seus exemplos	2. Valores humanos e práticas religiosas 3. Vida: um valor nas tradições religiosas. A fragilidade e a qualidade da vida	entendimento sobre a fé e suas formas de vivência 2. Compromisso social nas tradições religiosas. O compromisso social leva à liberdade e dignidade humana
8º ano	A religiosidade e a expressão cultural 1. A relação entre cultura e religião. O surgimento da cultura e da religião	O pluralismo religioso e sua contribuição 1. A pluralidade religiosa, cultural e ética. A importância do pluralismo religioso	Religiosidade, uma dimensão do ser humano 1. As religiões como transmissoras de valores humanos, morais e espirituais. As alternativas de salvação e libertação nas religiões. As dimensões necessárias para o ser humano viver de forma integral 2. Diferentes formas de viver a religiosidade	Os ritos sagrados 1. Os ritos presentes na vida. A expressão ritual no cotidiano das pessoas e nos espaços sagrados
9º ano	Os limites éticos 1. Ensinar ou punir. As normas religiosas de conduta e orientações de vida	O ser humano entre o “ter e o ser” 1. O equilíbrio como meta nas religiões. O “ser” nas religiões <i>versus</i> o “ter” no mundo secularizado	As verdades através dos mitos 1. Os mitos nas religiões. Os relatos místicos religiosos como explicações de verdades de fé	Vida e morte nas crenças 1. A vida após a vida

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do manual do 6º ao 9º ano produzido pelo Sere

Com base nas informações do Quadro 6 e após analisar o *Manual do professor: conteúdos para o 6º ao 9º ano*, foi possível identificar que as atividades estavam organizadas por bimestre, de maneira que, para cada ano, havia quatro grandes temas, os quais se desmembravam em vários outros subtópicos, de modo que por bimestre deveria ser desenvolvido um tema mais amplo.

Ao ser analisado o referido material, pôde-se constatar que, na organização das aulas, havia, inicialmente, um aporte teórico acerca da temática estudada; era indicada uma história alusiva ao tema; eram propostos textos e exercícios para aprofundamento; bem como era sugerida uma série de atividades ao final de cada assunto. Para além dessa estruturação, em algumas aulas constavam músicas e poemas condizentes com o conteúdo em discussão.

De acordo ainda com as informações contidas no Quadro 6, chamam atenção as temáticas que envolvem a palavra Deus. Tal recorrência dá-se, principalmente, na atividade do 4º bimestre voltada para o 6º ano, com a apresentação do tema “Deus se revela às pessoas”. Em toda essa unidade, a referência ao termo Deus prossegue pelo título da música “Permissão de

Deus”, no enunciado dos subtópicos “Podemos conhecer a Deus” e “Deus se revela no amor e na justiça”, passando pela história intitulada “O encontro com Deus”, até a indicação de atividades para serem desenvolvidas com os alunos. Assim:

Embora se proclame laico, o Estado brasileiro apresenta em sua Constituição como única disciplina destacada o ensino religioso, o que demonstra o quanto não conseguimos separar as morais religiosas do ensino público, que é um pressuposto da laicidade. Confunde-se, portanto, o direito de crença dos cidadãos, que obviamente tendem a defender seus valores e interesses, com uma estratégia política de manter as religiões na escola, confundindo-se catequese com informação. (MIRANDA; MAIA, 2014, p. 94).

Em continuidade à averiguação do *Manual do professor: conteúdos para o 6º ao 9º ano*, na atividade do 2º bimestre para os alunos do 7º ano, aparece o tema “Os líderes religiosos e o transcendente”. Na abordagem do material didático, embora sejam citados alguns líderes religiosos importantes, como Buda, Moisés, Maomé e Jesus, fica evidente o peso dado a Jesus Cristo e a Moisés. Esse tipo de exemplo deixa muito claro o problema de o Estado permitir que representantes de segmentos religiosos específicos tenham a possibilidade de elaborar materiais didáticos em escolas públicas, nas quais o princípio da laicidade deve ser respeitado, justamente para garantir o acolhimento de todas as crianças e adolescentes, independentemente da religião praticada ou não em seu núcleo familiar. O modo como o material em análise trata de um assunto tão complexo na pluralidade da sala de aula de uma escola pública desconsidera, de maneira absurda, a presença de alunos vinculados à fé budista ou mesmo islâmica, o que é em tudo atentatório aos princípios laicos de uma nação que se diz republicana, como a nossa.

Outro aspecto que merece destaque nessa análise é que a menção às religiões de matrizes africanas e indígenas é feita de maneira muito breve, apenas na explanação dos seguintes temas: “O ser humano e o transcendente” – 7º ano; “Os rituais sagrados” – 8º ano; e “Os limites éticos” – 9º ano.

O fato de as religiões de matrizes africanas serem trabalhadas superficialmente no material *Conteúdos para o 6º ao 9º ano* vai de encontro ao que é estabelecido pela Lei nº 10.639, de 9 de março de 2003, uma vez que, ao ser ministrado o componente curricular do ensino religioso, espera-se que sejam ressaltados os assuntos alusivos às religiões africanas, com base em uma perspectiva afro-brasileira.

De todo modo, é importante deixar claro que o *Manual do professor: conteúdos para o 6º ao 9º ano* não pôde ser analisado de modo pormenorizado neste estudo, em razão do volume do material, que, por sua monta, deve ser objeto de pesquisa específica em momento posterior. Nossa intenção aqui foi mais a de demonstrar a organização de seus conteúdos,

problematizando alguns aspectos que nos pareceram bons índices de exemplificação acerca da imissão de agentes religiosos nas escolas públicas.

Dito isso, na sequência dos questionamentos presentes nos roteiros de entrevista, era indagado se havia o cumprimento de um calendário específico. A resposta concedida pela PC 01 foi a seguinte:

A gente tinha um calendário específico, porque a gente pegava na Semed a partir do calendário da Semed, a gente adequava o nosso junto com, a partir do calendário da Semed, a gente não fazia, não trabalhava aleatoriamente, a gente sempre tinha antes de elaborar o nosso, a gente pegava o que acontecia na Semed. (PC 01, entrevista concedida em 10 de novembro de 2021).

Questionou-se também se os professores do Sere receberam alguma formação específica para atuar no setor. Caso a resposta fosse positiva, solicitava-se que discorressem a respeito desse processo formativo. Assim, a PO 02 afirmou:

Sim, essas orientações foram ministradas nesses cursos que nós fizemos lá na Arquidiocese, que nós tivemos curso de liderança, logo depois fizemos um curso específico só para o ensino religioso [...] muitas vezes vinham pessoas de fora e que nos orientavam também a fazer, íamos para Emaús, ali para o Cumarú, fazer esses estudos. Era de dois em dois meses, dois em dois meses, num final de semana, pra que não atrapalhasse o calendário e não interrompesse o calendário, nós éramos convidados a num final de semana, sábado ou no domingo, a parar para fazer esses encontros, todos os professores-orientadores. (PO 02, entrevista concedida em 12 de novembro de 2021).

O excerto revela que os professores do setor foram instruídos pela Arquidiocese de Santarém por meio dos diversos cursos e encontros de formação continuada. Tal investimento também foi aplicado na contratação de assessores, que auxiliaram nos estudos pontuais desses educadores em dias e horários distintos ao calendário das aulas escolares. Em geral, todos os agentes sociais do Sere teriam que participar das formações promovidas. Ainda acerca da presente discussão, pontua-se

[...] que a Igreja Católica é instituição religiosa que se acostumou por milênios a exercer, ao contrário, uma força centrípeta sobre organizações temporais humanas em diferentes partes do planeta, em nome de um transcendente. Assim, não poderia ser confortável para ela a “novidade” de partilhar o espaço público em pé de igualdade com outras instituições, de outros credos, e o reconhecimento do igual valor de todos, incluindo o ateísmo e o agnosticismo. (FISCHMANN, 2012, p. 22).

Outro aspecto do roteiro de entrevista voltado aos professores do Sere indagava se os referidos agentes haviam recebido material para trabalhar as aulas de ensino religioso. Em caso positivo, perguntava-se sobre que tipo de subsídio era esse. Em resposta a essas questões,

o PO 04 falou que “era apostilado [...] era feito o plano, junto com esse plano de trabalho, roteiro todinho de temas, já vinha a atividade pronta, [...] com o conteúdo e a atividade pronta para o aluno responder” (PO 04, entrevista concedida em 23 de novembro de 2021).

Assim, ao se examinarem os *Manuais do professor do 1º ao 5º ano*, observou-se que todas as atividades programadas por bimestres seguiam uma estrutura comum, composta, primeiramente, pelo tema daquela aula. Na sequência, tinha-se o objetivo específico, seguido do desenvolvimento, a que se procedia por meio de uma historinha. A seguir, eram apontadas sugestões para desenvolver o tema, bem como estava indicado um texto de apoio para melhor entendimento a respeito do conteúdo abordado. E, por fim, constavam as sugestões de atividades para serem desenvolvidas, algumas delas com propostas para colorir.

Quanto ao fato de quem tinha elaborado o material do Sere, a PO 03 frisou: “É, eram os professores-orientadores de ensino religioso, no caso com a coordenação do Sere [...]” (PO 03, entrevista concedida em 18 novembro de 2021). O presente relato é bastante pertinente, porque de fato há a indicação, nos *Manuais do professor do 1º ao 5º ano*, de uma equipe do Sere responsável pela produção dos referidos materiais.

Perguntou-se também se o material do Sere era disponibilizado aos docentes da rede pública de ensino. Em caso positivo, questionava-se como havia ocorrido esse processo. O discurso da PO 02 permite entender melhor essa questão:

Sim. Toda vez que nós terminávamos a visita, nós entregávamos o subsídio para a professora para que ela continuasse, para que ela utilizasse, e muitas vezes já ia com uma orientação para eles, para que eles pudessem já fazer ali uma sequência daquele momento que nós estávamos lá. (PO 02, entrevista concedida em 12 de novembro de 2021).

Nesse sentido, a proposta para continuação dos temas pelo professor titular da turma aparecia destacada ao final de cada aula como *Sugestões de atividades para serem desenvolvidas*. Por exemplo, em relação ao 9º tema, “Textos sagrados: a Bíblia”, orientava-se: “pedir aos educandos para que desenhem o Livro Sagrado de sua tradição religiosa; fazer desenhos que representem a historinha e escolher uma leitura do livro sagrado e fazer uma breve reflexão com os educandos” (*Manual do professor: atividades para o 1º ano*, p. 28). Note-se que temos, mediante o exposto, um aspecto bastante importante a ser analisado, pois, diante da proposição de tal atividade, não se levou em conta o fato de que poderia haver algum discente sem vinculação religiosa, além da possibilidade de algum aluno ou aluna pertencer a uma vertente religiosa que não tem um livro sagrado em seu universo simbólico.

Em face ainda das *Sugestões de atividades para serem desenvolvidas*, pode-se inferir que o tempo destinado às aulas de ensino religioso, assim como as duas visitas por mês em cada escola pelo agente social do Sere, era incipiente para dar conta de concluir o planejamento previsto no *Manual do professor*. Diante disso, a contribuição do docente da turma tornava-se imprescindível, porque dele dependeria a execução na íntegra do que havia sido programado pelo setor.

Com relação ainda a como ocorreu o processo de distribuição do material do Sere aos docentes da rede pública de ensino, tem-se o posicionamento do PO 04:

[...] a gente deixava esse material na escola, cada escola todo ano recebia uma apostila encadernada toda, os diretores e professor que quisesse ficar, pegar o conteúdo, estava lá a apostila. Era dessa forma que acontecia, nós recebíamos aquela apostila e cada escola ficava com o material lá, específico, que o Sere enviava para cada escola. Era muito, muito para não ter dúvida, qualquer dúvida, está aqui, olha, nós estamos trabalhando esse assunto, está aqui, sei lá, era uma coisa assim bem, bem assim tranquila, a gente já sabia o que ia trabalhar, bem organizado. (PO 04, entrevista concedida em 23 de novembro de 2021).

Conforme citado anteriormente pela PC 01, a reprografia dos materiais utilizados pelos formadores do Sere era de responsabilidade da Diocese; logo, entende-se que houve o investimento dessa instituição em fornecer a quantidade necessária de subsídios para atender à rede pública municipal de ensino.

Ademais, é pertinente ressaltar a defesa feita pelo PO 04 de que “o Sere é praticamente, eu vou dizer assim, era imparcial [...] não tinha negócio de privilegiar conteúdo católico-cristão” (PO 04, entrevista concedida em 23 de novembro de 2021). Tal afirmação não se sustenta, uma vez que, ao serem analisadas as apostilas do 1º ao 5º ano, observa-se claramente a predominância de conteúdos e valores que remetem a um credo religioso específico no universo escolar. Aqui, faz-se necessário lembrar que:

[...] o caráter laico, ao mesmo tempo em que impõe que o Estado não sofra interferência dos grupos religiosos, igualmente garante que os grupos religiosos não sofram interferência do Estado. Ou seja, um Estado que se constrói cotidianamente com base na diversidade e na liberdade, advindas dessa pluralidade centrífuga, avançará na direção de garantir as liberdades que serão respeitadas no espaço público, garantindo um leque mais amplo de escolhas na vida privada de cada um. (FISCHMANN, 2012, p. 22).

Uma das questões alusivas ao roteiro de entrevista referia-se ao fato de como eram ministradas as aulas de ensino religioso. Mediante tal indagação, a PO 03 expressou-se assim:

A gente ministrava assim, é, levava-se o material, que era escolhido, vamos dizer, por temas, é, e esses temas, a gente trabalhava, desenvolvia as nossas aulas, por exemplo, é, vamos pegar um tema: nossas diferenças são riquezas, um exemplo, tema; então, dentro desse tema, a gente explicava o tema, o que ele dizia, esse tema, contava-se a historinha em forma de álbum seriado, explicando para eles, dando ênfase, depois, é, a gente conversava com as crianças, para ver o entendimento deles, como é que eles tinham entendido a historinha, então a participação deles era assim, a gente recontava a história, ou então pedia pra eles recontarem a história, o que foi que eles entenderam [...] e depois colocava uma musiquinha, cantava com eles, brincava com eles, né, e assim a gente desenvolvia as nossas aulas, nesse formato, né, de música, de canto, de histórias e tudo mais. (PO 03, entrevista concedida em 18 novembro de 2021).

Para exemplificar um dos conteúdos discutidos pelos professores-orientadores do Sere, apresenta-se o 5º tema, “Respeito pelos outros: a língua que fere”, proposto como atividade para o 2º bimestre. Essa aula tinha como objetivo específico “refletir sobre a triste falta de respeito entre as pessoas, sensibilizando-as para a importância de cultivar o amor na maneira de falar com os outros, a fim de favorecer o bom convívio em grupo” (*Manual do professor: atividades para o 4º ano*, p. 16).

A participante PO 03 fala também como se dava a inserção do formador do setor no ambiente escolar: “a gente passava na direção da escola, conversava com a diretora, explicava todo o material, como nós íamos trabalhar, e todas as orientações possíveis [...] para que a gente pudesse então ter acesso à sala de aula [...] a gente assinava lá o nosso ponto [...]” (PO 03, entrevista concedida em 18 novembro de 2021). Portanto, compreende-se que havia todo um processo pelo qual os agentes sociais do Sere passavam até ingressarem na sala de aula, de maneira que é possível observar o acompanhamento que era realizado pela gestão das escolas.

Ao ser questionado a respeito do que era necessário para desenvolver as aulas, o PO 05 afirmou que “[...] utilizávamos muito material impresso, né, nós dávamos apostila, o texto pra eles acompanharem, nessas aulas também, é, nós levávamos uma música relacionada ao tema, e isso ajudava muito, contávamos muitas historinhas [...]” (PO 05, entrevista concedida em 1º de dezembro de 2021).

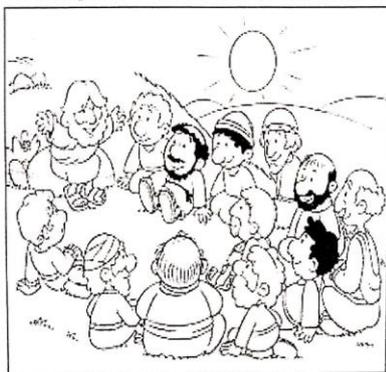
Com o intuito de evidenciar uma das histórias utilizadas pelos formadores do Sere, foi escolhida a imagem do texto intitulado “O maior no Reino dos Céus”, referente ao 10º tema, “O mais e o menos”, atividade para o 3º bimestre do *Manual do professor: atividades para o 4º ano* (Figura 2).

Figura 2 – Historinha “O maior no Reino dos Céus”

▪ HISTORINHA

O maior no Reino dos Céus

Os discípulos de Jesus eram pessoas como as outras, apesar de tentarem ser tão corretos como Jesus.



Certo dia, foram até a cidade de Cafarnaum e, durante a caminhada, ficaram discutindo sobre quem era o maior no Reino dos Céus.

Jesus não estava com eles naquela ocasião, mas quando eles se reuniram outra vez, o Mestre mostrou-se curioso:

- Sobre o que conversavam durante a viagem?

Ninguém se manifestou. Sabiam que haviam discutido um assunto que o Mestre reprovava.

Mesmo sem contarem uma palavra, Jesus sabia o que se passava na mente de cada um daqueles homens.

O Mestre, então, sentou-se, chamou os doze apóstolos e lhes ensinou:

- Escutem bem, se alguém quiser ser o primeiro seja o último.

Jesus apontou uma criança que brincava por ali, colocou-a no centro para que todos a vissem. Depois, pegou-a em seus braços dizendo:

- Vejam, aquele que receber uma criança como esta aqui, a mim recebe. E quem me receber, em consequência, receberá Aquele que me enviou. E finalizou dizendo:

- Para Deus não interessa quem é o melhor ou maior entre os homens. Para Deus o que vale é seguir os seus mandamentos e amá-Lo de coração.

Fonte: Oliveira, 2013d, p. 27

Note-se que a historinha aparece acompanhada de uma imagem indicada na parte superior à esquerda, em que, a partir de uma leitura integral do texto, é possível identificar que se tratava especificamente de Jesus, ladeado por seus 12 apóstolos. A temática principal que circunda a referida narrativa é a questão sobre quem seria o maior no Reino dos Céus. Partindo desse pressuposto, Jesus ensinava os discípulos, de modo a deixar claro que “se alguém quiser ser o primeiro, seja o último”. Conforme se pode observar na história, Jesus, ao reportar-se à figura de uma criança, coloca-a no centro e exprime: “aquele que receber uma criança como esta aqui, a mim recebe. E quem me receber, em consequência, receberá Aquele que me enviou”.

Embora não esteja explicitado, o tema “O maior no Reino dos Céus” remete a uma passagem bíblica do Evangelho.¹¹ Nessa leitura, de acordo com a versão da Bíblia Sagrada edição pastoral, não é feita menção ao seguinte trecho pelo evangelista: “os discípulos de Jesus eram pessoas como as outras, apesar de tentarem ser tão corretos como Jesus”, que introduz a historinha, e muito menos se destaca: “para Deus não interessa quem é o melhor ou maior entre os homens. Para Deus o que vale é seguir os seus mandamentos e amá-Lo de coração”, que conclui o presente texto. Com isso, acredita-se que os referidos acréscimos tenham sido realizados pelos pesquisadores e organizadores do manual.

¹¹ Marcos 9:33-37. In: *Bíblia sagrada*: edição pastoral. Tradução: Antonio Carlos Frizzo *et al.* São Paulo: Paulus, 2014.

De todo modo, é pertinente observar que a historinha “O maior no Reino dos Céus” iniciava o conteúdo que seria ministrado naquela aula. Fica evidente também o cuidado que os elaboradores do referido material tiveram quanto à escolha de uma imagem que evidenciava a presença de pessoas de baixa estatura, o que remetia à ideia de que o texto tratava-se de uma história de cunho infantil.

Outro aspecto relevante é que o fato de a historinha apresentar como uma das personagens a figura de uma criança pode não ter sido por acaso, uma vez que a temática em discussão seria ministrada às crianças que estavam no 4º ano do Ensino Fundamental I. Logo, a adoção de tal recurso pode ter sido utilizada de forma estratégica pelos organizadores do *Manual do professor: atividades para o 4º ano*, a fim de tornar próxima a abordagem dos preceitos ligados à fé católico-cristã do cotidiano dos alunos das escolas públicas do município.

Além do mais, para cada aula prevista nos *Manuais do professor do 1º ao 5º ano*, havia a indicação de um texto de apoio, como é o caso apresentado adiante, da “História do ‘Dia das Mães’” (Figura 3), referente ao 4º tema, “Mãe: fonte de amor e ternura”, proposto como atividade para o 2º bimestre do *Manual do professor: atividades para o 1º ano*.

Figura 3 – Texto de apoio “História do ‘Dia das Mães’”

TEXTO DE APOIO: História do “Dia das Mães”

O verdadeiro Dia da Mãe é comumente associado a Anna Jarvis.
 Aos 41 anos de idade, Jarvis perdera a sua mãe. Com sua irmã Elisinore, sentiram a sua grande e irremediável perda levando-as a refletir sobre o fato de não existirem demonstrações concretas de apreço para com as mães.
 Anna Jarvis decidiu fazer algo, na esperança de que a celebração de um dia dedicado à Mãe iria estimular a estima e consideração dos filhos para com os seus pais, além de incentivar os laços familiares.
 Mas foi em 1907 que Anna empreendeu o esforço necessário à instituição do Dia da Mãe. Com a ajuda de seus amigos, empreendeu uma campanha por correio com vista a obter apoio de congressistas, políticos influentes e personalidades da sociedade norte-americana, com o objetivo de ser oficialmente declarada uma data comemorativa ao Dia da Mãe.
 Os seus esforços geraram o efeito desejado. E foi a 10 de maio de 1908 que, pela primeira vez, numa cerimônia religiosa, Anna Jarvis honrou sua mãe.
 A primeira proclamação do Dia da Mãe deu-se três anos depois, em 1910, instituída pelo Governador do Estado da Virgínia, Estados Unidos. Anos depois, o Dia da Mãe foi pouco a pouco sendo comemorado em todas as partes do mundo, desde o México, Canadá, Japão, no Continente Africano e na América do Sul.
 Em dezembro de 1912 foi criada a Associação do Dia Internacional da Mãe com vistas à promoção generalizada desta efeméride tão especial em todo o mundo.
 No Brasil, a criação da comemoração foi apenas comercial. Em 1949, donos de lojas de São Paulo como Mappin, Slopper e Garbo criaram o Clube dos Lojistas e, devido ao sucesso de vendas que o Dia das Mães alcançava nos Estados Unidos, resolveram lançar a data comemorativa também no Brasil. Fizeram uma campanha para divulgação e copiaram a data dos americanos.
 Atualmente o Dia das Mães é comemorado em muitos países, mas em datas diferentes. Em Portugal, o Dia da Mãe foi comemorado, em tempos idos, no dia 8 de Dezembro, dia de Nossa Senhora da Conceição, a Padroeira de Portugal. Também o Dia 13 de Maio é ainda hoje associado às comemorações da Mãe. Porém, atualmente foram instituídas as comemorações do Dia da Mãe, no primeiro domingo do mês de maio. Nos Estados Unidos, Brasil, Dinamarca, Finlândia, Japão, Turquia, Itália, Austrália e Bélgica - 2º domingo de maio; na Noruega - 2º domingo de fevereiro; na Argentina - 2º domingo de outubro; no Líbano - 2º dia da primavera; no México - 10 de maio; na Espanha - 8 de dezembro; na Suécia - último domingo de maio; e na Inglaterra - 4º domingo da quaresma.

Fonte: Oliveira, 2013a, p. 16

O texto da Figura 3 apresenta o que seria o Dia das Mães, que teve sua origem nos Estados Unidos, sendo uma ação mobilizada por Anna Jarvis, que, após a perda de sua mãe, lutava pela instituição de um dia dedicado à figura materna. Foi somente no ano 1910 que a referida data passou a valer de forma concreta no estado da Virgínia, nesse país. Tempos depois, a comemoração tornou-se efetiva também para várias outras partes do mundo, inclusive para a América Latina.

Segundo o destacado no texto da Figura 3, o Dia das Mães surgiu no Brasil apenas como fins comerciais, de modo semelhante ao que acontecia nos estados norte-americanos. O fato é que o Dia das Mães entrou no calendário de diversos países, contudo com datas diferenciadas. No Brasil, o dia é celebrado no segundo domingo do mês de maio.

De qualquer modo, o texto de apoio “História do ‘Dia das Mães’” aparece vinculado ao 4º tema, “Mãe: fonte de amor e ternura”, indicado como atividade para o 2º bimestre em todos os *Manuais do professor do 1º ao 5º ano*. Ou seja, havia a preocupação de tornar presente em todos esses níveis de ensino a exposição de tal conteúdo.

Nesses termos, ao se considerar a fala anterior da PC 01, de que os contratos com os professores-orientadores eram renovados em março de cada ano, é possível depreender que a temática “Mãe: fonte de amor e ternura” era ministrada durante o mês de maio, período esse que, alinhado ao calendário da Igreja, voltava-se às comemorações específicas a Maria. Daí por que estabelecer o contraponto de que a imagem da mãe, que é amor, que é ternura, rainha do lar, responsável em boa medida pela formação do indivíduo e entendida como pilar dentro da instituição familiar, poderia estar vinculada à figura de Maria.

Com relação ao tempo de duração das aulas, o participante PO 05 foi enfático, ao afirmar que: “Essas aulas duravam em torno de 40 a 45 minutos [...]” (PO 05, entrevista concedida em 1º de dezembro de 2021). A propósito essa informação, contrapõe-se ao que está expresso no documento *Ensino religioso Escolar/Sere no município de Santarém, um pouco da história*, quando apresenta que as aulas realizadas pelos professores-orientadores duravam 25 minutos.

No que compete à utilização de recursos pedagógicos nas aulas, a PO 03 comentou:

[...] a gente levava caixinha, no caso a caixinha, o gravador, às vezes a gente levava aqueles sonzinhos assim, né, para colocar o CD, a gente levava cartaz para desempenhar a nossa aula, a gente fazia aquela coisa bem bonita assim no quadro, pregava o cartaz lá, para poder, é, enfatizar aquela aula, naquele dia, naquele momento. (PO 03, entrevista concedida em 18 novembro de 2021).

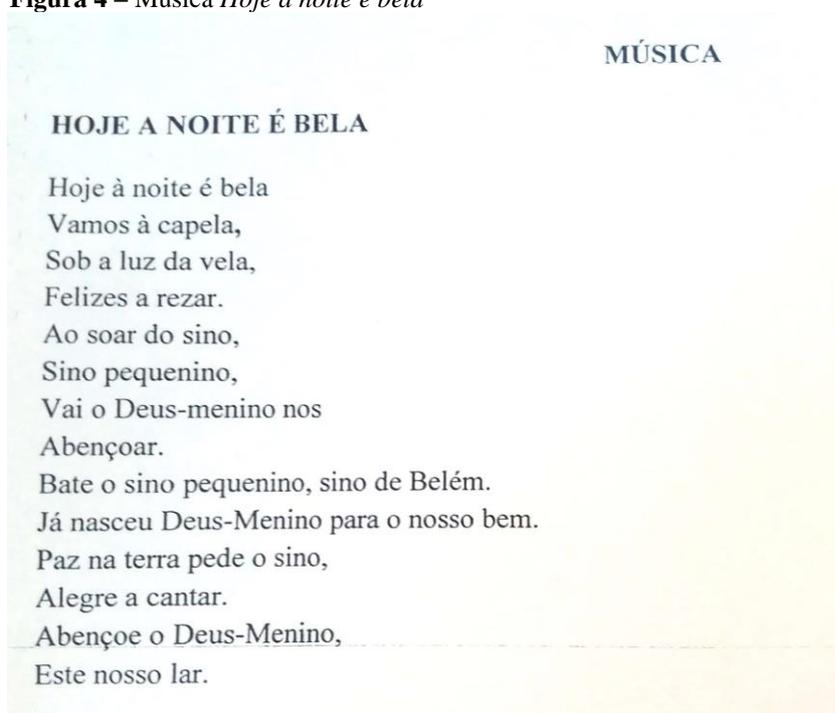
Em consonância à fala da participante anterior, a PO 02 expressou: “[...] nós recebíamos os CDs para quem tinha como trabalhar com CD, e *pendrive* também muitas vezes

era fornecido pelo setor da Diocese” (PO 02, entrevista concedida em 12 de novembro de 2021). Conforme ainda declarou essa mesma entrevistada: “[...] cada música que nós levávamos teria que estar de acordo com o tema, tá, não poderia ser música muito agitada, [...] deveria estar voltada para o tema. Depois, antes de nós cantarmos com a criança, nós estudávamos, nós fazíamos aquele momento de leitura”.

Em síntese, no CD-ROM e no *pendrive* colocados à disposição dos professores-orientadores, havia as músicas que estavam relacionadas com os temas, sendo indicadas ao término de alguns assuntos. É oportuno enfatizar que, após a análise de todas as apostilas do 1º ao 5º ano, percebeu-se que a questão das músicas só não apareceu no *Manual do professor: atividades para o 4º ano*.

De todo modo, a canção *Hoje a noite é bela*, demonstrada na Figura 4, extraída do *Manual do professor: atividades para o 5º ano*, referente ao 15º tema, “A vinda do salvador cristão”, atividade para o 4º bimestre, exemplifica com clareza o que continha nos CDs e *pendrives* que eram utilizados pelos agentes sociais do Sere.

Figura 4 – Música *Hoje a noite é bela*



Fonte: Oliveira, 2013e, p. 47

O que se pode observar é que a música em evidência trata da importante data religiosa do Natal, uma das festas que se celebram ao final de cada ano. Para tanto, bem longe dos motivos que envolvem a referida comemoração na esfera mercadológica, a ideia alusiva ao dia 25 de dezembro expressa na música apresenta-se concatenada à ideia do nascimento de

Cristo, sendo, portanto, uma data presente no calendário litúrgico da Igreja Católica e, conseqüentemente, lembrada e celebrada pelos adeptos da religião cristã.

A escolha da canção *Hoje a noite é bela* parece não ter sido casual, já que nessa perspectiva todas as demais partes anunciadas na aula, tais como o objetivo específico, a historinha “O Natal daquele ano”, as sugestões para desenvolver o tema, o texto de apoio e as sugestões de atividades para serem desenvolvidas, eram propositivas no sentido de preparar os educandos para a tão esperada celebração da festa do Natal.

É válido dizer ainda que, com o desenvolvimento do 15º tema, “A vinda do salvador cristão”, a partir do qual a referida música estava inserida, encerravam-se os conteúdos programados pelo Sere durante o calendário letivo anual. Ressalta-se também que essa temática sempre constou nos *Manuais do professor do 1º ao 5º ano* como atividade para o 4º bimestre. Isso, em linhas gerais, revela as referências ao cristianismo, que foram comumente trabalhadas no espaço público escolar do município de Santarém. Nesse sentido,

[...] no Brasil, o esforço parece ser garantir a pluralidade confessional no espaço público, porém evidencia[m]-se privilégios às doutrinas cristãs. Isso pode se manifestar através da concessão de benefícios a escolas, igrejas, templos e universidades [...]. Com isso, em lugar de neutralidade, o que se estabelece é uma disputa confessional pelo controle moral dos interesses, subjugando, muitas vezes, as lógicas identitárias de distintos segmentos sociais umas às outras. (MIRANDA; MAIA, 2014, p. 94).

Quanto a quem cabia fornecer os recursos pedagógicos, o PO 04 esclareceu que:

[...] a questão dos recursos era nós, cada um providenciava o seu recurso, quem tocava, eu levava o meu violão, tá, o Sere, ele, ele tinha poucos recursos, assim, no sentido de, para trabalhar, né, então ele fornecia já só a apostila e o treinamento, o estudo, formação constante, agora os recursos mesmo tecnológicos, que a gente usava, né, os didáticos, era a gente que providenciava, era, fosse aquele *banner*, se fosse qualquer um daqueles recursos de, tecnológicos, violão, caixinha, era a gente que comprava [...]. (PO 04, entrevista concedida em 23 de novembro de 2021).

Verifica-se, no relato, que havia uma contrapartida por parte dos formadores do Sere em viabilizarem os materiais mais específicos que seriam necessários para o desenvolvimento de suas aulas, assim como a aquisição dos recursos pedagógicos poderia ocorrer da seguinte forma: “com relação também a recursos para trabalhar a disciplina [...] a gente estava agregado à Diocese, a gente emitia um ofício, a gente logo era atendido, né, mas, para quando a gente emitia um ofício para a Semed, demorava, às vezes esqueciam [...]” (PO 06, entrevista concedida em 4 de dezembro de 2021).

Questionou-se ainda se o professor-orientador do Sere abordava temas relacionados com a religião, as formas de não crença, as religiosidades afro, caboclas e indígenas. Caso o entrevistado respondesse sim, quais estratégias eram adotadas para tratar desses assuntos. Mediante a pergunta executada, o PO 04 declarou:

Olha, a primeira coisa que eu colocava, assim, quando chegava para as crianças, olha, crianças, hoje eu vou trabalhar esse tema aqui sobre religiões afro-brasileiras, um exemplo é importante, vocês que são de outras religiões, vocês desde cedo como crianças aprendam é o sentido real de outras religiões e a prática do respeito. Colocava primeiro porque o professor vem aqui, o professor de religião, o professor de religião, ele vem falar aqui de outras religiões, porque tem que falar é, ele fala para ensinar vocês [...] o fato de eu falar de outra religião, ensinar sobre outra religião não é obrigado você se converter para aquela religião, tá, eu não vim aqui para converter vocês, é para vocês terem noção do que vocês vão aprender na vida sobre o mundo das religiões [...]. (PO 04, entrevista concedida em 23 de novembro de 2021).

Ao se averiguarem os materiais pedagógicos do 1º ao 5º ano, observou-se que, no *Manual do professor do 1º ano*, os conteúdos a seguir faziam alguma menção às religiões: o 5º tema, “Cada um tem seu jeito”; o 6º tema, “Viver com o outro”; o 9º tema, “Textos sagrados: a Bíblia”; e o 14º tema, “Fazemos o mundo melhor”. Já no *Manual do professor do 2º ano*, a referência a alguns assuntos ligados às religiões aparece proposta nas seguintes atividades: 3º tema, “A vida que você pode dar”; 5º tema, “O gosto bom da vida”; e 9º tema, “Textos sagrados: a Bíblia”.

No subsídio *Manual do professor do 3º ano*, as temáticas que abordam de maneira geral as religiões são: 3º tema, “Crescendo junto com o outro”; 9º tema, “Textos sagrados: a Bíblia”; 13º tema, “A beleza do amor; e 14º tema, “O amor verdadeiro”. Enquanto, no *Manual do professor do 4º ano*, os conteúdos que têm alguma relação com as religiões são: 2º tema, “Crescer com o diferente”; e 5º tema, “Respeito pelos outros: a língua que fere”. É justamente nesse conteúdo que há pela primeira vez uma citação muito breve às religiões de matriz africana. Os assuntos a seguir também aludem às religiões: 6º tema, “Preconceito, não!”; e 9º tema, “Textos sagrados: a Bíblia”.

Por último, no *Manual do professor do 5º ano*, o 2º tema, “Aprendendo com as histórias”, trata pela primeira vez da religiosidade indígena e destaca ainda a religiosidade afro-brasileira. Além disso, a menção às demais religiões continua nos conteúdos a seguir: 3º tema, “Aprendendo com a tradição escrita”; 5º tema, “Sabedoria e profecia: experiências religiosas”; 6º tema, “Em busca de Deus (transcendente)”; 9º tema, “Textos sagrados: a Bíblia”; 10º tema, “Oração: expressão religiosa pessoal e comunitária”; 12º tema, “Expressões religiosas na sociedade”; e 14º tema, “Construindo um mundo melhor”.

Nessa perspectiva, o que se constata é que, em geral, as temáticas relacionadas com as religiões referiam-se especificamente ao cristianismo, hinduísmo, budismo, judaísmo e islamismo. Contudo, pouca ênfase foi dada às religiosidades afro e indígenas, e não se encontrou nesses manuais qualquer tipo de menção às formas de não crença. Assim, torna-se importante evidenciar que

[...] o caráter laico do Estado, que lhe permite separar-se e distinguir-se das religiões, oferece à esfera pública e à ordem social a possibilidade de convivência da diversidade e da pluralidade humana. Permite também, a cada um dos seus, individualmente, a perspectiva da escolha de ser ou não crente, de associar-se ou não a uma ou outra instituição religiosa. E decidindo por crer, ou tendo o apelo para tal, é a laicidade do Estado que garante, a cada um, a própria possibilidade da liberdade de escolher em que e como crer, ou simplesmente não crer, enquanto é plenamente cidadão, em busca e no esforço de construção da igualdade. (FISCHMANN, 2012, p. 16-17).

Tendo em vista tais colocações, observa-se também que o 9º tema, “Textos sagrados: a Bíblia”, além de constar nos *Manuais do professor do 1º ao 5º ano*, aponta o mesmo texto de apoio, que trata da presença dos livros sagrados nas religiões. Nesse sentido: “A religião quando apresentada como disciplina, sem um conteúdo controlado pelo poder público, constitui-se em proselitismo, que reifica as religiões cristãs como fundadoras de valores supostamente universais [...]” (MIRANDA; MAIA, 2014, p. 95).

Ainda acerca da exposição dos temas referentes à religião, às formas de não crença, às religiosidades afro, caboclas e indígenas, caso o entrevistado respondesse sim, inquiria-se quais estratégias eram utilizadas para tratar desses assuntos, ao que o PO 04 declarou: “aluno que era de outras religiões, né, [...] eles têm muita dificuldade, das afro-brasileiras, dificilmente eles dizem que são, porque existe muito preconceito ainda em sala de aula entre os alunos mesmo [...]” (PO 04, entrevista concedida em 23 de novembro de 2021). Com relação a isso:

[...] é necessário combater por meio de práticas efetivas a instauração do preconceito no coração das instituições escolares. Democracia que exige também que a laicidade seja defendida no espaço escolar, extirpando-se a disciplina de ER da Constituição Federal e, por conseguinte, do currículo das escolas públicas brasileiras, bem como de práticas religiosas nesse contexto e de práticas preconceituosas advindas da fé religiosa. (SEPULVEDA; SEPULVEDA; FERNANDES, 2015, p. 177).

Referente ainda ao questionamento anterior, cabe o seguinte relato do PO 06:

[...] como é que é a relação da religiosidade indígena, como que é que eles vivenciam o amor, [...] algumas aulas teóricas falava[m] sobre isso, relacionar, fazia roda de conversas ou debates na sala de aula, com isso fazia entender as crianças que é importante falar sobre esses povos, sobre as culturas e sobre religiosidades deles, que deve ser respeitada, religiões como afro aqui é, religiões como espiritismo também

trabalhamos é, como é que eles, como é que é visto o amor dentro dessas religiões, porque não é só nós que falamos sobre amor, todas as pessoas quase elas têm uma confissão religiosa diferente da gente, então a gente precisa entender [...]. (PO 06, entrevista concedida em 4 de dezembro de 2021).

Quando convidado a opinar sobre os temas relacionados com a religião, as formas de não crença, as religiosidades afro, caboclas e indígenas, o PO 05 respondeu o seguinte: “[...] eu ia falar de um tema afro, das religiões afro, então, aí, o aluno dizia, professor, eu não posso assistir essa aula, porque eu sou evangélico, eu dizia, você é evangélico, mas você é cristão [...]” (PO 05, entrevista concedida em 1º de dezembro de 2021). Pode-se ver, a partir da fala desse agente, que houve certo desconforto de alguns alunos ligados à corrente evangélica de participarem das aulas de ensino religioso, principalmente quando eram tratadas as diversas denominações das religiões que se diferenciavam da fé por eles professada. Nesse sentido, Edile Rodrigues aponta que:

O espaço escolar como local de aprendizagem pode trabalhar as regras do espaço democrático, buscando a superação de todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social, valorizando cada indivíduo e todos os grupos que compõem a sociedade brasileira, garantindo o exercício da cidadania e o direito da expressão religiosa e o diálogo intercultural e inter-religioso. (RODRIGUES, 2020b, p. 146).

Quando foi perguntado se havia um planejamento conjunto das aulas de ensino religioso, a PO 02 respondeu: “Sim, [...] nós fazíamos o planejamento no início do ano junto com o calendário da Semed, eles primeiro esperavam sair o calendário da Semed, aí depois sentávamos e fazíamos o planejamento do ano com todos os temas [...]” (PO 02, entrevista concedida em 12 de novembro de 2021).

Veja-se que, para serem organizadas as atividades do Sere, esperava-se primeiramente a liberação do calendário escolar definido pela Semed, para depois ser traçado o planejamento anual do setor, o qual contava tanto com a participação de quem o coordenava quanto dos professores-orientadores.

O PO 05, ao ser questionado se encontrava dificuldades para desenvolver as aulas de ensino religioso, manifestou-se desta forma:

[...] eu não encontrava, assim, dificuldade pra trabalhar na sala de aula, assim, o que a gente percebia que, tipo assim, é, algumas vezes, assim, principalmente pela Semed, assim, né, que nos contratava, parece que nós não éramos assim muito importante, né, que o ensino religioso era um ensino que parece que não, tanto faz, tanto fez, mas para nós, que estávamos ali com aquelas crianças, com aqueles alunos, com os professores é, os temas eram de suma importância, né, tanto é que eles não continuaram, então, isso daí, assim, não foi um desafio, uma dificuldade, foi, assim, um modo, assim, de perceber que eles não valorizavam muito assim os profissionais, né. (PO 05, entrevista concedida em 1º de dezembro de 2021).

Por essa declaração, fica entendido que havia certo descontentamento do formador do Sere em perceber que, por parte da Semed, fazia-se pouco caso da disciplina de ensino religioso, assim como de seus respectivos educadores. Tal constatação se sustenta pela não continuidade das atividades do Sere, já que houve sua supressão do organograma da Semed. Portanto, como pôde ser verificado, o referido professor não enfrentou obstáculos para ministrar as aulas de ensino religioso em si, mas a situação vivenciada por ele como profissional do setor foi problemática.

Mediante o exposto, vale destacar aqui o pensamento de Verena Alberti, a qual expressa que, no decorrer das entrevistas, o relato do entrevistado poderá assumir, entre outros aspectos, o caráter “[...] de denúncia, ou seja: já que o depoimento está sendo gravado e que possivelmente o entrevistado julga que não tem nada a perder, a entrevista pode se transformar em excelente ocasião para ‘colocar os pingos nos is’” (ALBERTI, 2013, p. 203).

Diante desse contexto, José Carlos Meihy e Fabíola Holanda (2015, p. 107) expressam que a história oral “[...] ganha destaque entre as possibilidades de se pensar registros e estudos de grupos silenciados de diversas maneiras e dos excluídos dos mecanismos de registros da História e demais disciplinas”.

Outro ponto da entrevista visava a saber se havia algum local e/ou sala específica em que poderiam ser tratados os assuntos relacionados ao Sere. Caso houvesse, foi perguntado onde funcionava. Diante disto, a PO 03 respondeu:

Sim, nós tínhamos uma sala lá no Centro de Pastoral, dentro da Diocese de Santarém, era nossa sala específica lá, então nós íamos para lá, podia ser de manhã, de tarde, a gente ficava lá preparando material ou, é, dando orientação para as pessoas que vinham de fora, porque vinha muita gente do interior e até mesmo da cidade, então a gente ficava lá [...]. (PO 03, entrevista concedida em 18 novembro de 2021).

Como se pode observar, o Sere teve uma sala própria, que ficava nas dependências do Centro de Pastoral da Arquidiocese de Santarém, que está ligado à Cúria Arquidiocesana. É nesse local que estavam organizados em salas os setores pastorais que constituem a Igreja Católica de Santarém.

Para tanto, de acordo com o depoimento do PO 06, o Sere sofreu algumas alterações, pois: “Em 2013, é, por mudanças políticas, nós fomos remanejados para a Semed [...], então nós tínhamos um setor lá na Semed para trabalhar o ensino religioso [...] então foi tanto na Diocese [...] quanto no, lá na Semed” (PO 06, entrevista concedida em 4 de dezembro de 2021).

Há de se reconhecer que, a partir do ano 2013, as modificações no Sere não se restringiram apenas ao espaço físico, porém os professores-orientadores não estavam mais nas

salas de aula, bem como sua atuação esteve voltada às orientações, aos encontros formativos e às rodas de conversa promovidas aos docentes da rede pública que deveriam ministrar o ensino religioso. Esse trabalho, segundo o relato do PO 06, acontecia desta forma: “[...] a gente pesquisava, fazia as pesquisas e trabalhava com palestras, com encontros [...]” (PO 06, entrevista concedida em 4 de dezembro de 2021).

Diante disso, as formações passaram a ser mais pontuais, assim como o atendimento aos professores do município começou a ser feito na Semed. Muito embora a PC 01 tenha frisado que “[...] uns dois dias eu ficava direto lá e outros dias eu ficava a parte da manhã até uma hora, e de lá eu descia para lá para o Centro [...] a gente poderia ficar ainda trabalhando lá [...] nós tínhamos todos os nossos equipamentos, televisão, vídeo [...]” (PC 01, entrevista concedida em 10 de novembro de 2021).

Isso significa que, mesmo existindo uma seção na qual os agentes do Sere poderiam desenvolver suas atividades na Semed, a antiga sala do setor, que ficava no Centro de Pastoral da Arquidiocese, ainda continuou sendo utilizada, até por ser um local que dispunha de toda uma estrutura em termos de materiais, os quais estavam à disposição desses formadores.

Passada à questão dos desafios enfrentados durante a atuação no setor, aponta-se aqui o relato da PC 01:

[...] os desafios é buscar, e muitas vezes nós éramos convidados a participar de congressos fora de Santarém, em Belém, em Fortaleza, cada ano o Fonaper organizava congressos, e muitas vezes a gente não tinha recursos para ir [...].o outro desafio é a gente trazer pessoas, a gente organizar o encontro aqui com a ajuda da Semed, com a ajuda da Diocese, e alguns professores não terem como chegar até a gente, muitas vezes não vinha, não atendia ao nosso chamado, porque eles tinham dificuldade de não poder vim, de não ter transporte, de não ter onde ficar, porque normalmente a gente fazia o dia todo. O outro foi que a Semed, depois ela não tinha mais [...] como contratar o nosso povo, né, e com o tempo a gente tinha que dispensar alguns, e isso é muito dolorido, e principalmente para mim, que coordenava [...]. (PC 01, entrevista concedida em 10 de novembro de 2021).

Pode-se identificar, a partir dessa fala, que a ausência de recursos tornou-se impeditivo para os agentes do Sere comparecerem a muitos eventos nacionais relacionados com o ensino religioso. Outro tópico central nesse depoimento foram as formações organizadas pelo setor, as quais, por diversas razões, não contavam com a presença de boa parte dos educadores da rede municipal de ensino. Além do mais, a entrevistada argumenta sobre o desafio em ter que desligar alguns formadores do Sere, já que a Semed não teria mais como contratá-los.

Em face do exposto, é relevante considerar que [...] “a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na *visão* e *versão* que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais” (LOZANO, 2006, p. 16).

Em relação aos desafios enfrentados pelo professor-orientador do Sere durante o acompanhamento às escolas municipais de Ensino Fundamental, há o discurso da PO 02:

O maior que eu tive [...] não à matéria em si, né, mas nós tínhamos logo no início assim, o desafio foi fazer com que os professores evangélicos entendessem a nossa metodologia de ensino. [...] cada escola tem a sua particularidade, eu tinha problema assim de professor sendo evangélico não entender, logo de início é, a metodologia de ensino do Sere, porque, quando nós chegávamos lá com a identificação da Diocese de Santarém, né, então os professores evangélicos pensavam que nós iríamos falar da Igreja Católica em si, entendeu, mas aí com o tempo que eles percebiam que não era isso, que nós íamos falar do fenômeno religioso, aí as coisas melhoravam, aí começavam a ser mais amáveis, ser mais acolhedores, até participar das aulas eles participavam, esse foi um grande desafio, era um dos desafios no início de cada ano, porque quando tinha professores novos que não entendiam, né [...]. (PO 02, entrevista concedida em 12 de novembro de 2021).

Como se vê, a presença de um setor específico sobre o ensino religioso nas escolas do município de Santarém foi fortemente marcada pela ocorrência de conflitos das mais diversas proporções. Tais situações se acentuavam, por exemplo, no começo de cada ano letivo, quando os agentes do Sere se deparavam com profissionais da educação adeptos de outros credos religiosos que não entendiam ou estranhavam a existência daquele segmento no universo escolar. Como diz Ana Cavaliere (2007, p. 330): “[...] a presença da disputa. Muitas vezes ela se faz de modo surdo, seja pela recusa dos alunos, seja pelo desprestígio dos professores de ER [...]”.

Dessa forma, o desconforto citado anteriormente pode estar relacionado, entre outros fatores, com a questão de os professores-orientadores do Sere se apresentarem como vinculados a uma instituição religiosa, conforme explicitou o PO 04: “[...] nós, professores do Sere, tínhamos [...] a nossa farda própria de, com identificação do Sere, uma blusa que é feita, todo ano era feita uma blusa pra identificar os professores-orientadores [...]” (PO 04, entrevista concedida em 23 de novembro de 2021).

Também não há como deixar de pensar que esses profissionais estavam credenciados por um órgão público educacional que os contratava anualmente para assistir a rede municipal de ensino. Portanto:

[...] a presença compulsória do ensino religioso no currículo das escolas públicas brasileiras, ou da religião, expressa, a partir das práticas de alguns profissionais, que Estado e Igreja, de acordo com a história, robustecem-se reciprocamente, suscitando tensões e conflitos, e enfraquecem o princípio da laicidade do Estado e a autonomia do campo educacional. (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2017, p. 183-184).

Em contraponto a isso, a autora Maria Zélia Rocha, ao desenvolver pesquisa nas instituições públicas de Ensino Médio do Distrito Federal durante os anos 2010 e 2012, observa que:

[...] a presença de expressões religiosas nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal, materializadas na forma de imagens, textos, frases e práticas, são ações executadas pelos sujeitos do processo pedagógico por iniciativa própria. O que significa dizer que não obedecem a qualquer imperativo de ordem hierárquica superior provinda das instâncias estatais. Não obedecem porque não existem quaisquer orientações provindas do Estado nesse sentido. Tampouco comunidades religiosas exercem quaisquer tipos de pressão nesse sentido [...]. (ROCHA, 2016, p. 238).

Em continuidade aos conflitos vivenciados pelos formadores do Sere, cita-se o seguinte depoimento: “[...] professor hoje não poderá ter aula de ensino religioso, porque vai ter esse evento, mas eu percebia que isso se repetia em outras escolas [...]” (PO 06, entrevista concedida em 4 de dezembro de 2021).

Percebe-se com isso que foi problemática a atuação dos profissionais do Sere nas unidades escolares da rede municipal, visto que determinados obstáculos foram criados para que não fossem desenvolvidas as aulas de ensino religioso. Tudo indica que, quando se pensava em realizar determinada programação na escola, não se hesitava em escolher os horários específicos da referida disciplina. Desse modo:

[...] a situação atual do ER é de disputa entre diferentes grupos de interesses religiosos na tentativa de implantar um sistema que atenda aos interesses das diferentes denominações religiosas. De certa forma, a presença do ER na escola pública evidencia que a laicidade ainda não foi garantida nas escolas públicas brasileiras [...]. (SEPULVEDA; SEPULVEDA; FERNANDES, 2015, p. 163).

Ainda acerca da presente discussão, há o registro do PO 06:

[...] um professor que gostava de assistir à aula de ensino religioso, mas ele ficava lá atrás, mas dessa vez ele ficou um pouco incomodado, quando eu disse que a nossa regra também é, ela praticamente foi buscada em outras religiões, como o hinduísmo, como o budismo é, como o islamismo, como o xintoísmo, que são religiões muito antigas antes do cristianismo, então, que nós temos raízes politeístas, e ele discordou, aí eu percebi que ele desconhecia realmente [...] a nossa trajetória de fé [...] mas eu percebi que ele estava muito focado, estava muito na caixinha dele, e não conseguia pensar fora dela, então é, esse foi um dos conflitos, né, a gente teve os debates, começou na sala de aula, depois foi para a sala dos professores, e eu percebi que tinha uma necessidade de trabalhar essa ideia [...] naquele momento, eu me senti assim incapaz de dar uma resposta para o professor ao nosso nível, porque eu estava diante de crianças na sala de aula, entendeu, e as crianças, elas não têm malícia [...] eu tive que levar essa discussão para fora da sala de aula, para tentar esclarecer isso para ele [...]. (PO 06, entrevista concedida em 4 de dezembro de 2021).

De acordo com o excerto, a explanação do professor do Sere referente ao fato de que o cristianismo tem suas origens no hinduísmo, no budismo, no islamismo e no xintoísmo, sendo, portanto, marcado por uma raiz politeísta, foi refutada pelo docente responsável da turma, o qual se contrapunha veementemente ao tema que estava sendo abordado. O presente debate se estendeu inclusive para outros espaços dentro da escola, como a sala dos professores. Em virtude de estar diante de crianças, o agente social do Sere afirmou que não foi possível dar uma resposta a contento ao colega de profissão. Assim, nota-se que os temas relacionados com a religião geraram discordâncias e foram conflitantes no universo escolar da cidade de Santarém.

A autora Ana Cavaliere, ao realizar estudo acerca do aspecto confessional do ensino religioso no Rio de Janeiro, compartilha dessa análise, ao dizer que “[...] a presença do ER nas escolas, ao invés de funcionar [...] como espaço para a ampliação da compreensão e da tolerância religiosa, parece atuar na direção do acirramento entre as diferentes posições” (CAVALIERE, 2007, p. 329). Assim, torna-se relevante refletir ainda que: “Tão básico é o direito à liberdade de crença presente no foro íntimo de cada um, que qualquer ameaça, incluindo a que se volta para a própria possibilidade de sua existência, torna-se ameaça à integridade da identidade de cada um, de grupos e da própria sociedade [...]” (FISCHMANN, 2012, p. 17).

No que diz respeito ao ponto de o formador do setor cumprir na íntegra as aulas que estavam propostas no cronograma do Sere, a PO 03 discorreu o seguinte:

Sim, todos nós é, tinha um controle, né, quinzenalmente então, não tinha como deixar de cumprir, tinha o tempo que a gente ia para as escolas que a gente tinha que cumprir, tinha toda uma é, uma orientação ao chegar na escola, na direção, lá na secretaria, falar com a secretária ou com a pedagoga, ou com o diretor, anunciar que a gente chegou, e a partir do momento que a gente chegava, nós éramos levados às salas, né, e eles encaminhavam a gente até o término da aula, terminava a gente já deixava marcado o retorno, e assim a gente continuava o nosso trabalho. (PO 03, entrevista concedida em 18 novembro de 2021).

Em contraposição ao relato da entrevistada anterior, a PC 01, ao ser indagada sobre a mesma questão, comenta o seguinte: “[...] eu tive às vezes alguns professores que não cumpriam e faltavam ,e por isso, no outro ano, a gente já não chamava [...], porque como é que eu vou chamar uma pessoa que eu já recebi queixa várias vezes” (PC 01, entrevista concedida em 10 de novembro de 2021).

Com base nessa fala, é possível afirmar que a renovação do contrato de trabalho anual dos professores-orientadores do Sere dependia, em grande medida, da avaliação, que era feita pela coordenação do setor a partir do trabalho realizado por esses profissionais na rede pública municipal de ensino.

Tal processo de avaliação poderia ocorrer da seguinte forma: “[...] às vezes, até vinha informação das escolas, né, sobre o professor, se estava atuando bem, tinha todo um acompanhamento para saber, porque os coordenadores eles visitavam [...]” (PO 04, entrevista concedida em 23 de novembro de 2021). Assim, a convocação anual para continuar como professor do Sere ficava a cargo de quem estava na coordenação do setor, que se responsabilizava também por estabelecer o contato com a Semed, assistia às formações continuadas e, juntamente com os professores-orientadores, elaborava os subsídios sobre o ensino religioso.

Observa-se ainda que o questionamento alusivo ao cumprimento na íntegra das aulas que estavam propostas no cronograma do Sere foi direcionado a todos os depoentes. Nessa lógica, a autora Verena Alberti (2013, p. 161) destaca que: “É importante que, nas entrevistas realizadas, os pesquisadores procurem abarcar as questões que foram definidas como gerais a todos os entrevistados [...].” Essa mesma pesquisadora defende ainda que “[...] o fato de determinada questão constar no roteiro geral [...] permite justamente que se comparem visões diferentes sobre o mesmo assunto, dadas pelas posições também diferentes que os entrevistados ocupavam e ocupam em relação ao tema” (ALBERTI, 2013, p. 162).

Quanto ao entendimento sobre a laicidade, o PO 05 falou: “É, eu compreendo, cada profissional tem que ser né, assim não se deixar se levar por aquilo que pensa, pela opinião formada, mas, sim, por aquilo que tem que explicar [...] como realmente as coisas são” (PO 05, entrevista concedida em 1º de dezembro de 2021).

Outra compreensão referente à laicidade pode ser conferida na fala da PC 01, a qual destacou que:

Eu entendo que o Estado laico, ele é um Estado [...] que respeita as religiões, mas que não, mas leva em consideração cada um, cada um ser humano, né, então, a gente não vai buscar formar ou dizer que a minha religião é a própria, mas eu trabalhar de uma forma séria como o ser humano, né, valorizando cada ser, valorizando cada, os momentos, mas não valorizando só a minha religião [...]. (PC 01, entrevista concedida em 10 de novembro de 2021).

No que tange ao aspecto de como o tema da laicidade era tratado nas aulas ministradas pelos professores do Sere, tem-se o depoimento do PO 05 a seguir:

[...] eu trabalhava de acordo como que tinha que ser, mostrava assim como era a realidade, como era aquilo, como se pregava, como era cada religião, quais os costumes, quais os valores, né, e dizia sempre, olha, isso aqui é certo porque é deles, né, a questão das doutrinas, isso daí eu explicava direitinho, as doutrinas, o que diferencia uma Igreja da outra [...]. (PO 05, entrevista concedida em 1º de dezembro de 2021).

Com relação ao último ponto do roteiro de entrevista, no qual o professor-orientador do Sere poderia acrescentar algo importante referente à sua prática, o PO 06 discursou nestes termos:

[...] eu defendo o religioso livre de instituições religiosas, de pessoas ligadas a religiões que elas tragam a sua fé para dentro da sala de aula, a sala de aula é um espaço de produção e criação do conhecimento, não de fazer reflexão, seja ela teológica, seja ela religiosa relacionada a minha, o meu ponto de vista de fé, ou questão de confissão de fé, não, deve ser como conhecimento [...]. (PO 06, entrevista concedida em 4 de dezembro de 2021).

Esse foi o único agente do Sere que defendeu o ensino religioso afastado da influência direta dos diferentes credos e formas de concepções religiosas. Mas o entende sendo utilizado no campo educacional como meio de produção e elaboração do conhecimento. Mesmo sendo seu posicionamento atual, não dá para ignorar o fato de que uma das formações específicas do professor-orientador em questão era na área da filosofia. Antes de ingressar no setor, estudou para ser padre. Assim, é oportuno o registro dos autores a seguir:

[...] a disciplina ensino religioso não deveria abordar temas ligados à religião e, do mesmo modo, professores e diretores não deveriam impor suas crenças aos demais membros da comunidade escolar, fazendo uso do espaço público como se fosse privado. Assim, é imperioso garantir a laicidade no interior das escolas para que as mesmas se efetivem como espaços democráticos de participação cidadã [...]. (SEPULVEDA; SEPULVEDA; FERNANDES, 2015, p. 170).

Quando interpelada sobre algo importante que poderia ser comentado referente à sua prática, a PO 03 respondeu o seguinte:

[...] só fico triste porque o Sere acabou, né, a Secretaria de Educação deveria é rever, é a coordenação, pelo menos a coordenação do Sere, para ficar na Secretaria de Educação, já que o ensino religioso é uma disciplina da grade curricular e não tem ninguém que oriente muitas pessoas que trabalham com o ensino religioso [...]. (PO 03, entrevista concedida em 18 novembro de 2021).

Acerca do exposto, percebe-se certo saudosismo da entrevistada com relação ao fato de o Sere ter sido extinto da Semed. Essa agente defende a existência de uma coordenação atrelada ao referido órgão educacional, de maneira a dar assistência àqueles que buscam orientações a respeito da disciplina de ensino religioso, a qual se mantém como componente curricular nas escolas públicas de Ensino Fundamental.

A propósito, de acordo com a fala do PO 04, a extinção do Sere aconteceu:

Provavelmente por uma questão de concepção política, [...] de mudar Secretaria de Educação, porque existia esse setor, né. Lá na Semed ainda existem os outros setores, só o Sere que foi tirado, talvez foi questão do governo para evitar gastos [...] não deram o valor devido para esse setor, acharam desnecessário, porque é ensino religioso [...] não vou afirmar que seja por isso, né, mas também o motivo financeiro, [...] mas, ao mesmo tempo que foi tirado o setor, Sere, entraram outros setores no mesmo local, então, é uma questão mesmo política [...]. (PO 04, entrevista concedida em 23 de novembro de 2021).

É possível depreender, a partir desse relato, que a supressão do Sere da pasta da Semed pode ter sido ocasionada principalmente em função de mudanças ocorridas no cenário político do município de Santarém. Nesse caso, é pertinente destacar que, no ano 2017, foi empossado um novo governo, que assumiu a gestão municipal e continua atualmente já em seu segundo mandato.

Mais do que isso, o aspecto financeiro é apontado pelo entrevistado como outra possível causa que tenha levado à extinção do setor no ano 2017, embora tal motivo pareça no mínimo paradoxal, uma vez que foram criadas outras seções na Semed. Enfim, o fato é que, com a desativação do Sere, foi desfeita a parceria que existia entre a Igreja Católica de Santarém e a respectiva secretaria.

Em conformidade ainda com o relato apresentado anteriormente, as autoras Júlia Matos e Adriana de Senna (2011, p. 98) nos convidam a pensar que:

Como cada ser histórico singulariza a sociedade na qual está inserido e a percebe de uma forma específica. Falar de uma história verdadeira seria muito ingênuo, mas podemos afirmar que se trata de uma percepção verdadeira do real, emitida pelo depoente, que assim compreende e se apropria do mundo ao seu redor. Ao tornar pública sua percepção, está, de alguma forma, contribuindo para a elucidação parcial de alguma situação.

Outro aspecto relevante acerca da prática como professor-orientador do Sere é ressaltado pelo PO 06, que disse: “vi muito [...] que tinha professor que levava Bíblia para sala de aula, errado não é, mas você levar toda semana está errado, né, qual é o outro conhecimento que você tem com relação a outras religiões? O outro sagrado que não seja o seu? [...]” (PO 06, entrevista concedida em 4 de dezembro de 2021).

Sobre isso, cabe a reflexão apontada por Denize Sepulveda e José Sepulveda (2017), quando registram o uso da Bíblia como instrumento norteador do ensino ministrado por determinados educadores e educadoras em certos espaços públicos escolares. Tais docentes levam para o universo público aspectos relativos à ordem pessoal-particular. Isso demonstra que “esses profissionais produzem uma mestiçagem entre sua identidade social de professor e

a de evangelizador” (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2017, p. 185). No entendimento ainda desses mesmos autores:

Muitos educadores parecem não conseguir separar as duas esferas de sua atuação, afinal eles atuam como educadores em sintonia com as aprendizagens que obtiveram em sua religião por meio da Bíblia, e, muitas vezes, as levam para os processos de ensinar e aprender no interior da escola pública. (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2017, p. 185).

Assim, mediante a análise das entrevistas e dos materiais pedagógicos utilizados pelos agentes sociais do Sere, nota-se claramente que o referido setor era extremamente organizado e exercia tamanha importância junto à rede pública de ensino de Santarém, isso porque a inserção desses profissionais ocorreu de forma direta, no cotidiano das escolas municipais, assim como suas atividades passaram a acontecer de maneira mais pontual nas programações desenvolvidas pelo Sere a partir do ano 2013.

Observa-se ainda que, apesar de o setor não ser responsável por ministrar as aulas de ensino religioso do 6º ao 9º ano, não houve implicação para que uma equipe do Sere elaborasse um subsídio voltado a essas etapas de ensino. Em boa medida, isso nos leva a entender que havia uma preocupação também na forma como o referido ensino seria orientado para tal público.

Em suma, destaca-se que, para além das fontes orais, os registros documentais, ora representados pela *Relação das escolas acompanhadas pelos professores-orientadores – 2012*, pelos *Manuais do professor do 1º ao 5º ano* e pelo *Manual do professor: conteúdos para o 6º ao 9º ano*, foram de extrema relevância para o desenvolvimento dessa última seção da dissertação, permitindo a melhor compreensão acerca do objeto de estudo pesquisado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou analisar o ensino religioso na rede pública municipal de ensino da cidade de Santarém (PA), entre 2003 e 2015, a partir da atuação dos agentes sociais do Sere. Buscamos apresentar, inicialmente, como ocorreram o percurso histórico e a formação da laicidade, entendendo que esse assunto é objeto de interesse na pauta das diversas instâncias político-governamentais do país. Mais do que isso, estão em evidência também a construção e a garantia plena de um Estado que possibilite aos indivíduos viver livremente suas diferentes concepções de vida e de pensamento.

Dessa forma, a partir das reflexões apresentadas nas Constituições Federais brasileiras de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, foi possível compreender como foram estabelecidas as relações entre religião e Estado. Outro aspecto importante foi identificar as inúmeras alterações que ocorreram com a disciplina de ensino religioso ao longo da história educacional pública brasileira.

O estudo apontou que o ensino religioso na cidade de Santarém esteve atrelado ao próprio processo de construção histórica ocorrido na Igreja Católica local desde o ano 1959, quando foi realizada a primeira semana catequética com as docentes do Primário e as mulheres que moravam nas áreas rurais do município. A ingerência da referida instituição religiosa nos assuntos educacionais se acentuou no decorrer dos anos subsequentes, sobretudo quando, ao final da década de 1990, foi criado o Sere.

Entende-se que, desde 1998 a 2016, o ensino religioso ministrado nas escolas públicas municipais de Santarém esteve voltado, predominantemente, para os conteúdos ligados à religião católico-cristã, sendo orientado por professores-orientadores que se autodeclararam católicos, e alguns deles com formação específica na área de filosofia, obtida durante o tempo de formação para padre.

Então, como pode ser constatado, o princípio da laicidade foi completamente desconsiderado, visto que uma instituição religiosa teve preferência no tratamento pedagógico dos temas relacionados com o ensino religioso, em detrimento das outras formas de expressões religiosas. Pode-se afirmar, assim, que o Sere, como setor organizado, representa mais um caso de envolvimento da esfera pública com a Igreja por meio de uma parceria.

Os dados da pesquisa apontaram que, além do professor titular que existia em cada sala de aula, foram contratados os professores-orientadores do Sere, que, por meio das aulas quinzenais nas escolas públicas, eram responsáveis por ministrar somente o ensino religioso, prática essa que, muito provavelmente, não se aplicava aos demais componentes curriculares

do Ensino Fundamental I. Assim, fica evidente que a contratação dos agentes sociais em questão gerou ônus para os cofres públicos do município.

Nessa perspectiva, houve a disponibilização das apostilas com propostas de atividades do 1º ao 5º ano, principalmente no início de cada período letivo, quando os formadores do setor começavam suas atividades nas escolas municipais. Uma equipe do Sere elaborou, para o educador do ensino religioso, o *Manual do professor: conteúdos para o 6º ao 9º ano*, já que algumas escolas do município oferecem essa etapa da educação básica. Logo, conclui-se que a Diocese investiu na reprodução dos respectivos manuais, os quais se destinavam aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

É preciso enfatizar que, embora um dos participantes tenha mencionado que a Igreja era imparcial e que não intervinha na escolha dos conteúdos ministrados pelo Sere, constatou-se, com base na análise nos referidos subsídios, a predominância dos assuntos alusivos à fé católica. Em contrapartida, pouco se abordava dos temas relacionados com as religiosidades afro-brasileiras e indígenas. Além do mais, não há qualquer tipo de menção às formas de não crença. Ou seja, o que foi colocado em prática nas escolas públicas de Santarém difere daquilo que determina a Lei nº 9.457/1997, na nova redação do art. 33 da LDB, que prevê a garantia da pluralidade dos aspectos culturais e religiosos do país, assim como proíbe as diferentes manifestações de proselitismo.

Somado a isso, o coordenador do setor era a pessoa de referência que estabelecia o contato com a Semed, assistia às formações continuadas, elaborava, juntamente com os professores-orientadores, os subsídios sobre o ensino religioso, visitava periodicamente as escolas municipais para acompanhar o trabalho desenvolvido pelos formadores do Sere, sendo responsável ainda por fazer a convocação anual desses agentes sociais.

Cabe destacar que a presença dos formadores do Sere na rede pública municipal de Santarém foi incômoda, uma vez que, identificados com uma camisa própria do setor, apresentavam-se também como pertencentes à Diocese de Santarém. Isso causava certo estranhamento tanto nos professores “novatos” nas escolas quanto nos docentes evangélicos, por não entenderem, segundo o relato de uma das participantes, a metodologia de ensino que seria aplicada em sala de aula.

Não se pode deixar de pensar que os agentes sociais do Sere estavam credenciados por uma instância pública municipal, que os contratava todos os anos para atuar no Ensino Fundamental I. Apesar disso, percebe-se, a partir de um dos relatos desta pesquisa, que o professor-orientador, em algumas ocasiões, ao chegar à escola para ministrar sua disciplina, deparava-se com eventos programados para aquele horário, fato que se repetia nas demais

instituições de ensino do município. Portanto, podem-se inferir certa resistência e pouca aceitação dos profissionais do setor, assim como da disciplina de ensino religioso. Assim, ficou evidente a ocorrência de conflitos na realidade escolar do município com a presença dos formadores do Sere, assim como chamou atenção o fato de o setor ter assistido um número muito expressivo de escolas públicas locais.

Nas entrevistas, foram perceptíveis algumas insatisfações vivenciadas pelos agentes sociais do Sere, como a demora no atendimento às solicitações apresentadas à Semed, a questão de avaliarem que a matéria que ministravam parecia não ter tanta importância, assim como frisaram que somente o setor foi suprimido do organograma da Semed, enquanto os demais setores continuaram. A propósito, esse último aspecto foi citado com muito saudosismo pelos professores-orientadores, de maneira que uma das depoentes argumentou que o Sere deveria retornar, ou pelo menos sua antiga coordenação.

Há de se ressaltar ainda o caso da discordância de opiniões entre o professor titular da turma e o professor-orientador do Sere, que culminou em discussões que se estenderam para outros espaços dentro do universo escolar. Ademais, houve situações em que o aluno se sentiu desconfortável em participar das aulas de ensino religioso, pois a abordagem era das religiões afro-brasileiras, e a crença por ele professada se diferia do que estava sendo apresentado. Daí, entende-se o quanto as questões ligadas à religião marcaram o âmbito educacional público do município de Santarém.

Com base nas apostilas do 1º ao 5º ano, há o indicativo de que todas as aulas de ensino religioso tinham a mesma estrutura. Mas, o que chama mesmo atenção é a utilização das historinhas e a referência a determinadas músicas que lembram muito a forma como são orientados os encontros de catequese da Igreja Católica. Não é difícil observar que tal afirmação faz algum sentido, já que os professores-orientadores disseram ser católicos, e alguns deles com forte aproximação à área da catequese.

Apesar da extinção do Sere, atualmente o ensino religioso, assim como as disciplinas de língua portuguesa, ensino da história e geografia, ciências, matemática, educação física e ensino da arte, aparece na matriz curricular do município de Santarém para as turmas do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

No caso específico deste estudo, é pertinente refletir sobre a forma como o ensino religioso vem sendo orientado atualmente no município de Santarém, isso porque, de acordo com o que foi explicitado neste trabalho, são recorrentes os casos de intolerância religiosa que acontecem nas escolas públicas brasileiras, assim como não se pode deixar de mencionar que

ainda é uma realidade no cotidiano escolar a expressão das doutrinas, dos valores e das convicções religiosas, principalmente por parte daqueles que ministram a disciplina de ensino religioso.

De todo modo, acredita-se que, a partir da concepção que se tem acerca do Estado laico, a escola pública e gratuita necessita ser o lugar onde a criança, por uma perspectiva emancipatória, seja capaz de desenvolver uma consciência crítica, no sentido de respeitar as diversas formas de manifestações religiosas e culturais, bem como a liberdade de pensamento de cada pessoa.

O fato de se ter trabalhado nesta dissertação com a história oral é relevante, principalmente porque o Sere deixou de existir há alguns anos, e, ao se optar pelo recurso metodológico das entrevistas, foi possível entender as relações construídas entre os professores-orientadores do setor e os demais atores que compuseram o universo escolar do município de Santarém.

Pelo que foi apresentado nesta dissertação, fica evidente a desinformação em relação aos princípios constitucionais acerca da laicidade no Brasil por parte dos agentes entrevistados. Isso porque notamos uma naturalidade na maneira como a intromissão da Igreja no espaço das escolas públicas foi tratada nas entrevistas. O que é necessário frisar sobre esse aspecto é que os agentes em nenhum momento demonstraram estar cientes de que suas atividades nas escolas públicas, como representantes do Sere, eram algo flagrantemente inconstitucional. Isso porque, no Brasil, nas mais diferentes regiões, a invasão dos interesses religiosos nos espaços públicos, mormente nas escolas, tem sido um dado histórico, como demonstra um grande número de pesquisas. Daí que ainda hoje não é difícil encontrar profissionais da educação que tratam como algo normal a presença da religião no dia a dia das escolas.

Nesse sentido, é importante pontuar que tal preocupação deveria ser uma premissa básica garantida pelos gestores que estão à frente dos órgãos públicos governamentais. Apesar disso, o que ocorreu no caso específico de Santarém é que uma instância educacional se encarregou de contratar anualmente “professores-orientadores” de um setor que estava diretamente ligado à Igreja Católica, contribuindo, assim, para que as escolas se tornassem espaço de disseminação e propagação dos preceitos vinculados à religião católico-cristã.

De todo modo, compreende-se a necessidade cada vez mais evidente de que futuras pesquisas sejam realizadas, sobretudo no âmbito do PPGE-Ufopa, e que considerem a relevância da abordagem das temáticas em questão. Portanto, espera-se que a presente pesquisa fomente o desenvolvimento de novos estudos sobre o ensino religioso na região, até porque em boa medida os trabalhos que se têm a respeito desse assunto remetem a diferentes realidades do contexto

brasileiro. Assim, o tema em discussão mostra-se como conflituoso e problemático, por evidenciar, entre outras questões, o estreitamento que há entre instituições religiosas e poder público.

Enfim, ainda há muito o que ser pesquisado quanto ao ensino religioso na região, isso porque essa disciplina continua a ser ofertada, embora sua matrícula seja facultativa. Daí que a análise atual, a partir do cotidiano das escolas da cidade de Santarém, bem como a discussão a respeito da religião nos espaços públicos locais, configura-se em assunto importante, que precisa ser debatido e estudado nos mais variados níveis de ensino da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos Estudos**, Cebrap, v. 38, n. 1, p. 185-213, jan./abr. 2019.
- AMORIM, Antônia Terezinha dos Santos. “**A dominação norte-americana no Tapajós**”: a Companhia Ford Industrial do Brasil. Santarém: [s. n.], 1995.
- AMORIM, Antônia Terezinha dos Santos. **Santarém**: uma síntese histórica. Canoas: Ulbra, 1999.
- ARAÚJO, Adriane Reis de. A liberdade religiosa do professor de religião na Espanha: análise da empresa de tendência. *In*: CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Ministério Público em defesa do Estado laico**. Brasília, DF: CNMP, 2014.
- BARBOZA, Myrian Sá Leitão *et al.* Sem as plantas a religião não existiria: simbologia e virtualidade das plantas nas práticas de cura em comunidades tradicionais de terreiros amazônicos (Santarém, PA). **Nova Revista Amazônica**, v. IX, n. 3, p. 147-165, dez. 2021.
- BERGER, Peter Ludwig. **O dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. Organização: Luiz Roberto Benedetti. Tradução: José Carlos Barcellos. São Paulo: Paulinas, 1985.
- BORGES, Alexandre Walmott; ALVES, Rubens Valtecedes. O Estado laico e a liberdade religiosa na experiência constitucional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, n. 107, p. 227-265, jul./dez. 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Interpretação do artigo 33 da Lei 9.394/96**. Homologado em 17/6/1997, publicado no *DOU* de 17/6/1997a, Seção 12507. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0597.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997b**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19475.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa – versão 1.0**. Brasília, DF: Conep/CNS/MS, 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 303-332, maio/ago. 2007.

COLLINS, Patricia H. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. *In*: MORENO, Renata (org.). **Reflexões e práticas de transformação feminista**. São Paulo: SOF, 2015. Coleção Cadernos Sempreviva. Série Economia e Feminismo, 4, p. 13-42 (*online*).

COUTO, Raimundo Jorge da Cruz; ANSELMO, Alencar Colares. O panorama das escolas confessionais no Baixo Amazonas no início do século XX. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 26, n. 47, jan./abr. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação na concordata Brasil-Vaticano. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 263-280, jan./abr. 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. Hegemonia e confronto na produção da segunda LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. **Pro-Posições**, v. 25, n. 1 (73), p. 141-159, jan./abr. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio; OLIVA, Carlos Eduardo. Sete teses equivocadas sobre o Estado laico. *In*: CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Ministério Público em defesa do Estado laico**. Brasília, DF: CNMP, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 183-213, set./dez. 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por uma concepção do Estado laico. *In*: D'AVILA-LEVY, Cláudia Masini; CUNHA, Luiz Antônio (org.). **Embates em torno do Estado laico**. São Paulo: SBPC, 2018a. p. 41-52.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação de professores e laicidade no ensino superior. **Revista de Educação Pública**, v. 27, n. 65/1, p. 311-327, maio/ago. 2018b.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Educação, cultura e diversidade: um olhar sobre a prática pedagógica escolar em quilombo protestante no Amapá. *In*: REIS, Marcos Vinicius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; SANTOS, Fernanda C. da Encarnação dos (org.). **Diversidade e cultura: novos tempos de intolerância?**. Rio Branco: Nepan, 2020. livro 3.

DIAS, Jefferson Aparecido. Estudo de caso: Datena × Ateus. *In*: CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Ministério Público em defesa do Estado laico**. Brasília, DF: CNMP, 2014.

DOMINGOS, Marília de Franceschi Neto. Ensino religioso e Estado laico: uma lição de tolerância. **Rever**, PUC-SP, v. 3, p. 45-70, 2009.

DORVILLÉ, Luís Fernando Marques; SELLES, Sandra Escovedo. Ensino de evolução e criacionismo na Educação Básica: ressignificação de um debate em tempos sombrios. *In*:

D'AVILA-LEVY, Cláudia Masini; CUNHA, Luiz Antônio (org.). **Embates em torno do Estado laico**. São Paulo: SBPC, 2018. p. 131-162.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5-22, jan./jun. 2012.

FERNANDES, Gláucio da Gama. Reflexões sobre o comportamento dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em relação aos adeptos das religiões de matriz africana. *In*: REIS, Marcos Vinicius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; SIQUEIRA, Rosângela da Silva (org.). **Ensino religioso × ciência da religião: práticas pedagógicas e a diversidade religiosa no contexto local**. Rio Branco: Nepan, 2020. livro 4.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: um inventário das diferenças. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.); ABREU, Alzira Alves de *et al.* **Entre-vistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1994.

FILÓ, Maurício da Cunha Savino; HIJAZ, Tailine Fátima. O princípio da laicidade do Estado e a manutenção de símbolos religiosos em espaços públicos: análise da decisão do Conselho da Magistratura do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. *In*: CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Ministério Público em defesa do Estado laico**. Brasília, DF: CNMP, 2014.

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

FONSECA, André Doney. Informação, política e fé: o jornal *Mensageiro da Paz* no contexto de redemocratização do Brasil (1980-1990). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 34, n. 68, p. 279-302, 2014.

FONSECA, André Doney. **“Temei a Deus, honrai ao rei”**: revista *A Seara* e os (des)caminhos do debate sobre a relação igreja/política na imprensa assembleia (1956-1980). 2017. 350f. Tese (Doutorado em História Social), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FONSECA, André Doney; GUIDOTTI, Vitor Hugo Rinaldini. Nexos entre o movimento Escola Sem Partido e a crise da democracia brasileira: o que os estudos apontam?. *In*: COLARES, Maria Lília Imbiriba de Sousa; BRITTO, Luiz Percival Leme (org.). **Pesquisas em educação na Amazônia: contextos formativos**. Santarém: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

FONSECA, André Doney; SILVA, Silvio Lucas Alves da. O neoliberalismo em tempos de pandemia: o governo Bolsonaro no contexto da crise da Covid-19. **Ágora**, (*online*), St. Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 58-75, jul./dez. 2020.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. FONAPER. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

GIUMBELLI, Emerson. Crucifixos invisíveis: polêmicas recentes no Brasil sobre símbolos religiosos em recintos estatais. **Anuário Antropológico**, v. 36, n. 1, p. 77-105, 2011.

GIUMBELLI, Emerson Alessandro. Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios. **Estudos Avançados**, São Paulo: USP, v. 18, n. 52, p. 47-62, 2004.

HONORATO, Elaine Costa. Ensino religioso e sua aplicabilidade contemporânea: como deve ser o perfil de um professor que trabalha com essa disciplina. *In*: REIS, Marcos Vinicius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; SANTOS, Fernanda C. da Encarnação dos (org.). **Ensino religioso: um espaço para o laico**. Rio Branco: Nepan, 2020. livro 2.

JALUSKA, Taciane; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Visita técnica nos espaços sagrados. *In*: REIS, Marcos Vinicius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; SANTOS, Fernanda C. da Encarnação dos (org.). **Ensino religioso: um espaço para o laico**. Rio Branco: Nepan, 2020. livro 2.

JEAN, Reinaldo do Nascimento. A inclusão da música nas aulas de ensino religioso nos anos finais do Ensino Fundamental. *In*: REIS, Marcos Vinicius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; SIQUEIRA, Rosângela da Silva (org.). **Ensino religioso × ciência da religião: práticas pedagógicas e a diversidade religiosa no contexto local**. Rio Branco: Nepan, 2020. livro 4.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ensino confessional: um modelo no cenário brasileiro legalizado?!. *In*: REIS, Marcos Vinicius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; SANTOS, Fernanda C. da Encarnação dos (org.). **Diversidade e cultura: novos tempos de intolerância?**. Rio Branco: Nepan, 2020. livro 3.

LACERDA, Gustavo Biscaia de. Sobre as relações entre Igreja e Estado: conceituando a laicidade. *In*: CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Ministério Público em defesa do Estado laico**. Brasília: CNMP, 2014.

LANZA, Fábio *et al.* Diversidade religiosa e educação pública: invisibilidade das minorias religiosas, Estado laico e ensino religioso. *In*: REIS, Marcos Vinicius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; SANTOS, Fernanda C. da Encarnação dos (org.). **Diversidade e cultura: novos tempos de intolerância?**. Rio Branco: Nepan, 2020. livro 3.

LEITE, Fábio Carvalho. O laicismo e outros exageros sobre a Primeira República no Brasil. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 31, p. 32-60, 2011.

LIMA, Antônio Delfino. ensino religioso e a metodologia do ensino: críticas, caminhos e possibilidades. *In*: REIS, Marcos Vinicius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; SIQUEIRA, Rosângela da Silva (org.). **Ensino religioso × ciência da religião: práticas pedagógicas e a diversidade religiosa no contexto local**. Rio Branco: Nepan, 2020. livro 4.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. *In*: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). **Usos & abusos da história oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

MARIANO, Ricardo. Laicidade à brasileira: católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. **Civitas**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 238-258, maio/ago. 2011.

MARIN, Jéri Roberto; FONSECA, André Dioneu. A Santa Sé e as divisões eclesiásticas da região amazônica (1860-1930). **Rever**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 13-32, 2021.

MATOS, Júlia Silveira; DE SENNA, Adriana Kivanski. História oral como fonte: problemas e métodos. **Historiae**, Rio Grande, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.

MENDONÇA, Amanda de. Escola × religião: exclusão e preconceitos na rede pública do Rio de Janeiro. *In*: CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Ministério Público em defesa do Estado laico**. Brasília, DF: CNMP, 2014.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. Coordenação editorial: Rosana Trevisan. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de; MAIA, Bóris. Ensinar religião ou falar de religião? Controvérsias em escolas públicas no Rio de Janeiro. **Teias**: Estado, Educação Pública e Laicidade, v. 15, n. 36, p. 80-97, 2014.

MOURA, Beatriz Martins. “**Aqui a gente tem folha**”: terreiros de religião de matriz africana como espaços de articulação de saberes. 2017. Tese (Mestrado em Antropologia Social), Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MOURA, Beatriz Martins; RAMOS, Carla. Saberes tradicionais de terreiro: epistemologias, pedagogias e possíveis diálogos com a universidade. **Revista Calundu**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2017.

NUTO, João Vianney Cavalcanti; ALCÂNTARA, Pedro Ivo Souza de. O uso de símbolos religiosos em repartições públicas: uma análise histórica sobre o alcance da laicidade. *In*: CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Ministério Público em defesa do Estado laico**. Brasília, DF: CNMP, 2014.

OLIVEIRA, Carlos José Sales de. Ensino religioso: diversas linguagens da experiência religiosa e a tecnologia como recurso didático. *In*: REIS, Marcos Vinicius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; SIQUEIRA, Rosângela da Silva (org.). **Ensino religioso × ciência da religião**: práticas pedagógicas e a diversidade religiosa no contexto local. Rio Branco: Nepan, 2020. livro 4.

PAOVA, Gessiana. Proposta pedagógica do estado do Amazonas e ensino religioso: perspectivas e contradições, debate da laicidade e intolerância religiosa. *In*: REIS, Marcos Vinicius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; SIQUEIRA, Rosângela da Silva (org.). **Ensino religioso × ciência da religião**: práticas pedagógicas e a diversidade religiosa no contexto local. Rio Branco: Nepan, 2020. livro 4.

PASTANA, Gilberto. 100 anos de igreja particular: a caminhada do povo de Deus na Diocese de Santarém. *In*: CANTO, Sidney Augusto; SANTOS, Adna Carmem Monteiro dos;

NASCIMENTO, Maria de Fátima Silva do (org.). **Livro do centenário da Diocese de Santarém**. Santarém: Gráfica e Editora Tiagão, 2003.

PY, Fábio; SHIOTA, Ricardo; POSSMOZER, Michelli. Evangélicos e governo Bolsonaro: aliança nos tempos de Covid-19. **Confluências**, Niterói, v. 22, n. 2, p. 384-406, ago./dez. 2020.

REIS, Marcos Vinicius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio. Superação da intolerância no espaço da escola em diálogo com a laicidade. *In*: REIS, Marcos Vinicius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; SANTOS, Fernanda C. da Encarnação dos (org.). **Ensino religioso: um espaço para o laico**. Rio Branco: Nepan, 2020. livro 2.

ROCHA, Maria Zélia Borba. Expressões religiosas em escolas públicas: representações sociais ou ideologia?. **Maringá**, v. 38, n. 3, p. 231-246, jul./set. 2016.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. O sagrado e a diversidade cultural em sala de aula. *In*: REIS, Marcos Vinicius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; SANTOS, Fernanda C. da Encarnação dos (org.). **Diversidade e cultura: novos tempos de intolerância?**. Rio Branco: Nepan, 2020a. livro 3.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. O sagrado na sala de aula. *In*: REIS, Marcos Vinicius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; SANTOS, Fernanda C. da Encarnação dos (org.). **Ensino religioso: um espaço para o laico**. Rio Branco: Nepan, 2020b. livro 2.

RODRIGUES, Izis de Castro. O novenário de São Sebastião no Terreiro de Tambor de Mina: história e concepção. *In*: REIS, Marcos Vinicius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; SIQUEIRA, Rosângela da Silva (org.). **Ensino religioso × ciência da religião: práticas pedagógicas e a diversidade religiosa no contexto local**. Rio Branco: Nepan, 2020c. livro 4.

SANTOS, Carlos Alberto Ivanir dos. Comissão de combate à intolerância religiosa (CCIR): dez anos de luta contra a intolerância religiosa no Brasil. *In*: REIS, Marcos Vinicius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; SANTOS, Fernanda C. da Encarnação dos (org.). **Diversidade e cultura: novos tempos de intolerância?**. Rio Branco: Nepan, 2020. livro 3.

SANTOS, Moisés da Silva. Os sabatistas e os concursos públicos: a liberdade religiosa em face da igualdade. *In*: CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Ministério Público em defesa do Estado laico**. Brasília, DF: CNMP, 2014.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antônio. A disciplina ensino religioso: história, legislação e práticas. **Santa Maria**, v. 42, n. 1, p. 177-190, jan./abr. 2017.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antônio; FERNANDES, Vânia Cláudia. Ensino religioso e laicidade: suas implicações para a implementação da democracia nas escolas. **Revista Contemporânea da Educação**, v. 10, n. 19, p. 154-178, jan./jun. 2015.

SILVA, Allan do Carmo *et al.* Desafios à laicidade nas escolas públicas no estado do Rio de Janeiro. **Teias: Estado, Educação Pública e Laicidade**, v. 15, n. 36, p. 26-42, 2014.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Nancy Pereira da. A Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias: um espaço sagrado a ser compreendido na cidade de Manaus. *In*: REIS, Marcos Vinicius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; SIQUEIRA, Rosângela da Silva (org.). **Ensino religioso × ciência da religião**: práticas pedagógicas e a diversidade religiosa no contexto local. Rio Branco: Nepan, 2020. livro 4.

SIQUEIRA, Rosangela da Silva. A pluralidade religiosa e os desafios na educação escolar: escuta e diálogo no contexto do ensino religioso. *In*: REIS, Marcos Vinicius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; SANTOS, Fernanda C. da Encarnação dos (org.). **Ensino religioso**: um espaço para o laico. Rio Branco: Nepan, 2020. livro 2.

Fontes

CÂMARA MUNICIPAL DE SANTARÉM. **O município**, [s. d.]. Disponível em: <https://santarem.pa.leg.br/o-municipio/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CENTRO DIOCESANO DE PASTORAL. Setor de Ensino Religioso Escolar (Sere). **Relação das escolas acompanhadas pelos professores-orientadores – 2012**.

DECRETO de fundação da Paróquia Cristo Libertador. *In*: Livro Tombo da Paróquia Cristo Libertador. Santarém, 1991.

DIOCESE DE SANTARÉM. **Plano diocesano de pastoral 2018-2020**. Santarém, [s. d.].

OLIVEIRA, Alaíze Almeida *et al.* (org.). Setor de Ensino Religioso Escolar (Sere). **Manual do professor**: atividades para o 1º ano. Santarém, 2013a.

OLIVEIRA, Alaíze Almeida *et al.* (org.). Setor de Ensino Religioso Escolar (Sere). **Manual do professor**: atividades para o 2º ano. Santarém, 2013b.

OLIVEIRA, Alaíze Almeida *et al.* (org.). Setor de Ensino Religioso Escolar (Sere). **Manual do professor**: atividades para o 3º ano. Santarém, 2013c.

OLIVEIRA, Alaíze Almeida *et al.* (org.). Setor de Ensino Religioso Escolar (Sere). **Manual do professor**: atividades para o 4º ano. Santarém, 2013d.

OLIVEIRA, Alaíze Almeida *et al.* (org.). Setor de Ensino Religioso Escolar (Sere). **Manual do professor**: atividades para o 5º ano. Santarém, 2013e.

OLIVEIRA, Alaíze Almeida *et al.* (org.). Setor de Ensino Religioso Escolar (Sere). **Manual do professor**: conteúdos para o 6º ao 9º ano. 2. ed. Santarém, 2015.

PARÁ. **Inventário da oferta turística**: Santarém-Pará. Belém, 2018. Disponível em: http://www.setur.pa.gov.br/sites/default/files/iot_santarem_18_12_18-ilovepdf-compressed_0.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

PASTANA, Gilberto. 100 anos de igreja particular: a caminhada do povo de Deus na Diocese de Santarém. *In*: CANTO, Sidney Augusto; SANTOS, Adna Carmem Monteiro dos;

NASCIMENTO, Maria de Fátima Silva do (org.). **Livro do centenário da Diocese de Santarém**. Santarém: Gráfica e Editora Tiagão, 2003.

PC 01 (professora-coordenadora). **Entrevista concedida a Ivonely de Brito Pereira**. Santarém, PA, 10 nov. 2021. Gravação e transcrição. Acervo pessoal de Ivonely de Brito Pereira.

PO 02 (professora-orientadora). **Entrevista concedida a Ivonely de Brito Pereira**. Santarém, PA, 12 nov. 2021. Gravação e transcrição. Acervo pessoal de Ivonely de Brito Pereira.

PO 03 (professora-orientadora). **Entrevista concedida a Ivonely de Brito Pereira**. Santarém, PA, 18 nov. 2021. Gravação e transcrição. Acervo pessoal de Ivonely de Brito Pereira.

PO 04 (professor-orientador). **Entrevista concedida a Ivonely de Brito Pereira**. Santarém, PA, 23 nov. 2021. Gravação e transcrição. Acervo pessoal de Ivonely de Brito Pereira.

PO 05 (professor-orientador). **Entrevista concedida a Ivonely de Brito Pereira**. Santarém, PA, 1º dez. 2021. Gravação e transcrição. Acervo pessoal de Ivonely de Brito Pereira.

PO 06 (professor-orientador). **Entrevista concedida a Ivonely de Brito Pereira**. Santarém, PA, 4 dez. 2021. Gravação e transcrição. Acervo pessoal de Ivonely de Brito Pereira.

PRELAZIA DE SANTARÉM. 1903. *In*: CANTO, Sidney Augusto; SANTOS, Adna Carmem Monteiro dos; NASCIMENTO, Maria de Fátima Silva do (org.). **Livro do centenário da Diocese de Santarém**. Santarém: Gráfica e Editora Tiagão, 2003.

SANTARÉM. **Lei nº 20.534, de 17 de dezembro de 2018, de revisão do Plano Diretor de Santarém**. Disponível em: https://sapl.santarem.pa.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2018/1610/lei_n_20_534_de_17_12_2018_plano_diretor_participativo.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

SANTARÉM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Ensino Religioso Escolar – Sere/Semed. **Ensino religioso escolar/Sere no município de Santarém, um pouco da história**, [s. d.].

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORA-COORDENADORA)

Tema: “O ensino religioso nas escolas públicas municipais da cidade de Santarém (PA): práticas cotidianas dos agentes sociais do Setor de Ensino Religioso Escolar (Sere) entre 2003 e 2015”

DADOS DO PARTICIPANTE	DATA: ____/____/____
	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE _____
	GÊNERO () MASCULINO () FEMININO () OUTRO _____
	ESTADO CIVIL: () CASADO () SOLTEIRO () OUTRO _____
	IDADE: _____
	NATURALIDADE: _____
	FUNÇÃO: _____
	RAÇA: _____

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Você tem religião? Se sim, qual?
3. Você participa de algum grupo e/ou movimento ligado à sua religião? Em caso positivo, qual?
4. Em breves palavras fale sobre sua trajetória até chegar ao Setor de Ensino Religioso Escolar (Sere).
5. Qual função você exercia junto ao setor?
6. Por que a utilização do termo professor-orientador?
7. Qual órgão e/ou instituição era responsável pela contratação dos professores-orientadores do Sere?
8. Havia algum critério para seleção desses profissionais?
9. Qual a data de seu ingresso e de saída do Sere?
10. Qual disciplina era ministrada pelos professores-orientadores?
11. Esse ensino era voltado para qual ano?
12. Em que dia, período e local você desempenhava suas funções junto ao setor?
13. Como estavam organizadas as aulas que eram ministradas pelos professores-orientadores do Sere?
14. Cumpria-se um calendário específico? Se sim, qual?
15. Os professores-orientadores do Sere recebiam alguma formação específica em relação à disciplina que ministravam? Em caso positivo, como se deu esse processo formativo?

16. Os professores-orientadores do Sere recebiam material para trabalhar a disciplina de ensino religioso? Em caso positivo, que tipo de subsídio era esse?
17. Quem elaborou esse material? Esse subsídio era disponibilizado aos docentes da rede pública de ensino? Se sim, como ocorreu esse processo?
18. Como eram ministradas as aulas de ensino religioso?
19. O que era necessário para desenvolver as aulas de ensino religioso?
20. Quanto tempo duravam esses encontros?
21. Eram utilizados recursos pedagógicos nas aulas? Quem os fornecia?
22. Eram abordados temas relacionados com a religião, as formas de não crença, as religiosidades afro, caboclas e indígenas? Se sim, que estratégias eram utilizadas pelos professores-orientadores para tratar desses assuntos?
23. Havia um planejamento conjunto das aulas de ensino religioso?
24. Os professores-orientadores do Sere encontravam dificuldades para desenvolver as aulas de ensino religioso? Se sim, quais foram?
25. Havia algum local e/ou sala específica em que poderiam ser tratados os assuntos relacionados com o Sere? Se sim, onde funcionava?
26. Você enfrentou desafios durante sua atuação como professora-coordenadora do setor? Se sim, quais foram?
27. Os professores-orientadores cumpriam na íntegra as aulas que estavam propostas no cronograma do Sere?
28. Como você entende a questão da laicidade e como esse tema era tratado nas aulas que eram ministradas pelos professores-orientadores do Sere?
29. Acrescente algum outro ponto que considere importante referente à sua atuação como professora-coordenadora do Sere.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSOR-ORIENTADOR)

Tema: “O ensino religioso nas escolas públicas municipais da cidade de Santarém (PA): práticas cotidianas dos agentes sociais do Setor de Ensino Religioso Escolar (Sere) entre 2003 e 2015”

DADOS DO PARTICIPANTE	DATA: ___/___/_____
	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE _____
	GÊNERO () MASCULINO () FEMININO () OUTRO _____
	ESTADO CIVIL: () CASADO () SOLTEIRO () OUTRO _____
	IDADE: _____
	NATURALIDADE: _____
	FUNÇÃO: _____
	RAÇA: _____

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Você tem religião? Se sim, qual?
3. Você participa de algum grupo e/ou movimento ligado à sua religião? Em caso positivo, qual?
4. Em breves palavras fale sobre sua trajetória até se tornar agente do Setor de Ensino Religioso Escolar (Sere).
5. Qual função você exercia junto ao setor?
6. Por que a utilização do termo professor-orientador?
7. Qual órgão e/ou instituição era responsável pela contratação dos professores-orientadores do Sere?
8. Havia algum critério para seleção desses profissionais?
9. Qual a data de seu ingresso e de saída do Sere?
10. Qual disciplina você ministrava?
11. Esse ensino era voltado para qual ano?
12. Em que dia, período e local você atuava como professor-orientador?
13. Como estavam organizadas as aulas que você ministrava?
14. Cumpria-se um calendário específico? Se sim, qual?
15. Você recebeu alguma formação específica para atuar como professor-orientador do Sere? Em caso positivo, como se deu esse processo formativo?
16. Você recebia material para trabalhar as aulas de ensino religioso? Em caso positivo, que tipo de subsídio era esse?

17. Quem o elaborou? Esse material era disponibilizado aos docentes da rede pública de ensino? Se sim, como ocorreu esse processo?
18. Como eram ministradas as aulas de ensino religioso?
19. O que era necessário para desenvolvê-las?
20. Quanto tempo duravam esses encontros?
21. Eram utilizados recursos pedagógicos nas aulas? Quem os fornecia?
22. Você abordava temas relacionados com a religião, as formas de não crença, as religiosidades afro, caboclas e indígenas? Se sim, que estratégias você utilizava para tratar desses assuntos?
23. Havia um planejamento conjunto das aulas de ensino religioso?
24. Você encontrava dificuldades para desenvolver essas aulas? Se sim, quais?
25. Havia algum local e/ou sala específica em que poderiam ser tratados os assuntos relacionados com o Sere? Se sim, onde funcionava?
26. Você enfrentou desafios durante sua atuação no setor? Se sim, quais foram?
27. Você cumpria na íntegra as aulas que estavam propostas no cronograma do Sere?
28. Como você entende a questão da laicidade e como esse tema era tratado nas aulas que você ministrava?
29. Acrescente algum outro ponto que considere importante referente à sua prática como professor-orientador do Sere.

ANEXO

PARECER APROVADO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFOPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE SANTARÉM-PARÁ: PRÁTICAS COTIDIANAS DOS AGENTES SOCIAIS DO SETOR DE ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR (SERE), ENTRE 2003 E 2015

Pesquisador: Ivonely de Brito Pereira

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 50565421.3.0000.0171

Instituição Proponente: Universidade Federal do Oeste do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.000.829

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFOPA, que visa analisar as práticas cotidianas de sujeitos vinculados ao Setor e Ensino Religioso (SERE) da cidade de Santarém (PA). A pesquisadora aponta que o tema é bastante polêmico quando se pensa na polarização entre religiosos e defensores de Estado laico e por isso tem mobilizado pesquisadores a investigarem tal temática. A introdução apresentada, bem como, a justificativa e métodos são adequados para investigação proposta. Entende-se pela descrição dos objetivos da pesquisa que haverá uma etapa documental e outra vinculada a participação de sujeitos de pesquisa. Os participantes contribuirão como fontes de informações orais e escritas. Será aplicado um roteiro de entrevista a 06 professores-orientadores SERE previamente selecionados que ministrem Ensino Religioso em escolas municipais do 1º ao 5º ano contratados pela SEMED durante o exercício de 2012.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa consistirá em analisar o ensino religioso na rede pública municipal de ensino em Santarém (PA), entre 2003 a 2015, a partir da atuação dos agentes sociais vinculados ao Setor de Ensino Religioso Escolar (SERE). Para isso a pesquisa está propondo os seguintes objetivos específicos: 1. Investigar como a disciplina de Ensino Religioso é apresentada nas constituições, decretos, emendas, pareceres e leis específicas da educação; 2. Entender o contexto histórico

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 03
Bairro: Salé **CEP:** 68.040-255
UF: PA **Município:** SANTAREM
Telefone: (93)2101-4924 **E-mail:** cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 5.000.829

educacional acerca do Ensino Religioso na cidade de Santarém-Pará; 3. Verificar a discussão em torno da laicidade e 4. Identificar o SERE e as práticas cotidianas dos seus agentes sociais na formação dos discentes e docentes da rede pública de ensino do município de Santarém-Pará.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apontados foram: incômodos devido ao tempo das entrevistas; momentos de retraimentos em relação as vivências desagradáveis presenciadas durante o tempo de permanência no Setor. Os riscos relacionados ao novo momento sanitário (covid-19) deverão ser relatados, bem como, as medidas de biossegurança a serem empregadas, caso a entrevista ocorra de forma presencial. Foi apontado que os riscos serão minimizados atribuindo-se horário, privacidade as entrevistas e comprometimento ético da pesquisadora pelo sigilo das informações. Quanto ao benefício, a pesquisadora aponta que o estudo trará momentos de reflexão relevantes para avaliar como o Ensino Religioso está sendo ministrado na cidade de Santarém. Além disso, informa que o estudo pioneiro contribuirá na produção de conhecimento científico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem grande relevância social e trará importantes discussões no campo da temática proposta. A pesquisa foi adequada quanto as sugestões recomendadas nos pareceres emitidos do CEP-UFOPA.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Informações básicas sobre o projeto;
- Brochura detalhada; >> foi revista e ajustada.
- Cronograma de execução;
- Termo de Anuência;
- Orçamento previsto;
- TCLE;
- Folha de rosto.

Recomendações:

A pesquisa foi revista e foram adequados os pontos recomendados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os pontos solicitados foram adequados seguindo as recomendações do CEP-UFOPA, dessa forma,

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 03
Bairro: Salé CEP: 68.040-255
UF: PA Município: SANTAREM
Telefone: (93)2101-4924 E-mail: cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 5.000.829

o parecer encontra-se aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se aprovado devendo seguir as recomendações do CEP para sua execução.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1802689.pdf	22/09/2021 15:48:32		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisa_Alterado.docx	22/09/2021 15:47:00	Ivonely de Brito Pereira	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4986536.pdf	22/09/2021 15:44:18	Ivonely de Brito Pereira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Alterado.doc	12/09/2021 08:44:19	Ivonely de Brito Pereira	Aceito
Outros	Cronogramadeexecucaodapesquisa.docx	05/08/2021 13:57:05	Ivonely de Brito Pereira	Aceito
Outros	TermodeAnuenciapararealizaodapesquisa.pdf	05/08/2021 13:54:48	Ivonely de Brito Pereira	Aceito
Orçamento	Orcamento_Financeiro.docx	05/08/2021 13:53:09	Ivonely de Brito Pereira	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	05/08/2021 11:15:47	Ivonely de Brito Pereira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTAREM, 27 de Setembro de 2021

Assinado por:
Flavia Garcez da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 03

Bairro: Salé **CEP:** 68.040-255

UF: PA **Município:** SANTAREM

Telefone: (93)2101-4924

E-mail: cep@ufopa.edu.br