



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

JAINÉ BEZERRA MARTINS

**LAICIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO: UMA
ANÁLISE DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO NO
PARFOR DA UEA (2014-2018)**

**SANTARÉM-PA
2024**

JAINÉ BEZERRA MARTINS

**LAICIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO: UMA
ANÁLISE DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO NO
PARFOR DA UEA (2014-2018)**

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
2024**

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

- M386l Martins, Jaine Bezerra
 Laicidade e formação de professores de ensino religioso: uma análise do curso de licenciatura em ciências da religião no Parfor da UEA (2014-2018)./ Jaine Bezerra Martins. – Santarém, 2025.
 124 p. : il.
 Inclui bibliografias.
- Dissertação defendida em 2024 e depositada em 2025.
- Orientador: André Dionei Fonseca.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.
1. Amazônia. 2. Currículo. 3. FONAPER. I. Fonseca, André Dionei, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed.370.117



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

FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 126

Autor: JAINE BEZERRA MARTINS

Título: LAICIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO: UMA
ANÁLISE DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO NO
PARFOR DA UEA (2014-2018)

Banca examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
GUSTAVO PINTO DE SOUSA
Data: 16/12/2024 17:37:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. GUSTAVO PINTO DE SOUSA

Examinador Externo a Instituição

Prof. EDILAN DE SANT ANA QUARESMA

Examinador Interno

gov.br Documento assinado digitalmente
EDILAN DE SANT ANA QUARESMA
Data: 18/12/2024 18:59:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. ANDRÉ DIONEY FONSECA

Presidente

gov.br Documento assinado digitalmente
ANDRÉ DIONEY FONSECA
Data: 16/12/2024 11:50:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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 examinadora elogiou o trabalho da candidata pela originalidade, rigor teórico e acadêmico, além da contribuição para uma área pouco explorada na educação. Ressaltou-se a excelência da pesquisa e seu avanço significativo para a temática abordada, indicando a necessidade de publicação pelos resultados relevantes ao debate acadêmico.

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

Prof. ANDRÉ DIONEY FONSECA

gov.br Documento assinado digitalmente
ANDRÉ DIONEY FONSECA
Data: 16/12/2024 11:49:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientador(a)

DEDICATÓRIA

Ao meu pai e minha mãe por serem, sempre,
tão incríveis na minha vida!

JAINÉ BEZERRA MARTINS

**LAICIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO: UMA
ANÁLISE DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO NO
PARFOR DA UEA (2014-2018)**

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

Data: 12/12/2024

Prof. Dr. André Dionei Fonseca
Orientador – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Gustavo Pinto de Sousa
Avaliador Externo – Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

Prof. Dr. Edilan de Sant’Ana Quaresma
Avaliador Interno – Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo apoio incondicional ao longo de todos estes anos de estudo. Meu pai Moacir e minha mãe Tatiana, pessoas muito simples, mas que sempre acreditaram e me incentivaram nos estudos. Agradeço imensamente à minha mãe por ter me acompanhado na viagem a Manaus-AM para resolver questões da pesquisa na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Juntamente com o meu pai, não mediu esforços para que eu pudesse viajar com segurança e conseguir resolver as questões necessárias para a pesquisa em outro Estado. Aos meus irmãos Joane, Maiara, Maurício e à minha sobrinha Jasmine por me trazer tanta alegria.

Ao meu avô José e a minha avó Maria, que são avós incríveis e maravilhosos, meus tios Jair, Júnior, Jailson, Jefferson, minhas tias Alciele, Alcione e Simone. Amo vocês e obrigada por estarem sempre ao meu lado e me proporcionar tantas memórias felizes.

Aos meus primos Juvenal, Ivete, Júlia, Nália e Marilene por me receber tão gentilmente em suas casas quando precisei ir a Manaus em março, julho e novembro de 2023. Obrigada por me apresentar a cidade e a universidade. Jamais esquecerei do cuidado e carinho que tiveram comigo!

À professora Maria de Loures Cameyama, que foi minha professora de História no Ensino Médio na Escola Estadual Álvaro Adolfo da Silveira, em 2014 e 2015, pela amizade e incentivo desde então. Seu profissionalismo sempre foi inspiração para mim ao longo destes anos.

Ao professor Luiz Carlos Laurindo Junior por me apresentar o PPGE quando eu ainda estava no curso de graduação em Licenciatura em História (UFOPA), dentro de uma disciplina voltada para TCC, me orientou e incentivou a escrever e submeter o projeto. Obrigado pelos conselhos, dicas e por acreditar que eu seria capaz.

À minha turma do Mestrado em Educação 2022 e às minhas colegas de linha de pesquisa Bruna Letícia e Raimunda Paixão pela força que me deram quando pensei em desistir e por me ajudar quando encontrei dificuldades com a minha pesquisa. Também pelo carinho e amizade que sempre tiveram comigo, o que tornou tudo mais leve.

Ao meu orientador, professor André Dioneu, pela oportunidade e honra de ter sido sua orientanda. Suas análises foram, sempre, essenciais para a construção desta pesquisa. Agradeço, principalmente, por ter me dado a oportunidade de pesquisar um tema que sempre me despertou muita curiosidade desde a graduação. Obrigada por tudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFOPA) pela oportunidade incrível. A todos os professores do programa, especialmente à Lília Colares, Anselmo Colares, Glauco Pantoja, Sinara Almeida, Leandro Sartori e José Ricardo Mafra, que ministraram disciplinas em minha turma. Aos professores Dr. Gustavo Pinto e Ivonely Brito pelas contribuições no exame de pré-qualificação realizado no Seminário de Dissertações em Andamento em abril de 2023.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR/UFOPA), coordenado na UFOPA pelos professores Dr. Anselmo Colares e Dra. Lília Colares, pela riqueza de conhecimento nos eventos ofertados (Quarta com Ciência, Orientação Coletiva, Palestras, Rodas de Conversa, etc.). Agradeço pela oportunidade de fazer parte da organização de alguns desses eventos, o que possibilitou melhorar meu desempenho acadêmico.

Ao professor Diego Omar, docente da UEA, pela paciência e disponibilidade e por me apresentar o curso, a universidade, os entrevistados e compartilhar comigo um material bibliográfico riquíssimo sobre o Ensino Religioso no Brasil. Além disso, me ajudou a compreender melhor o que era o FONAPER e como esta associação atuava nos currículos de formação docente. Agradeço imensamente.

A todos os entrevistados pela disponibilidade em participar e contribuir com a pesquisa. Espero que, de alguma forma, a pesquisa contribua com o curso e com a área.

À UEA e aos seus servidores que fizeram o possível para que eu pudesse realizar a pesquisa dentro do tempo estipulado pelo PPGE, principalmente quando precisei submeter o projeto na Plataforma Brasil.

Aos avaliadores, os professores Dr. Gustavo Pinto e Dr. Edilan Quaresma, pelas contribuições no exame de qualificação. Suas análises e orientações foram imprescindíveis para a construção desta pesquisa.

A todas as instituições públicas que contribuíram com a minha formação desde a educação infantil até o ensino superior. Sempre estudei em escolas públicas e universidades públicas. A estas instituições, serei eternamente grata!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento da bolsa.

RESUMO

Esta pesquisa analisou o curso de Licenciatura em Ciências da Religião implementado entre os anos de 2014 e 2018 na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em Manaus, Estado do Amazonas. Na UEA, o curso foi ofertado por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e foi destinado aos docentes de Ensino Religioso da rede pública de ensino cadastrados na Plataforma Freire que atuavam sem a primeira licenciatura. Objetivou-se analisar a laicidade no currículo do curso partindo da seguinte indagação: o currículo do curso de Licenciatura em Ciências da Religião do PARFOR/UEA foi implementado sob uma perspectiva laica? O campo de estudos da pesquisa foi o da História do Tempo Presente e a metodologia envolveu análise, interpretação e problematização de fontes documentais e orais. Os documentos foram Relatórios Internos de Autoavaliação, Externos de Avaliação, o Projeto Pedagógico de Curso e, na pesquisa de campo, realizamos entrevistas semiestruturadas com 1 (um) professor e 5 (cinco) alunos utilizando os procedimentos teórico-metodológicos da História Oral, após a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil (Parecer 6.316.118). As análises das fontes orais e documentais apontaram indícios de interferência direta e indireta, tanto na criação quanto no currículo do curso, de uma instituição religiosa privada ligada à Igreja Católica local e a uma instituição confessional que congrega pessoas físicas e jurídicas nacional, onde seus integrantes são, em sua maioria, ligados ao cristianismo. Todavia, estas interferências não foram aceitas na universidade sem que houvesse resistência por parte dos docentes. Diante do exposto, a relevância social e científica da pesquisa encontra-se no fato de que os currículos de formação dos docentes do Ensino Religioso não podem ser orientados pelo proselitismo e deve-se presar pelo princípio da laicidade do Estado, princípio compreendido no estudo como um conceito histórico e normativo.

Palavras-chave: Amazônia. Currículo. FONAPER. Laicidade na Educação. PARFOR.

ABSTRACT

This research analyzed the Bachelor's Degree in Religious Studies course implemented between 2014 and 2018 at the Amazonas State University (UEA), in Manaus, Amazonas State. At UEA, the course was offered through the National Plan for the Training of Basic Education Teachers (PARFOR) and was aimed at public school Religious Education teachers registered on the Freire Platform who worked without a first degree. The objective was to analyze secularism in the course curriculum based on the following question: was the curriculum of the Bachelor's Degree in Religious Studies course at PARFOR/UEA implemented from a secular perspective? The field of study of the research was the History of the Present Time and the methodology involved analysis, interpretation and problematization of documentary and oral sources. The documents were Internal Self-Assessment Reports, External Assessment Reports, the Course Pedagogical Project, and in the field research we conducted semi-structured interviews with 1 (one) teacher and 5 (five) students using the theoretical-methodological procedures of Oral History, after the approval of the research by the Research Ethics Committee of Plataforma Brasil (Opinion 6.316.118). The analysis of the oral and documentary sources pointed to evidence of direct and indirect interference, both in the creation and in the curriculum of the course, by a private religious institution linked to the local Catholic Church and by a confessional institution that brings together individuals and legal entities nationwide, where the majority of its members are linked to Christianity. However, these interferences were not accepted at the university without resistance from the teachers. Therefore, the social and scientific relevance of the research lies in the fact that the training curricula for Religious Education teachers cannot be guided by proselytism and must uphold the principle of the secularity of the State, a principle understood in the study as a historical and normative concept.

Keywords: Amazon. Curriculum. FONAPER. Secularism in Education. PARFOR.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABESC	Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
ABHO	Associação Brasileira de História Oral
ABHR	Associação Brasileira de História das Religiões
ACREPERAM	Associação dos Cientistas da Religião e dos Professores do Ensino Religioso do Amazonas
ACT	Acordo de Cooperação Técnica
AEC	Confederação Nacional dos Bispos
AEC/BR	Associação de Igrejas Católicas/ Brasil
ANEL	Associação Nacional de Igrejas Luteranas
ANPAE	Associação Nacional de Professores de Administração Escolar
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPTECRE	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião
ASSINTEC	Associação Interconfessional de Curitiba
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos da Educação e Sociedade
CEEA	Conselho Estadual de Educação do Amazonas
CELADEC	Conselho Evangélico Latino-Americano da Educação Cristã
CELAM	Conselho Episcopal Latino-Americano
CENESCH	Centro de Estudos do Comportamento Humano
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CIER	Conselho de Igrejas para Educação Religiosa
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CONER	Conselho Nacional de Ensino Religioso
CONIC	Conselho Nacional de Igrejas Cristãs
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DEB	Diretoria de Educação Básica
DED	Diretoria de Educação a Distância
DF	Distrito Federal
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENER	Encontro Nacional para Coordenadores de Ensino Religioso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONAPER	Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IESs	Instituições de Ensino Superior
IFAM	Instituto de Ciência e Tecnologia do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAMAT	Instituto Pastoral do Mato Grosso
IPESs	Instituições Públicas de Ensino Superior
ITEPE	Instituto de Teologia, Pastoral e Ensino Superior na Amazônia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OLÉ	Observatório da Laicidade
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PCNER	Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PGR	Procuradoria Geral da República
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PQD	Plano de Qualificação Docente

PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Restauração e Expansão das Universidades Federais
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
STF	Superior Tribunal de Justiça
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos ofertados no PARFOR/UEA em andamento em 2016.....	44
Quadro 2 – Perfil dos participantes Egressos e Docentes do curso de Ciências da Religião PARFOR/UEA, 2024.....	74
Quadro 3 – Integralização Curricular do Curso em Ciências da Religião PARFOR/UEA, 2014-2018.....	84
Quadro 4 – Componentes Curriculares Específicos do curso em Ciências da Religião PARFOR/UEA, 2016.....	86
Quadro 5 – Disciplinas Optativas do Curso em Ciências da Religião PARFOR/UEA, 2014-2018.....	89
Quadro 6 – Questionário Discente: Organização Didático Pedagógica do Curso Ciências da Religião PARFOR/UEA, 2014-2018	92
Quadro 7 – Questionário Discente: Instalações Físicas do Curso Ciências da Religião PARFOR/UEA, 2014-2018.....	94
Quadro 8 – Questionário Docente: Organização Didático Pedagógica do Curso Ciências da Religião PARFOR/UEA, 2014-2018.....	95
Quadro 9 – Questionário Docente: Corpo Docente do Curso Ciências da Religião PARFOR/UEA, 2014-2018.....	96
Quadro 10 – Questionário Docente: Instalações Físicas do Curso Ciências da Religião PARFOR/UEA, 2014-2018.....	97
Quadro 11 – Resultado do Relatório Externo de Avaliação do Curso Ciências da Religião PARFOR/UEA, 2019.....	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade por IES e turmas por região do Brasil no PARFOR em 2018.....	42
Tabela 2 – Resultado do PARFOR na região Norte do Brasil de 2009 até 2021.....	42

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): LIMITES E POSSIBILIDADES	30
2.1 Questões de natureza teórica.....	30
2.2 Princípios, objetivos e metas do PARFOR.....	37
2.3 O PARFOR na Universidade do Estado do Amazonas (UEA): locus da pesquisa.....	41
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO RELIGIOSO: QUE PROFISSIONAL SE PRETENDE FORMAR?	48
3.1 O desafio da laicidade no Brasil.....	48
3.2 Diretrizes do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER)	59
3.3 O curso em Ciências da Religião na UEA: locus da pesquisa	65
4 O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO NO PARFOR DA UEA: UMA EXPERIÊNCIA PIONEIRA NO ESTADO DO AMAZONAS.....	73
4.1 Análise das entrevistas	73
4.2 O Projeto Pedagógico de Curso (PPC)	80
4.3 Os Relatórios Externos e Internos de Avaliação e Autoavaliação	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES.....	116
ANEXOS	123

1 INTRODUÇÃO

O interesse por pesquisar a problemática da laicidade no campo educacional surgiu quando ainda participávamos do curso de Graduação em Licenciatura em História na Universidade Federal do Oeste do Pará, na cidade de Santarém, Estado do Pará, entre os anos 2016 e 2021. Especificamente quando cursamos as disciplinas de estágio de observação e regência em escolas públicas da cidade e presenciamos situações em que as religiões dominantes estavam presentes naquelas escolas. Em 2019, relatamos e problematizamos algumas destas experiências nos relatórios dos estágios e os apresentamos no “II Simpósio Norte da Associação Brasileira de História das Religiões – Religiões e Religiosidades na Amazônia: dinamismo e resistências”, promovido pelo curso de Licenciatura em História da Ufopa em parceria com a Associação Brasileira de História das Religiões (ABHR).

Quando concluímos o curso de graduação, em 2021, elaboramos um projeto no qual pretendíamos analisar a laicidade na educação pública e submetemos, em 2022, ao Processo Seletivo do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufopa). Após sermos aprovados na Linha de Pesquisa 1 “História, Política e Gestão Educacional na Amazônia”, desenvolvemos esta dissertação que buscou analisar a laicidade no curso de formação de professores em Licenciatura em Ciências da Religião implementado na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), uma instituição pública do Estado do Amazonas.

A pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o que permitiu dedicação integral ao projeto e possibilitou que estivéssemos pessoalmente no Estado do Amazonas, em março e julho de 2023, para comunicar sobre o estudo em andamento, ter acesso às fontes documentais e autorização para realização da pesquisa de campo.

Na UEA, o curso foi implementado por meio de turmas no Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) duas vezes, sendo a primeira entre os anos 2014 e 2018 e a segunda encontra-se em andamento desde o ano de 2023, e é destinada à formação de professores de Ensino Religioso da cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas. O referido Estado localiza-se na Amazônia brasileira e a UEA é uma instituição pública vinculada e mantida pelo Governo do Estado do Amazonas sob supervisão da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, instituída através do decreto nº 21.666, de 1º de fevereiro de 2001 e autorizada pela Lei nº 2.637, de 12 de janeiro de 2001, com a natureza jurídica de fundação pública.

O estudo analisou apenas a primeira turma do curso, que esteve em atividade entre 2014 e 2018. No Estado do Amazonas, em instituição pública, somente a UEA oferta uma formação

em licenciatura em Ciências da Religião, por meio do PARFOR, em caráter não permanente. O PARFOR é uma política emergencial instituída pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e revogada pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que buscou adequar a formação dos professores da educação básica à sua área de atuação. Seu objetivo é induzir e fomentar a oferta de educação superior para docentes em exercício na rede pública de ensino, atendendo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996 (nº 9394), a qual determinou que os professores deveriam ser formados em cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), em nível de licenciatura. Para tal, funciona em regime de colaboração entre a União, por meio da CAPES, Estados, Municípios, Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior (IESs), ofertando vagas de primeira e segunda licenciatura, no formato presencial e a distância, para professores vinculados à rede pública estadual, municipal ou distrital no exercício do Magistério (Brasil, 2009).

Acerca da implementação do PARFOR no Estado, identificou-se que apenas três IESs públicas aderiram ao programa, sendo elas: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM). No Estado, a parceria foi firmada, em 2009, quando o PARFOR foi instituído no país, com o Acordo de Cooperação Técnica (ACT) entre a CAPES, a Secretaria Estadual de Educação do Estado e a adesão das IESs aos Termos de Adesão aos Acordos de Cooperação Técnica.

De acordo com Gatti (2010), em função dos graves problemas que enfrentamos no que diz respeito às aprendizagens escolares em nossa sociedade, tarefa cada vez mais complexa, avolumam-se preocupações com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. Todavia, a autora alerta que tal preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino pois:

Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p. 1359).

Considerando então os fatores citados, quanto às políticas educacionais postas em ação, vale ressaltar que elas não se encerram no ato de sua formulação, precisam ser avaliadas durante

todo o seu processo de implementação, que dependerá do local, dos agentes envolvidos, do nível de conhecimento e envolvimento de cada um e, ainda, das circunstâncias encontradas durante todo o seu processo de execução (BARRETO; COLARES, 2017).

Em relação aos currículos implementados, no Brasil, com a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, o governo federal tomou para si a incumbência de formular os referenciais curriculares capazes de consolidar a concepção de educação básica como um processo contínuo, regido pelos mesmos princípios educacionais. Foram então elaborados os chamados Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para ensino fundamental e médio, entre 1997 e 1998. Os dois documentos foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC). A partir de 2002, iniciaram-se as primeiras adaptações de currículo quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores foram promulgadas e, nos anos subsequentes, quando as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura passaram a ser aprovadas pelo CNE.

Entretanto, André, Barreto e Gatti (2011) destacam que os currículos institucionais implementados para a formação de professores da educação básica mostram-se apenas formalmente aderentes às recomendações do CNE e distantes do eixo definido pelas diretrizes e pelas orientações emanadas desse órgão: formar professores. Segundo os autores, as questões curriculares relativas aos cursos de licenciatura estão reproduzidas inclusive em propostas desenvolvidas no âmbito do PARFOR. Tal problema ganha amplitude quando se trata dos cursos voltados para formação de professores de Ensino Religioso, considerando as especificidades da disciplina. Em suma, o Ensino religioso é um componente curricular facultativo da educação básica que, diante de muitas polêmicas e contradições, foi inserido dentro dos dispositivos constitucionais no período republicano e, frequentemente, traz à tona embates entre defensores do Estado Laico e do campo religioso.

Assim, partindo da teoria dos campos sociais do francês Pierre Bourdieu (1974), Cunha e Oliva (2014) entendem que o campo é o espaço social em que agentes e instituições disputam monopólio para o seu capital cultural, seja político, religioso, econômico, pedagógico, artístico etc. O campo religioso, por sua vez, é o espaço em que os agentes disputam o monopólio das relações com o sagrado e é, portanto, um campo de luta, de conflito, no qual cada religião se apresenta como verdadeira e autêntica diante das demais. Embora esse campo busque “autonomizar-se”, encontra entrada em outros, como no campo político em que pretende impor à sociedade, por meio da legislação, suas orientações de ordem moral da religião ou do grupo de religiões dominantes ou hegemônicas, e, assim, assegurar seus privilégios. No caso do

campo educacional, difundem suas crenças em escolas próprias e em escolas públicas e formam elites dirigentes em universidades e faculdades confessionais, com diplomas reconhecidos pelo Estado.

Neste sentido, Amaral, Oliveira e Souza (2017) destacam que o entendimento da situação do ensino religioso e da formação de professores no sistema educacional público brasileiro exige a compreensão das disputas travadas tanto no campo político quanto no religioso, principalmente no que diz respeito à atuação de setores da Igreja Católica e de segmentos evangélicos e seus reflexos na área da educação. Apesar de as últimas décadas demonstrarem avanços e recuos na autonomização do campo educacional, sua perda de autonomia para os campos político e religioso são cada vez mais frequentes, assim como o campo político vem perdendo sua autonomia em face das influências do campo religioso.

Historicamente, segundo Mariano (2011), com o fim da Ditadura Militar, em 1985, a reorientação progressista da Igreja Católica e a redemocratização das instituições políticas, abriram amplo espaço para o avanço da concorrência religiosa, especialmente para os pentecostais. Porém, diferentemente do que ocorreu no âmbito dos pentecostais, quando resolveram abandonar sua tradicional autoexclusão da política, a Igreja Católica vedou a atuação do clero e incentivou apenas a participação de leigos na política partidária, optando por atuar por meio de *lobbys* encabeçados pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

O *lobby* mais expressivo formou-se no contexto de criação da Carta Magna de 1988, quando a CNBB, juntamente com outras instituições católicas, se reuniu para garantir a manutenção do Ensino Religioso. Há que se considerar, nesse contexto, o acirramento das condições de concorrência no campo religioso a partir da ascensão dos evangélicos-pentecostais no campo político, somadas as mudanças ocorridas na direção mundial da Igreja Católica, depois da posse de João Paulo II, que levou a CNBB a priorizar a oferta do Ensino Religioso nas escolas públicas (CUNHA, 2016). Portanto, representando uma vitória do *lobby* formado, o Ensino Religioso entrou no artigo 210 da Constituição Federal como de matrícula facultativa, constituindo horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (BRASIL, 1988).

O *lobby* tornou-se mais abrangente em 1995, no contexto de criação da LDB, quando criou-se o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER). O Fórum atuou fortemente nas mudanças preconizadas no artigo 33 na versão da LDB do ano de 1997. Ressaltamos que a LDB passou para os sistemas de ensino a responsabilidade da regulamentação dos procedimentos para definição dos conteúdos e das normas para habilitação e contratação dos professores da disciplina (LDB, 1996/97). A decisão tornou o Ensino Religioso muito diverso, a depender de cada ente federado, favorecendo uma ideia de que a

disciplina fosse considerada como “à parte” em relação às outras do Ensino Fundamental, pois, diferentemente das demais em que a LDB exige formação em cursos de licenciatura regulamentados pelo MEC, é a única cujos sistemas de ensino possuem autonomia para formar os professores, inclusive, existem pareceres do CNE, do ano de 1999, barrando a autorização, a criação, o reconhecimento e a avaliação de licenciaturas próprias em Ensino Religioso (BRASIL, 1999).

Naquele contexto, o FONAPER elaborou um modelo próprio de Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino Religioso (PCNER) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião ou Ensino Religioso destinadas à educação básica e à formação de professores. É importante destacar, porém, que as diretrizes do fórum foram largamente utilizadas até meados de 2018, quando o CNE instituiu, em 28 de dezembro, diretrizes nacionais curriculares para licenciaturas em Ciências da Religião e designou que deveriam orientar os cursos em modalidade presencial, semipresencial e a distância. O documento definiu princípios pedagógicos a serem incorporados pelas instituições de ensino superior e pelos órgãos dos sistemas de ensino (BRASIL, 2018).

Até o ano de 2018, no que concerne aos currículos de formação docente, pelo fato de inexistirem diretrizes unificadas, universidades públicas e particulares aderiram ao modelo elaborado pelo FONAPER, em 1998. Logo, a partir da análise de literatura sobre o fórum, foi possível observar que parte expressiva da produção acadêmica o trata mais no sentido de defesa, justificando sua importante atuação na produção dos currículos, entre os quais podemos mencionar Caron (2007, 2010, 2016), Junqueira e Nascimento (2013) e Junqueira e Rodrigues (2014). Outra parte, principalmente Cunha (2005, 2006, 2009, 2013, 2016) e Lui (2007, 2013), asseveram que, além de o fórum ser formado majoritariamente por religiosos ligados ao cristianismo, suas propostas possuem uma visão interconfessional do fenômeno religioso que não inclui ateus e agnósticos e cuja participação das religiões/religiosidades que estão fora do âmbito do cristianismo é bastante limitada.

No Brasil, de acordo com Pieper (2019), 8 (oito) universidades públicas ofertam cursos de graduação em Ciências da Religião, nas quais, apenas 1 (um) ocorre de forma permanente, em toda a região Norte, no Estado do Pará, na Universidade Estadual do Pará (UEPA). Por sua vez, Fonseca e Martins (2023) identificaram que cursos com essa nomenclatura estão sendo ofertados em outros Estados em modalidade *Stricto Sensu*, como ocorre na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

Nessa perspectiva, voltando ao debate sobre o currículo, Apple (2006) utiliza dois conceitos fundamentais para compreender o tema: a hegemonia e a ideologia, sendo que a

hegemonia refere-se a um conjunto organizado de sentidos que são vividos pelos sujeitos como uma espécie de senso comum, e a ideologia seria como uma falsa consciência que obriga toda a sociedade a enxergar o mundo sob a ótica de um grupo determinado pelas classes dominantes. O currículo, para o referido autor, é um produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, fruto de acordos, conflitos, concessões e alianças.

No mesmo sentido, Lopes e Macedo (2011) afirmam que o currículo pode ser entendido como uma prática discursiva, como uma prática de poder, de significação e de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, além de produzir sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria.

Daí a importância, sendo o Ensino Religioso uma disciplina extremamente complexa, de que os currículos de formação docente não sofram interferências de grupos religiosos historicamente hegemônicos. Para Santos (2020), os currículos dos cursos em Ciências da Religião precisam ser pensados e dialogados de acordo com as bases que fundamentam o campo educacional e os Direitos Humanos. Eles devem contemplar, de forma consistente, abordagens investigativas que envolvam a promoção da percepção e reconhecimento do outro como ser dotado de direitos que precisam ser assegurados e respeitados, independentemente de sua classe, gênero, nacionalidade, orientação sexual, raça, religião e de não ter uma religião.

A primeira turma do curso Ciências da Religião foi implementada na UEA entre os anos 2014 e 2018, período no qual identificamos que ainda não existiam diretrizes nacionais unificadas pelo CNE para formação docente da área, o que nos levou a questionar se as diretrizes do FONAPER foram incorporadas na universidade. Daí derivou o seguinte questionamento: o currículo do curso de Licenciatura em Ciência da Religião PARFOR/UEA foi implementado sob uma perspectiva laica?

O conceito de laicidade utilizado na pesquisa refere-se histórico e normativamente à separação entre Estado e Igreja e à neutralidade dos espaços estatais. Para tanto, no Brasil, a laicidade é garantida constitucionalmente, pois é vedado à União, aos Estados e aos Municípios manter relações com igrejas, subvencioná-las, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com elas ou suas representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, a colaboração de interesse público (BRASIL, 1988). Além do mais, os cursos ofertados em instituições públicas devem ser fundamentados por princípios científicos e estimular o desenvolvimento do espírito científico (LDB, 1996).

Quanto ao objetivo geral da pesquisa, é analisar a laicidade no currículo do curso de formação de professores em Licenciatura em Ciências da Religião do PARFOR/UEA. Nos objetivos mais específicos, pretende-se:

1. Descrever o PARFOR no contexto nacional e no Estado do Amazonas;
2. Caracterizar a formação de professores do Ensino Religioso no Brasil e como ela se configura no Estado do Amazonas;
3. Analisar a laicidade no Curso de licenciatura em Ciências da Religião ofertado no PARFOR/UEA;
4. Compreender como surgem as licenciaturas em Ciências da Religião em contexto nacional e local.

Dessa forma, é uma pesquisa de abordagem histórica inserida no campo de estudos conhecido como “História do Tempo Presente”, por meio do qual os pesquisadores analisam rupturas ou permanências do passado no presente. Para Dosse (2012), a História do Tempo Presente passou a desempenhar outro papel com os aspectos inovadores propostos pela escola dos *Annales*, um movimento historiográfico instituído por Marc Bloch e Lucien Febvre, em 1929, na França. Essas transformações ocorridas nas pesquisas históricas, de acordo com Ferreira (2018), trouxeram um grande dinamismo e renovação para o campo disciplinar da história, criando um espaço novo para o estudo dos períodos recentes e que abalou antigas resistências. À medida que se consolidavam as instituições democráticas, um maior número de pessoas passou a se interessar por conhecer a história do regime militar, a trajetória dos grupos reprimidos, das mulheres, negros e indígenas, preocupados em resgatar suas memórias. Aliás, uma das principais características da História do Tempo Presente é a revalorização da memória, com o crescimento do interesse das sociedades contemporâneas pela história recente. Pode-se dizer, inclusive, que a história oral no início dos anos 1990 foi um elemento de estímulo para afirmação da História do Tempo Presente, pois, foi por meio da história política e dos desafios trazidos pelos debates acerca da memória dos grupos excluídos, que de fato ocorreu um crescimento exponencial dos trabalhos nesse campo.

Quanto à metodologia da pesquisa, envolveu análise, interpretação e problematização de fontes documentais e orais. Os documentos foram: Relatório Interno de Autoavaliação, Relatório Externo de Avaliação, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e na pesquisa de campo adotamos os procedimentos teórico-metodológicos da História Oral. Os documentos foram disponibilizados pela instituição pesquisada e o Comitê de Ética da Plataforma Brasil autorizou em 21 de setembro 2023 a realização das entrevistas.

Destacamos que as fontes documentais utilizadas não precisaram de cuidados arquivísticos, uma vez que estavam todas em formato digital. São documentos atuais que não precisaram passar por processos de restauração ou catalogação, entre outros procedimentos, comumente recorrentes em pesquisa documental física.

Ao passar para análise documental, Bacellar (2008) orienta que o primeiro passo deve ser conhecer a fundo sua história. Primeiramente, o pesquisador deve conhecer a estrutura do mecanismo administrativo que produziu o documento e questionar: sob quais condições o documento foi redigido? com que propósito? por quem? quando? Estas são perguntas primárias na pesquisa documental, já que nenhum documento é neutro e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou órgão que o escreveu. Tais questionamentos são relevantes para evitar anacronismos sobre a temática pesquisada, por isso, tornou-se relevante considerar alguns questionamentos:

1. O que orientava a legislação nacional vigente sobre formação de professores de Ensino Religioso, entre 2014 e 2018, recorte temporal da pesquisa?
2. Considerando o recorte temporal, quais as orientações no Estado do Amazonas?

A partir dos dois questionamentos e após confirmarmos que não existiam diretrizes unificadas local ou nacionalmente, partimos para análise e interpretação das fontes documentais e orais. Em relação à pesquisa de campo, elaboramos o projeto e enviamos ao Comitê de Ética da Plataforma Brasil, em junho de 2023, com os seguintes documentos anexados: Projeto de Pesquisa Detalhado, Orçamento da Pesquisa, Cronograma da Pesquisa, Roteiro de Perguntas, Carta de Autorização da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de Não Iniciação da Pesquisa, Comprovante de Vínculo com o PPGE e uma declaração da CAPES atestando o financiamento. A primeira apreciação foi divulgada em 19 de agosto de 2023, com um parecer “pendente”, pois, de acordo com o Comitê, era necessário enfatizar no TCLE que os dados de voz dos entrevistados de forma “expressa e destacada” seriam gravados. Após atender a orientação, enviamos novamente o projeto e obtivemos a resposta em 21 de setembro de 2023, com o parecer “aprovado”.

Assim, faz-se então necessárias algumas ponderações sobre a pesquisa de campo e, especificamente, sobre o Comitê de Ética ao qual a pesquisa foi submetida. Observamos que a Plataforma Brasil não atende aos requisitos de uma pesquisa voltada para o campo educacional, já que os critérios para submissão dos projetos estão concentrados na área da saúde. Outro problema a ser destacado, segundo Britto e Colares (2023), é a tendência de caráter protocolar na fundamentação e aplicação da ética, refletidas nos Comitês de Ética da Plataforma Brasil,

que não contribuem para qualificação e o desenvolvimento nem da pesquisa em educação e nem da formação em nível pós-graduação. Na visão dos referidos autores, o atual direcionamento de tratamento da ética na ciência funciona objetivamente como instância de regulamentação e controle da pesquisa, sem efetivamente ter a ética como seu fundamento central, o que não contribui para a qualificação ético-epistemológica da pesquisa.

A questão protocolar mencionada foi observada na construção quando verificamos os documentos exigidos para submissão no CEP/Ufopa na Plataforma. O CEP/Ufopa foi instituído em 20 de dezembro de 2019, através da Portaria nº43/2019 e o documento foi redigido de acordo com as normas para atuação dos CEP's, delineadas nas Resoluções CNS 370/2007, CNS no 466 de 12/12/2012 e CNS no 510 de 07/04/2016¹.

Os documentos exigidos para submissão de pesquisas constam no capítulo V, artigo 28, p. 11:

- I - Folha de Rosto com título do projeto e dados de identificação do responsável e demais pesquisadores envolvidos (nome, endereço, CPF);
- II – Protocolo de Pesquisa contendo objetivo, introdução e justificativa, referenciais, material e métodos, delineamento, orçamento detalhado com as respectivas fontes de financiamento, cronograma de execução e bibliografia;
- III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE ou justificativa para sua ausência;
- IV - Nas pesquisas envolvendo crianças, adolescente ou legalmente incapaz, deverá ser confeccionado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE.
- V – Carta de autorização da Instituição onde será realizada a pesquisa, informando que tem conhecimento do projeto e que autoriza a execução da pesquisa no local;
- VI - Documento de aprovação do projeto pelos parceiros, quando em cooperação com instituições locais, nacionais ou estrangeiras;
- VII - Termo de Consentimento de Uso de Dados - TCUD em pesquisas que ocorrerem com arquivos não públicos sob posse de instituições.

Tais documentos são obrigatórios na submissão do projeto, tanto que a pesquisa não chega a ser avaliada se houver faltas. Por conta da exigência documental, houve entraves na submissão desta pesquisa, causando transtornos desnecessários, principalmente com relação à exigência V “Carta de autorização da instituição pesquisada”. Em suma, quando estivemos na UEA, em março de 2023, com um ofício do PPGE solicitando uma carta de autorização, os servidores não sabiam qual pasta seria responsável por conceder a permissão. Então, conversamos diretamente com a coordenadora do PARFOR, que nos encaminhou para a pasta de Pró-Reitoria de Graduação. Nela, informaram que seria necessário enviar o ofício para uma plataforma da universidade conhecida como “Protocolo Virtual”². Logo, por não conhecer a universidade, informamos ao servidor que não sabíamos do que se tratava. O servidor então,

¹ Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/cep/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

² Disponível em: <https://protocolovirtual.amazonas.am.gov.br/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

gentilmente, explicou como entrar na plataforma e submeter o documento, além de exemplificar como ela funcionava. De acordo com as informações presentes no *site*, o Protocolo Virtual é uma ferramenta digital criada pelo Estado do Amazonas para fornecer aos cidadãos acesso às instituições do Estado sem precisar sair de casa, na qual diversas instituições estão vinculadas, uma delas é a UEA.

Além do mais, como mencionado, a Plataforma Brasil também utiliza termos da área da saúde que dificultam o entendimento do pesquisador que pertence a outra área do conhecimento, mesmo que sejam disponibilizados os manuais de ajuda. Alguns termos como “hipótese primária”, “hipótese secundária”, “desfecho primário”, “desfecho secundário”, podem causar confusão no pesquisador. Todo esse conjunto de dificuldades foi aqui exposto exatamente pelo fato de que uma boa parte do tempo que deveria ser destinado à pesquisa acabou sendo consumido nas idas e vindas pelos escaninhos burocráticos da dita plataforma, algo relevante exatamente pelo retardamento consequente de todo o processo de cotejamento das fontes e escrita do trabalho.

Após a aprovação, realizamos entrevistas semiestruturadas por meio do *Google Meet* com 06 (seis) participantes do curso: 01 (um) professor e 05 (cinco) alunos. Em relação aos critérios de seleção dos participantes, entramos em contato por e-mail e telefone com 19 (dezenove) dos 25 (vinte e cinco) alunos e obtivemos adesão de 05 (cinco). A entrevista ocorreu em dia e horário combinado, em uma única videochamada, após a assinatura da TCLE. No caso dos professores, seriam entrevistados 02 (dois), nos quais 01 (um) deles foi o coordenador do curso, mas, por motivo de força maior, não foi possível sua participação na pesquisa.

Quanto às perguntas, foram elaboradas para responder ao problema da pesquisa a partir dos procedimentos teórico-metodológicos da História Oral. Segundo Alberti (2008), a História Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fonte para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador e da fita, que consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, conjunturas e acontecimentos do passado e do presente.

No Brasil, de acordo com Kalina Silva e Maciel Silva (2009), apesar do pioneirismo da Fundação Getúlio Vargas (Rio de Janeiro), que já realizava projetos na área na década de 1970, apenas com o fim do regime militar começou a se desenvolver livremente. 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. Para tanto, os autores asseveram,

[...] devemos atentar para as diferenças existentes entre a História Oral e o método de registro oral. Este último é mais antigo, está na base do surgimento da disciplina, mas

restringe-se a gravar, registrar e reproduzir depoimentos sobre determinado tema, em geral com finalidade política. A História Oral, por outro lado, é uma disciplina que ultrapassa o registro de depoimentos e se volta para a reflexão teórica e metodológica em torno da construção do conhecimento (SILVA; SILVA, 2009, p. 187).

Considerando então a História Oral como teoria e metodologia, Ferreira (2008) assevera que as primeiras experiências sistemáticas no campo foram traduzidas a partir dos anos 1990, com sua incorporação pelos programas de Pós-Graduação em História, de cursos voltados para discussão da História Oral e da multiplicação de seminários. O quadro foi favorecido com a criação da Associação Brasileira de História Oral (ABHO), em 1994, quando criou encontros nacionais e regionais permitindo articulação de pesquisadores de diferentes instituições e regiões.

Segundo Alberti (2008), o pesquisador que trabalha com a História Oral como procedimento teórico-metodológico precisa tomar alguns cuidados para não usar os relatos como verdade absoluta e apenas transcrever o que foi dito, ou seja, a entrevista em vez de fonte para o estudo do passado e do presente, torna-se “revelação do real” (ALBERTI, 2008, p. 158). Segundo a autora, por vezes, os trabalhos se limitam a apresentar o texto transcrito de uma ou mais entrevistas como se fosse um resultado legítimo e final da pesquisa. Nesse sentido, o equívoco está em considerar que a entrevista publicada já é a “História” e não apenas uma fonte que, como todas as fontes, necessita de interpretação e problematização. Além disso, uma pesquisa que utiliza a História Oral requer preparar um bom roteiro de entrevistas, contatar os entrevistados, gravar os depoimentos, transcrevê-lo, revisá-lo, analisá-lo e problematizá-lo.

Em suma, após realizarmos esse processo sugerido pela autora, partimos para problematização da transcrição utilizando um código de identificação para preservar as identidades dos participantes, sendo que para o professor adotamos o código P/01 e para os alunos A/01, A/02, A/03, A/04, A/05. Os resultados serão apresentados mais adiante em diálogo com as fontes documentais.

Analisamos três documentos: um Relatório Interno, um Relatório Externo e o PPC. O Relatório Interno de Autoavaliação é um documento sobre o curso Ciências da Religião produzido pela própria UEA com o objetivo de identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, instalações físicas e a organização didático-pedagógica. A UEA possui uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), um órgão independente, instituído para as instituições de ensino superior no Brasil com a responsabilidade de conduzir processos internos de avaliação institucional. Na autoavaliação, os avaliadores utilizaram a matriz orientadora e suas categorias propostas pela Comissão de

Avaliação de Educação Superior do MEC para avaliação dos cursos de graduação ofertados pelas universidades brasileiras, em que foram analisadas três categorias: organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura. O Relatório conta com 16 (dezesesseis) páginas e foi realizado através da análise de documentos e da aplicação de um questionário *online* com 13 (treze) alunos dos 25 (vinte e cinco) que compuseram aquela turma.

Os dados da autoavaliação apontaram que os alunos avaliaram as três categorias com positividade. Porém, alguns quesitos demonstraram certa insatisfação, como quando foram perguntados se os procedimentos de avaliação do ensino e aprendizagem eram coerentes com a concepção do curso e se os discentes estavam inseridos em grupos de pesquisas e/ou extensão liderados por docentes do curso. A quantidade de funcionários foi considerada pela maioria como inadequada e a metade apontou o quantitativo bibliográfico como insuficiente para atender à demanda do curso. Portanto, levando em conta que nem todos os alunos foram consultados, os dados apresentam informações importantes que podem auxiliar o projeto pedagógico da nova turma.

Em relação à consulta aos professores, de acordo com o Relatório de Autoavaliação, 4 (quatro) docentes de um total de 5 (cinco) responderam ao questionário, todavia, existe uma incoerência nessa informação, já que o PPC menciona que fizeram parte do quadro da turma 12 (doze) docentes, diferentemente da informação que constava na Autoavaliação. Assim, os 4 (quatro) docentes também avaliaram o curso com positividade e com algumas insatisfações, que, em nossa análise, são parecidas, como quando foram perguntados se havia uma plataforma de livros e revistas disponíveis para a comunidade e se o acervo bibliográfico era atualizado. Aliás, essa questão também foi apontada durante as entrevistas, tanto pelos alunos quanto pelo professor.

A autoavaliação recomenda, por fim, que a universidade precisa projetar e executar um plano de qualificação docente, o que, em nossa análise, é necessário, já que os docentes do curso não possuíam formação específica para formar professores em Ensino Religioso e houve a participação de formados em áreas que são, como a Teologia, criticadas por não entenderem o fenômeno religioso dentro de sua pluralidade e complexidade. Há recomendações para melhoria do espaço físico, equipamentos e materiais, necessidade de apresentar e divulgar a biblioteca virtual da universidade e aumentar o quantitativo do acervo bibliográfico.

Passamos para a análise do Relatório Externo de Avaliação, que é um documento produzido pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Amazonas (CEEAA) sobre o curso. Para a elaboração do referido, além de analisar aspectos documentais relacionados ao curso, dois representantes do CEEAA estiveram nas dependências da UEA em visita técnica de

avaliação nos dias 24 e 25 de abril de 2019. Os avaliadores também utilizaram a matriz de avaliação do MEC para os cursos de graduação na qual determina três dimensões de avaliação: organização didático-pedagógico, corpo docente e infraestrutura. O documento possui 16 (dezesesseis) páginas com a avaliação detalhada de cada um dos aspectos citados.

Na Avaliação Externa, os avaliadores consideraram como “Satisfatório” a organização didático-pedagógica, corpo docente como “muito bom” e a infraestrutura como “Satisfatória”. Na avaliação do corpo docente, os avaliadores mencionaram que, após análise documental e curricular, constataram que todos os docentes possuíam formação e experiência profissional necessária para atuar no curso. Tal afirmativa pode ser questionada, em nosso ponto de vista, a partir da interpretação do Relatório de Autoavaliação que recomendou que a universidade projetasse e executasse um plano de qualificação docente. Esta questão ficou mais evidente quando passamos para a análise do PPC.

O PPC foi dividido em duas partes: na primeira, há uma descrição do contexto institucional da UEA e, na segunda, há contextualização, justificativa/concepção, objetivos, organização curricular, perfil profissional a ser formado, estratégias de ensino-aprendizagem e das condições de infraestrutura que estão ou serão postas para funcionamento do referido curso. O documento possui 113 (cento e treze) páginas divididas em quatro capítulos intitulados consecutivamente por: Apresentação, Contexto Institucional, Contextualização do Curso e Infraestrutura para o desenvolvimento do curso.

A interpretação do PPC foi realizada em diálogo com as fontes orais. Encontramos algumas incoerências no documento que não mencionou no seu histórico que o curso surgiu para atender a uma demanda de professores de Ensino Religioso que haviam sido lesados por uma instituição confessional, em Manaus, no ano de 2000. A informação foi confirmada tanto pelos alunos remanescentes daquele curso como pelo professor entrevistado. Além disso, aparece em um texto publicado dentro de uma coletânea de livros sobre o PARFOR/UEA, publicado pela própria UEA em 2020. Dialogando com as fontes orais, encontramos indícios de que o PPC foi influenciado por essa instituição, que era vinculada à Igreja Católica local, e uma associação nacional confessional que congrega pessoas físicas e jurídicas conhecida como Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER).

No caso do FONAPER, o PPC menciona que as suas diretrizes foram utilizadas por não existirem diretrizes unificadas pelo CNE para as chamadas Licenciaturas em Ciências da Religião ou Ensino Religioso e, de fato, apenas em 2018 o CNE criou e determinou diretrizes gerais para esta área e a definiu como formação inicial do professor do Ensino Religioso. As diretrizes do FONAPER não eram obrigatórias, e as universidades públicas optavam por aderir

ou não ao currículo. Nacionalmente, instituições e especialistas da área já criticavam o fórum por ser composto majoritariamente por religiosos ligados ao cristianismo e o seu currículo, de certa maneira, refletir esta maioria. No caso da UEA, o currículo não foi aderido sem resistência, em nossa análise, pelo nível de envolvimento e conhecimento do entrevistado/professor que já acompanhava os debates nacionais sobre o FONAPER e a sua relação com os estudos sobre a laicidade. Diferentemente do que ocorreu em outras universidades públicas, na UEA, o currículo não foi incorporado sem críticas por parte dos docentes.

Ficou bastante evidente na interpretação do PPC o amplo espaço dado para as religiões dominantes e não constaram, nem nos componentes curriculares optativos, disciplinas que abordassem religiões de matrizes Indígenas ou Afro-brasileiras. Os entrevistados/alunos afirmaram que alguns conteúdos relacionados a esses temas até apareceram nas disciplinas, mas que foram recepcionados, por alguns discentes, com bastante resistência por entrar em conflito com a religião individual deles.

Diante do que foi exposto, a relevância social e científica da pesquisa está em sua contribuição para compreender como os cursos em licenciatura em Ciências da Religião estão sendo incorporados nas universidades públicas, uma perspectiva de análise que tem recebido pouca atenção dos pesquisadores. Na UEA, observamos a interferência histórica e normativa de grupos religiosos privados hegemônicos operando na criação e nas diretrizes do curso, o que demonstrou que os princípios laicos e não proselitistas não foram considerados na construção do currículo, apesar de não ter ocorrido sem resistência por parte dos docentes.

Por fim, identificamos que existe uma nova turma em andamento, e o PPC será reformulado aderindo às novas orientações do CNE elaboradas em 2018 para os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião. Espera-se que esta pesquisa contribua com os estudos sobre esses cursos, principalmente, aqueles que se preocupam com a imparcialidade das instituições estatais diante da diversidade religiosa e não religiosa no Brasil que são garantidas constitucionalmente.

Em relação à estrutura da pesquisa, no próximo capítulo, apresentamos o Plano Nacional para Formação de Professores (PARFOR) no contexto nacional e na UEA, locus da pesquisa. Em seguida, no terceiro capítulo, problematizamos o conceito de laicidade, sua relação com a formação de professores de Ensino Religioso e finalizamos apresentando o curso de Licenciatura em Ciências da Religião implementado na UEA. No quarto capítulo, interpretamos, analisamos e problematizamos fontes documentais e orais relativas ao objeto da pesquisa e tecemos considerações finais na última parte.

2 A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): LIMITES E POSSIBILIDADES

Este capítulo objetiva apresentar a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Trata-se de um programa emergencial criado pelo governo federal em meados de 2009 para atender as exigências de formação pela LDB (1996) e adequar a formação dos professores da educação básica da rede pública de ensino à sua área de atuação. No presente capítulo, apresentamos algumas questões de natureza teórica acerca da análise de políticas educacionais no Brasil, assim como os princípios, objetivos e metas do PARFOR e, finalizamos, apresentando o programa no contexto da UEA, lócus da pesquisa.

2.1 Questões de natureza teórica

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério para Educação Básica foi instituída pelo Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e, posteriormente, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) foi instituído por meio da Portaria Normativa n.º 9, de 30 de junho de 2009 pelo Governo Federal em caráter emergencial³. O PARFOR funciona em regime de colaboração entre a União, por meio da CAPES, Estados, Municípios e o Distrito Federal, com o objetivo de garantir aos professores em exercício na rede pública de ensino acesso à formação exigida pela LDB (1996), a qual determinou que os professores deveriam ser formados em cursos reconhecidos pelo MEC e em nível de licenciatura (BRASIL, 1996). Segundo Bastos (2017), o PARFOR é uma política de Estado haja vista sua institucionalidade materializada através dos processos normativos, tais como: o Decreto que o implementou, o Plano ter característica nacional e os Projetos Pedagógicos que orientam os cursos ofertados.

À vista disso, as políticas públicas podem ser consideradas ações criadas e desenvolvidas no âmbito dos governos, que possuem a finalidade de garantir à população direitos sociais em diversas áreas, como moradia, saúde, educação, lazer, etc. No meio acadêmico nacional e internacional, a temática é largamente problematizada na área das Ciências Políticas, a partir de diversos alinhamentos teórico-metodológicos e seu entendimento sobre o conceito de política e até mesmo de Estado.

Historicamente, é possível perceber que os termos “política” e “Estado” ganharam significados diferentes, dependendo do período e dos interesses de cada grupo social em que estão inseridos. Para Kalina Silva e Maciel Silva (2009, p. 336):

³ Revogado em 09 de maio de 2016 pelo Decreto nº 8.752.

Se, na Grécia clássica a política era entendida como uma experiência que se refletia na vida pessoal harmonizada aos interesses coletivos, confundindo-se muitas vezes com o conceito de ética, hoje o sentido da política é bem diverso. A política, entre os gregos, tinha o sentido de atividade pedagógica, a chamada *Paideia*. Hoje, o caráter mais evidente do conceito atual de política diz respeito, por um lado, à gestão dos negócios públicos e, por outro, às ações da sociedade civil a fim de ter suas reivindicações atendidas.

Vale destacar que, na contemporaneidade, a política assumiu um papel importante para sociedade civil quando deixou de ser um espaço reservado apenas aos partidos políticos. Considerando tais especificidades, Souza (2014) corrobora afirmando que as políticas públicas atualmente estão inseridas em disputas e embates que ocorrem no âmbito da esfera política (diretrizes gerais ideológicas presentes na sociedade civil), da atividade política (partidos políticos e mobilização social) e da ação pública (elaboração e implementação de ações coordenadas em torno de objetivos explícitos). Daí a importância dos estudos acadêmicos sobre as políticas públicas, de análises que verifiquem seus processos históricos de criação e seus impactos na sociedade.

Dessa forma, políticas públicas também são elaboradas para o campo educacional e os estudos sobre elas partem de diferentes concepções teórico-metodológicas, cujos resultados apresentam dados importantes para identificar possíveis problemas e até mesmo auxiliar no seu processo de criação, reformulação, implementação e avaliação. No Brasil, os autores como Tello (2019), Stremel e Mainardes (2016), Mainardes (2009) e Mainardes e Tello (2014), evidenciaram que já existe um campo teórico-metodológico da Política Educacional bastante consolidado.

Em contexto global, ao retomar uma questão epistemológica e histórica, Tello (2019) menciona que o campo teórico da Política Educacional teve suas origens nas Ciências Sociais e, especificamente, na área da Ciência Política, havendo um longo processo até sua institucionalização. Por sua vez, Stremel e Mainardes (2016) identificaram o seu surgimento associado a outros campos. No caso dos Estados Unidos, com a Administração da Educação. Já no Reino Unido, emergiu mais alinhada à Sociologia da Educação e, em Portugal, os estudos surgem vinculados tanto à Sociologia da Educação quanto à Administração da Educação.

Na América Latina, ainda de acordo com Tello (2019), o campo da Política Educacional, desde seu surgimento, atravessou diversas mudanças em relação às correntes teóricas e filosóficas, em consequência da Doutrina de Segurança Nacional que interrompeu períodos democráticos, e das ideias que estruturam e que se transformaram com as mudanças científicas e sociais da própria realidade educacional.

No caso do Brasil, conforme Mainardes e Stremel (2016), o campo da Política Educacional começou a ganhar impulso a partir da década de 1960 e esteve relacionada aos três aspectos importantes de sua institucionalização:

- 1) a criação da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE) em 1961;
- 2) o uso mais frequente do termo política(s) educacional(is) nos títulos de teses, dissertações, artigos, livros e documentos oficiais; e
- 3) a implantação da Pós-Graduação (1965) e do primeiro Mestrado em Educação (PUC-Rio, 1966). (2016, p. 129).

Todavia, apesar de ser possível demarcar a emergência do campo a partir de 1960, um marco explícito da institucionalização deu-se na década de 1980 com a criação do Grupo de Trabalhos 5 - Estado e Política Educacional (1986/1987), no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Posteriormente, a partir de 1990, o campo expandiu para outros espaços acadêmicos com a criação de disciplinas sobre política educacional nos currículos dos cursos de graduação, de linhas de pesquisas da Pós-Graduação, de periódicos especializados, revistas científicas e de redes de pesquisas (MAINARDES; STREMEL, 2016).

No Brasil, tanto no campo da Política Pública quanto da Política Educacional, diversos autores têm buscado debater e sintetizar questões de natureza teórico-metodológica. Embora Azevedo e Aguiar (2001) considerem os estudos sobre a temática como um campo relativamente novo no país e que ainda não se consolidou em termos de referenciais teóricos analíticos consistentes, para Mainardes (2009), pode-se dizer que se trata de um campo em permanente construção e expansão, pois, observa-se:

[...] um crescimento no número de teses, dissertações, pesquisas e publicações. É perceptível ainda um aumento no número de grupos de pesquisa na área de política e gestão da educação, bem como de linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Dessa forma, o debate sobre questões teórico-metodológicas da análise de políticas parece relevante e necessário (MAINARDES, 2009, p. 6).

Tal discussão se faz necessária e relevante considerando-se que a concepção teórico-metodológica do pesquisador definirá seu posicionamento sobre a política analisada, tendo em vista que a teoria e a metodologia definirão quais aspectos serão destacados. Não obstante, na visão de Mainardes (2009, p. 6), no geral, na academia brasileira, identifica-se a existência de dois grupos distintos:

- a) estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas e abrangentes do processo de formulação de políticas, abrangendo discussões sobre mudanças no papel do

Estado, rede de influências no processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras (geralmente vinculadas à análise do contexto socioeconômico e político) entre outros aspectos e b) análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas.

O autor reconhece que ambas são fundamentais para o debate e o avanço do conhecimento acerca das políticas educacionais, mas questiona em que medida os estudos de natureza teórica têm contribuído para a análise de políticas específicas e ainda como e em que medida os estudos de políticas específicas têm incorporado as contribuições do primeiro grupo. Os questionamentos referem-se à articulação entre as perspectivas macro e micro, que, segundo o referido autor, são extensivamente discutidas na literatura internacional.

Charlot (2006), por sua vez, assevera que fazer a relação entre o “macro” e o “micro” é um dos grandes desafios para as pesquisas em educação no Brasil, uma vez que existe uma espécie de “discurso militante” que, com frequência, se apoia na sociologia da reprodução e na globalização neoliberal. O discurso tem a tendência de utilizar explicações amplas, “macros”, para dar conta de todas as ordens de fenômenos, inclusive os fenômenos “micros”. Então, não há mais pesquisa possível, pois, a resposta já está dada. O autor exemplifica:

É inegável que a globalização neoliberal faz surtir efeitos sobre a situação da escola no Brasil. Da mesma forma, é inegável que as dificuldades que os alunos brasileiros encontram para aprender a ler não são os efeitos diretos da política do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, e estão ligadas às práticas dos professores. Articular as análises “macro” e “micro” é um desafio fundamental da pesquisa em educação, no mundo inteiro. Explicar diretamente o “micro” pelo “macro”, ou o “macro” pelo “micro”, é um erro epistemológico e metodológico, que deve ser tratado como tal, quaisquer que sejam as boas intenções políticas desse erro (CHARLOT, 2006, p. 13).

Em outro momento, o autor reconhece a existência de um discurso gerado por organismos internacionais, como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, que construíram e divulgaram ideologias dominantes a partir de discursos como “qualidade”, “eficácia” e “avaliação”. Além disso, afirma, também, que o discurso não é automaticamente neoliberal.

Com efeito, essa discussão é relevante para pesquisa, pois, segundo Mainardes e Tello (2015), no Brasil, quando o pesquisador não assume uma perspectiva epistemológica convencional como o marxismo, estruturalismo, por exemplo, muitas vezes é considerado como um pesquisador pós-moderno, igualando o posicionamento pós-moderno ao relativismo epistemológico. Os autores acreditam que é necessário realizar uma discussão de fundo sobre as perspectivas convencionais e as perspectivas emergentes que permitam desenvolver novos

ângulos de análises, tais como: neomarxismo, pós-estruturalismo, estudos descoloniais, entre outros.

Frisamos que não descartamos a importante relevância dos estudos que se posicionam sob a ótica de perspectivas teórico-metodológicas convencionais, mas sim, entendemos que diversas abordagens são possíveis dentro da pluralidade das pesquisas em história da educação. Essa diversidade pode contribuir para compreensão do passado na área em temas, por exemplo, que não possuem uma relação de totalidade somente com a economia.

Diante do que foi exposto, entendemos que a discussão é relevante para análise do PARFOR. Em suma, pelo fato de que o PARFOR não é resultado apenas de ações incentivadas ou promovidas por organismos internacionais a partir de 1990, é, também, resultado da luta dos próprios docentes que, por anos, reivindicavam a criação de um sistema nacional de formação de professores. Brzezinski (1996) menciona que as discussões se intensificaram com a abertura democrática do país com o fim da ditadura militar, o que permitiu a atuação de entidades sindicais, estudantes e de associações científicas. O período de 1980 a 1983 foi o primeiro momento de articulação do movimento de educadores com o objetivo de discutir a reformulação dos cursos de formação, iniciando também o processo de criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Em 1996, após muitos debates, houve a promulgação da LDB que mobilizou posteriormente políticas públicas para atender as novas exigências para formação dos professores quando fixou que a União, em parceria com os Estados, Distrito Federal e Municípios, deveria promover em regime de colaboração formação inicial e continuada para professores do Magistério (BRASIL, 1996). Para Gatti e Barretto (2009), tais determinações foram importantes na medida em que, no Brasil, a maioria dos professores do ensino fundamental (primeiros anos) possuía formação no Magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no ensino médio como até então era exigido.

Scheibe (2008) recupera a trajetória das lutas pela organização da formação docente no Brasil por parte de educadores mobilizados que há décadas reivindicavam a criação de um sistema para efetivação da organização nacional para formação e profissionalização docente. Segundo a autora, a demanda de formação inicial e continuada de profissionais do magistério, naquele momento, exigiu novas interfaces na formação e estratégias de integração entre a União, Estados, Municípios e o Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior Públicas (IESPs). Dessa forma, foram exigidas iniciativas de caráter tanto conjuntural como

emergencial, o que levou à reestruturação do MEC e da CAPES, que passou a ser agência reguladora dos cursos de formação de professores para a Educação Básica.

Brzezinski e Ferreira (2020) destacam que esse processo foi permeado de tensões entre os agentes envolvidos, que não levou à criação de um sistema nacional de formação de professores, tal como era esperado, mas aprovou-se uma política emergencial. O governo Lula (2002-2010) buscava atender ao compromisso estabelecido no “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” e assim, sob tutela da CAPES, todos os programas de formação e de fomento passaram a ser articulados entre si, com as IESPs numa integração sistêmica. Há que se destacar, naquele contexto, a consolidação da CAPES como agência voltada à formação de professores, já que, até meados de 2009, sua atuação estava tradicionalmente voltada para pós-graduação. Além disso, o fortalecimento da agência legitimou e expandiu programas que já vinham sendo desenvolvidos, como Programa de Consolidação das Licenciaturas (procedência), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), assim como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Porém, como constatou Maués e Camargo (2012), as ações desenvolvidas pelo PARFOR não estiveram restritas às universidades públicas. Em meados de 2010, alegando insuficiência das instituições públicas para atender a demanda, o MEC ampliou o programa para incluir instituições superiores comunitárias, filantrópicas e confessionais. A situação foi observada, particularmente, nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

Outra questão foi que, interrompendo a trajetória ascendente do programa, a partir de 2016, o novo regimento do PARFOR estabeleceu algumas mudanças nas orientações que vinham desde 2009, entre elas, estava a alteração dos seus objetivos e ações, com destaque para a criação de um “Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica” (PROFIC), possivelmente substituto do PARFOR (SOUZA, 2021). No entanto, a atual política delineada nos termos do Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016 ainda não vigora por falta de regulamentação, a despeito de já ter revogado a norma anterior.

Na ótica de Nepomuceno (2020), as mudanças ocorridas em 2016 foram desencadeadas pelo quadro político de instabilidade com relação às políticas para formação de professores e para educação de modo geral, instaurado no país a partir do ano de 2014 e da forma mais contundente em 2016, que provocou descontinuidades no programa. Os reflexos da crise causaram descontinuidade nas ações do PARFOR e comprometeram diretamente o orçamento da CAPES, o que fez com que em 2016 e 2017 não houvesse oferta de novas turmas em consequência das restrições orçamentárias.

A descontinuidade, aliás, é uma característica histórica e estrutural das políticas educativas no Brasil, por melhores que sejam (SAVIANI, 2008). Elas, por estarem vinculadas ao aparelho estatal, correm o risco de sofrer descontinuidades ou mesmo serem extintas, como ocorreu com o Programa Mais Educação e Novo Mais Educação no mesmo contexto em que o PARFOR foi revogado. Para tanto, a depender do posicionamento político de cada governo, podem ser fortalecidas com reformas ou fragilizadas e anuladas com contrarreformas.

Ainda assim, na perspectiva de Santos (2015), o PARFOR configura-se como uma estratégia do MEC no sentido de garantir acesso dos professores em efetivo exercício da profissão ao nível superior, oportunizando a primeira licenciatura e a segunda, além da formação pedagógica para os que possuíam bacharelado e atuavam nas escolas públicas. Merece destaque, segundo a autora, o princípio IX do Plano que menciona a equidade do acesso ao ensino superior, buscando a redução das desigualdades regionais e considerando que a região Norte juntamente com a Nordeste, naquele contexto, eram as que possuíam maior déficit em formação de professores, em detrimento do que era exigido legalmente, o que explica o alto índice de matrículas de professores das regiões no Plano.

O PARFOR objetivou equalizar nacionalmente as oportunidades de formação inicial e continuada para profissionais do magistério em exercício na educação básica. Tal política é de fundamental relevância para a democratização do acesso ao ensino superior, tendo em vista o seu papel social na redução das desigualdades históricas, territoriais e regionais, que são características do acesso à educação e formação no Brasil (BASTOS, 2017). Os seus efeitos não se limitaram à mera tentativa de ajustamento legal e protocolar dos profissionais da educação, por meio da sua certificação ou diplomação, pois, para grande parte dos municípios brasileiros, essa política é a única oportunidade oferecida aos professores da educação básica para que obtenham acesso à formação superior (DAMASCENO; VARGAS; MENDES, 2021).

De acordo com Pereira e Silva (2010), as políticas públicas desenvolvidas pelo governo Lula (2002-2010) possibilitaram afirmar que o número de estudantes que chegaram à universidade brasileira aumentou consideravelmente, fato importante a ser considerado na construção de um projeto consistente de desenvolvimento do país. Contudo, ainda não é possível definirmos esse processo como um movimento de democratização do ensino superior público brasileiro, sem um conjunto de outras políticas sociais que promovam condições igualitárias de acesso e permanência, principalmente dos estudantes em situação de vulnerabilidade social. Neste sentido, a noção de democratização não deve ser entendida como sinônimo de massificação, como se as desigualdades do acesso ao ensino superior automaticamente se resolvessem apenas com a expansão das universidades. É preciso

considerar, também, que os professores-alunos pertencentes às classes populares precisam não apenas ter acesso ao ensino superior, mas encontrar subsídios que os façam permanecer até a conclusão da sua formação.

Na próxima seção, apresentamos os princípios, objetivos e metas do PARFOR. O programa continua formando professores em nível de primeira e segunda licenciatura em todo o Brasil.

2.2 Princípios, objetivos e metas do PARFOR

Em 2007, o governo brasileiro publicou o decreto n. 6.094 que dispôs sobre o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e explicitou a aderência nacional às orientações do Fórum Mundial de Educação, promovido pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), em Dakar, Senegal. Além da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), da instituição de comitês de acompanhamento do Compromisso Todos Pela Educação e da assistência técnica e financeira da União, foram viabilizadas adesões de entes federados ao Compromisso por meio dos Planos de Ações Articuladas (PAR).

Segundo André, Barreto e Gatti (2011), o PAR está estruturado em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos. O Plano acentuou o caráter centralizador das políticas educativas na esfera federal, uma vez que todas as transferências voluntárias e a assistência técnica do governo federal passaram a ser vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Para Souza (2014), considerando a necessidade de articulações mais estruturadas para se efetivar um programa de qualificação de docentes em larga escala, em 2009, tais ações foram destacadas do PAR e institucionalizou-se a Política Nacional para Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), como programa emergencial, através do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009⁴ e disciplinou a CAPES no fomento de programas de formação inicial e continuada de professores. O Art. 11, Inciso III do Decreto nº 6.755/09 dispôs:

Art. 11. A CAPES fomentará, ainda:

I- projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;

⁴ Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

- II- projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;
- III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:
 - a) graduados não licenciados;
 - b) licenciados em área diversa da atuação docente; e
 - c) de nível médio, na modalidade Normal; (BRASIL, 2009).

O objetivo da referida política era fomentar e induzir a oferta de educação superior gratuita e de qualidade para os professores da educação básica que não tivessem formação na área do conhecimento que atuavam, possibilitando a esses profissionais obter formação exigida pela LDB e assim contribuir com a melhoria da educação pública no Brasil (BRASIL, 2009). O PARFOR se estruturou a partir da viabilização da participação dos Estados por meio de Acordo de Cooperação Técnica (ACT), firmada entre a CAPES e as Secretarias Estaduais de Educação ou órgãos equivalentes. Por sua vez, os IESs e IESPs articulam-se através da assinatura de Termo de Adesão aos Acordo Cooperação Técnica (TAACT).

De acordo com Brzezinski e Ferreira (2020, p. 4), o PARFOR previa:

[...] ampliação de matrículas em cursos de pedagogia e licenciatura, além da oferta de cursos emergenciais de formação pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes), para professores em exercício na rede pública. Entre seus objetivos estão promover a melhoria da educação básica pública, ampliando o número de docentes formados em instituições de ensino superior, aproximar a educação básica da educação superior e proporcionar um ambiente escolar inclusivo.

Para tal, o PARFOR é desenvolvido na modalidade presencial e a distância. A modalidade presencial ficou sob coordenação da Diretoria da Educação Básica (DEB) e a modalidade a distância na Diretoria de Educação a Distância (DED). Entretanto, no final de 2012, os cursos de formação inicial e continuada na modalidade a distância passaram a ser ofertados e gerenciados exclusivamente pelo Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Plataforma Freire passou a realizar exclusivamente a gestão dos cursos de formação inicial na modalidade presencial.

Segundo Gatti, Barretto e André (2011), a CAPES gerencia e acompanha o processo de proposição, inscrição e execução dos planos estratégicos dos Estados em parceria com as IESs e IESPs participantes, os quais devem propor cursos para atender às carências regionais em áreas estratégicas, respaldadas pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. A CAPES criou então um sistema informatizado, a Plataforma Freire, pela qual os professores das redes públicas se candidatam aos cursos de formação inicial e continuada, mediante pré-inscrição. As secretarias de Educação a que pertencem os docentes validam as

inscrições que correspondem às necessidades da rede, conforme o planejamento estratégico elaborado, e as inscrições validadas são submetidas às IESs e às IESPs, para fins de seleção e matrícula. As vagas oferecidas pela UAB atendem à demanda diagnosticada pela análise das pré-inscrições.

Coordenada pela CAPES, a UAB foi instituída pelo Decreto nº 5.800, em junho de 2006 e seu objetivo central é a articulação entre as instituições, Estados e Municípios, visando expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Para serem atendidos pela UAB, cada Município precisa montar um polo de apoio presencial com bibliotecas, e a elaboração e oferta dos cursos ficam a cargo das instituições e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS). Tais instituições, também, devem desenvolver material didático e pedagógico. O acesso ao sistema UAB é feito por meio de exames vestibulares presenciais e gratuitos, cujas provas são elaboradas e aplicadas pelas respectivas instituições. Segundo Gatti e Barreto (2009), o MEC pretendia, através da UAB, ampliar a colaboração entre a União e os demais entes federados, estimulando a criação de centros de formação permanentes por meio de polo de apoio presencial, prioritariamente em municípios localizados no interior do país.

Após as explicações sobre o PARFOR, vejamos o que é a Plataforma Freire. A Plataforma Freire é um sistema desenvolvido pelo MEC por meio do qual o professor se inscreve em cursos oferecidos pelo PARFOR. Para se inscrever, é necessário que os profissionais da rede pública de educação básica estejam cadastrados no Educacenso, nas funções: Docente, Auxiliar/Assistente Educacional, Profissional/Monitor de Atividade Complementar ou Tradutor Intérprete de Libras. Os sistemas estaduais e municipais devem oferecer suporte às atividades desenvolvidas tanto no PARFOR presencial quanto no a distância em parceria com as instituições de ensino, e as despesas decorrentes das ações e dos programas provêm das dotações orçamentárias anuais do MEC. Cabe às secretarias de educação estaduais e municipais o apoio destinado para viabilizar a participação dos profissionais de sua rede nos cursos, inclusive, com a disponibilização de auxílio financeiro, que poderão ser incluídos: transporte, alimentação e hospedagem. Além disso, coordenadores, professores formadores e supervisores também podem receber ajuda de custo.

Em relação aos princípios do PARFOR, estão previstos no artigo 2º do Decreto nº 6.755:

- I – a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;
- II – a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana,

democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

III – a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;

IV – a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

V – a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI – o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;

VII – a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para a formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;

VIII – a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

IX – a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X – a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI – a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e

XII – a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 2009).

A inserção dos princípios no Plano demonstra o cenário de formação docente no Brasil em meados de 2009. Segundo Maués e Camargo (2012), o PARFOR evidenciou uma preocupação com qualificação docente na medida em que se constatou, no período, que cerca de 600 mil professores leigos estavam em exercício na rede pública de ensino.

Além disso, destacamos o princípio IX, que trata da equidade nacional de acesso à formação inicial e continuada, considerando as desigualdades regionais. Para Fonseca (2019), no período, houve a expansão do ensino superior público, o que certamente ajudou a melhorar um problema recalcitrante de interiorização. O autor menciona outros programas importantes como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), juntamente com programas como Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que oportunizaram a entrada de milhares de estudantes na rede pública de ensino.

O Plano previa, também, a constituição de Fóruns em cada Estado e no Distrito Federal, nos quais teriam assento garantido:

I - o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal;

II - um representante do Ministério da Educação;

- III - dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;
- IV - o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante;
- V - um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;
- VI - um representante do Conselho Estadual de Educação;
- VII - um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; e
- VIII - um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver (BRASIL, 2009).

André, Barreto e Gatti (2011) explicam que os Fóruns são órgãos colegiados que têm como finalidade organizar, em regime de colaboração entre os entes federados, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Suas atribuições são: elaborar e acompanhar planos estratégicos com base no diagnóstico e na identificação das necessidades de formação do magistério das redes públicas, tendo como apoio o censo escolar da educação básica; articular ações, otimizar recursos e potencializar esforços em interação com os sistemas de ensino e instituições formadoras sediadas nos Estados.

2.3 O PARFOR na Universidade do Estado do Amazonas (UEA): lócus da pesquisa

Situado na região Norte do Brasil, o Estado do Amazonas integra uma das 27 unidades federativas, abrangendo uma faixa territorial de aproximadamente 1.559.161, 682 km². Seu território é coberto pela Floresta Amazônica e sua população estimada é de 4.080.611 habitantes, distribuídos em seus 62 Municípios. Embora a grande concentração de pessoas do Estado esteja nas cidades, centros urbanos, a maior faixa territorial se caracteriza como parte da zona rural, o que explica o fato de que grande parte das escolas esteja localizada nas zonas rurais. Nesta perspectiva, Chagas (2022, p. 50) pontua:

A complexa dimensão territorial e a densidade demográfica se apresentam como um dos maiores desafios para consolidar políticas educacionais nos 62 municípios do Estado, sobretudo no aspecto da oferta de vaga para alunos, acesso e permanência deles na escola, assim como profissionais qualificados para atuarem junto a esses alunos nos diferentes espaços escolares e na consolidação dos direitos de aprendizagem de cada um, tanto de alunos como de professores.

Assim como exposto pelo autor, as particularidades geográficas do Estado do Amazonas são alguns dos fatores que exemplificam a tarefa complexa de fazer a gestão educacional, particularmente voltada à qualificação dos professores. Maciel (2016) menciona que, para além da questão sociocultural e econômica que implica diretamente na formação, é preciso considerar as desigualdades regionais entre as regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e

Sudeste, tanto na educação básica quanto no ensino superior, decorrentes do modelo de desenvolvimento econômico brasileiro que, ao concentrar as riquezas nas regiões Sul e Sudeste, concentrou também a capacidade científica e tecnológica do país e acentuou as desigualdades regionais.

No que concerne às desigualdades regionais, como apresentado na seção anterior, um dos princípios do PARFOR era reduzir nacionalmente as desigualdades sociais e regionais no acesso ao ensino superior (BRASIL, 2009). Então, a partir de dados levantados por Damasceno (2019), Souza (2014) e Souza (2021), identificou-se que os professores dos Estados da região Norte e do Nordeste foram os que mais procuraram o PARFOR, o que demonstra a capacidade e importância do programa na interiorização do acesso à formação superior no país. A Tabela 1 apresenta a quantidade de IES e turmas por região no PARFOR até o ano de 2018.

Tabela 1 - Quantidade de IES e turmas por região do Brasil no PARFOR em 2018

Região	Número de IES	Número de Turmas	Percentual de Turmas por Região
Norte	18	1.306	45%
Nordeste	28	1.177	41%
Centro-Oeste	05	63	2%
Sudeste	26	103	3%
Sul	27	253	9%
Total	104	2902	100%

Fonte: Plataforma Freire/CAPES/MEC, dezembro 2018, elaborada por Ferreira e Resende (2021).

De acordo com a Tabela 1, as regiões Norte, Nordeste, Sul e Sudeste, com exceção do Centro Oeste, concentram um número parecido de IES contempladas. Porém, os números de turmas ofertadas saltam para uma quantidade expressiva nas duas primeiras devido à grande demanda por formação, sendo a região Norte com 1.306 e a Nordeste 1.777 turmas até o ano de 2018.

Tabela 2: Resultados do PARFOR na Região Norte do Brasil de 2009 até 2021

Variável	Quantidade (nº)
Municípios atendidos	153
Turmas implantadas	1.390
Nº de professores matriculados	47.161
Nº de professores formados	28.309

Fonte: Elaborado por Barreto (2022) a partir de dados disponibilizados pela plataforma freire.

A Tabela 2, construída a partir de dados disponibilizados pela Plataforma Freire, indica que 153 Municípios foram atendidos pelo programa, 1.390 turmas foram formadas e 47.161 professores foram matriculados. Há que se destacar o número de formados em comparação com os matriculados, tendo em vista que o número de formados foi bem menor. Diversos fatores contribuem para a permanência dos professores no programa e precisam ser visualizados e sanados pela política, especialmente em uma região em que as especificidades locais influenciam diretamente no acesso e na permanência dos alunos nos cursos.

No Estado do Amazonas, levando em conta as questões regionais já apontadas, Damasceno e Santos (2022) afirmam que as ações desenvolvidas no âmbito do PAR, plano por meio do qual o PARFOR se desenvolveu, ocasionaram alguns efeitos positivos, mesmo que ainda incipientes na região, como a aproximação das universidades da realidade da educação básica. Entretanto, para os autores, é preciso avaliar se esses novos rumos da educação na Amazônia brasileira, consolidados em um plano nacional mais suscetível às necessidades históricas e mais tangível do ponto de vista dos carecimentos de uma região de dimensões gigantescas, garantirão o direito à educação como um direito humano fundamental.

A pactuação ao PARFOR no Estado do Amazonas deu-se em 20 de maio de 2009 e as IESPs responsáveis são: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sendo suas atribuições previstas como instituições formadoras estabelecidas no Regimento Interno do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. Os cursos ofertados nas referidas universidades são todos presenciais e não houve pactuação com instituições particulares, confessionais, filantrópicas ou comunitárias.

Quanto à UEA, lócus da pesquisa, é uma instituição pública de ensino superior, instituída através do decreto nº 21.666, de 1º de fevereiro de 2001, autorizada pela Lei nº 2.637, de 12 de janeiro de 2001, com atuação nas áreas de Ciências Sociais, Tecnologia, Educação, Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Direito, Administração Pública e Artes. A instituição é vinculada diretamente ao Governo do Estado Amazonas, sob supervisão da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e é composta por 24 unidades acadêmicas, sendo cinco Escolas Superiores na capital, seis Centros de Estudos Superiores, além de 13 Núcleos de Ensino Superior no interior do Estado.

A UEA integra o esforço nacional desde o início da implantação do PARFOR, em 2009, regulamentando internamente a oferta de cursos de graduação, tanto em nível de primeira licenciatura quanto em nível de segunda licenciatura, para suprir a carência de formação e qualificação de professores em exercício na rede pública de ensino, municipal e estadual, do

Estado do Amazonas. Neste sentido, no âmbito da UEA, o PARFOR estruturou-se com uma coordenação composta por oito profissionais: uma Coordenadora Geral, um Coordenador Adjunto, duas Secretárias Acadêmicas, uma Secretária Administrativa, uma Secretária de Logística, e dois estagiários. A parte pedagógica é conduzida pelos coordenadores de curso, sendo disponibilizado um coordenador para cada curso de licenciatura e um coordenador local para cada Município onde as turmas foram formadas (BARRETO, 2022).

Quadro 1 - Cursos ofertados no PARFOR/UEA em andamento em 2016

CURSOS	MUNICÍPIO	TURMAS	Nº DE ALUNOS	ANO DE INGRESSO	Previsão Término
Pedagogia Primeira Licenciatura	Manacapuru	1	47	2012/2	2017/2
	Alvarães	1	40	2012/2	2017/2
	Autazes	2	72	2012/2	2017/2
	Parintins	1	39	2012/2	2017/2
	Manaus	2	62	2012/2	2017/2
	Marãa	3	149	2012/2	2017/2
Pedagogia Intercultural Indígena Primeira Licenciatura	São Paulo de Olivença	2	79	2014/2	2019/2
Ciências Biológicas Primeira Licenciatura	Manaus	2	71	2014/2	2019/2
	Tefé	2	88	2014/2	2019/2
Letras Língua Inglesa Segunda Licenciatura	Tefé	1	30	2014/2	2016/2
Letras Língua Portuguesa Segunda Licenciatura	Manaus	1	28	2014/2	2016/2
Letras Língua Portuguesa Primeira Licenciatura	Parintins	1	29	2013/2	2018/2
	Japurá	1	29	2014/2	2019/2
Matemática Primeira Licenciatura	Tonantins	1	16	2013/2	2018/2
Ciências da Religião Primeira Licenciatura	Manaus	1	25	2015/1	2020/1
História Segunda Licenciatura	Manaus	1	27	2014/2	2016/2
	Coari	1	28	2014/2	2016/2
História Primeira Licenciatura	Marãa	2	62	2014/2	2019/2
	Tonantins	1	45	2013/2	2018/2
	Uarini	1	35	2014/2	2019/2
	Fonte Boa	2	61	2014/2	2019/2

Geografia Primeira Licenciatura	Tonantins	1	47	2014/2	2019/2
TOTAL GERAL		31	1109		

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião PARFOR/UEA, 2016.

De acordo com o Quadro 1, desde o ano de 2012, estavam em andamento na UEA cursos via PARFOR em 23 municípios do Estado do Amazonas, totalizando 1109 alunos contemplados para nível de primeira ou segunda licenciatura. Em relação a maior oferta ser para o curso de Pedagogia, pode ser reflexo da maior demanda para área. Segundo Souza (2021), dados apresentados pela Sinopse Estatística do Professor da Educação Básica apontaram que, em 2009, cerca de 600.000 professores das escolas públicas do país não possuíam formação em nível superior. Especificamente na Educação Infantil e nos iniciais do Ensino Fundamental, os indicadores de formação eram piores, no geral e respectivamente, 52% e 38% dos professores atuavam sem a formação exigida legalmente.

Os dados referidos podem ser reflexos das reformas anteriores, como apontado por Gatti e Barretto (2009), com a Lei nº 5. 692, de 1971, que reformou a educação básica no Brasil. As chamadas “Escolas Normais” foram extintas, e a formação que elas proviam passou a ser realizada em uma Habilitação do segundo grau chamada Magistério. Com a mudança, a habilitação docente deveria ajustar-se ao currículo geral de segundo grau (hoje, ensino médio).

Naquele período, o contexto histórico de formação docente, a partir da reforma educacional de 1971, deu suporte a contratação de professores leigos na rede pública da educação básica, em virtude da insuficiência de professores devidamente habilitados para o exercício da docência em algumas regiões, além do predomínio de práticas clientelistas características do campo da educação no interior do Brasil, notadamente no que se refere à contratação de professores leigos (SOUZA, 2014).

No Estado do Amazonas, por conta da expressiva quantidade de professores atuando sem formação específica, criou-se em 2001 o “Programa de Formação e Valorização de Profissionais de Educação” (PROFORMAR), que é desenvolvido na UEA a partir de uma parceria entre o governo estadual e prefeituras municipais, com o objetivo de formar professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa conjuntura, pode-se afirmar que o PARFOR contribuiu com uma política já existente no Estado e que contemplou mais professores do ensino fundamental que estavam fora daquele público alvo do PROFORMAR.

Em relação ao PARFOR em Manaus, capital do Estado, Dantas (2022) observa que, apesar da grande extensão territorial e da dificuldade de acesso, muitos professores/alunos não desistiram e enfrentaram grandes jornadas para chegar à UEA, ao UFAM ou ao IFAM, já que todos os cursos são presenciais. Utilizaram, segundo a autora, o meio de transporte marítimo ou fluvial que, a depender de algumas regiões, demoram cerca 10 horas para chegar a Manaus. Após o desembarque, pegavam o ônibus para irem ao alojamento da Secretaria Estadual de Educação onde ficavam alojados no período das aulas.

Merece destaque o papel desenvolvido pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação docente no Estado. Para Souza (2014), os fóruns foram criados para dar cumprimento aos objetivos da política e têm por finalidade organizar, em regime de colaboração, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação em suas respectivas unidades federativas. Os fóruns estaduais são órgãos colegiados e sua composição é bastante ampla, contando com a participação do secretário estadual de educação, que ordinariamente o preside, além de representantes do MEC e do próprio Estado, de dirigentes municipais de educação, dos conselhos estaduais e municipais de educação, das instituições públicas e particulares atendidas, de confederações nacionais de educação e representantes de outros órgãos.

Dantas (2022) analisou atas de reunião do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Amazonas, do dia 04 de maio de 2010, na Escola Normal Superior da UEA, em que a Presidente do Fórum falou sobre o calendário de realização dos cursos a serem oferecidos pelas universidades e pelo Instituto Federal. Na ata, segundo a autora, constam queixas realizadas pelos respectivos representantes das instituições superiores, como as dificuldades para o atendimento das demandas em relação aos recursos financeiros dos repasses que eram feitos às instituições para execução dos cursos. Além disso, de acordo com a autora:

Outra queixa refere-se aos procedimentos para a efetivação de todo o processo de atendimento da demanda, o qual abrange desde a pré-inscrição do professor na Plataforma Freire até a concretização da sua matrícula na instituição promotora do curso de formação. Abordou as dificuldades enfrentadas para a realização da matrícula que, na mídia, é apresentado como sendo algo muito simples, mas, na prática, a realidade é bem diferente, e o que parece simples acaba sendo bastante complicado para muitos candidatos a uma vaga oferecida pela Plataforma (DANTAS, 2022, p. 130).

Como já afirmamos, a Plataforma Freire é um endereço eletrônico criado pelo MEC para realização de inscrição no PARFOR. Para participar, o professor precisa ser cadastrado no

Educacenso, e a validação das matrículas deve ser realizada pelas secretarias municipais e estaduais de educação de cada Estado. Porém, pesquisas já estão identificando dificuldades apontadas pelos professores atendidos ao realizar matrícula na Plataforma. No Estado do Amazonas, o problema ganhou força diante da realidade complexa da região, de canais de comunicação que viabilizassem o repasse de informações aos professores, o que levou a CAPES, inclusive, a ser mais flexível e estender os prazos de inscrição na Plataforma (DANTAS, 2022).

Os aspectos mencionados sobre o PARFOR no contexto nacional e no Estado do Amazonas ajudaram a compreender o objeto de estudo da pesquisa, que é o curso de Licenciatura em Ciências da Religião, uma vez que, na UEA, o curso foi implementado através do programa e foi destinado para formação de professores de Ensino Religioso da rede pública de ensino de Manaus cadastrados na Plataforma Freire. O curso foi ofertado, pela primeira vez, entre os anos de 2014 e 2018 e atendeu 25 (vinte e cinco) docentes.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO RELIGIOSO: QUE PROFISSIONAL SE PRETENDE FORMAR?

Este capítulo pretende apresentar a relação da laicidade com a formação dos professores de Ensino Religioso. Na primeira seção, fazemos uma breve discussão do sentido do conceito histórico do termo laicidade, de suas origens etimológicas até sua constituição no contexto brasileiro. Na segunda seção, evidenciamos as diretrizes do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), perpassando pelo contexto de sua elaboração e apresentamos sua proposta para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião e Ensino Religioso. Assim, na última seção, apresentamos o curso de licenciatura em Ciências da Religião implementado na UEA, lócus da pesquisa.

3.1 O desafio da laicidade no Brasil

Quando se trata da formação do professor(a) de Ensino Religioso, o primeiro conceito a ser discutido é o da laicidade, um dos princípios fundamentais dos Estados contemporâneos. A laicidade, no Brasil, é garantida constitucionalmente e refere-se normativamente à separação entre Estado e Igreja e à neutralidade dos espaços estatais. Observamos, contudo, a partir de Domingos (2009) e Cunha e Oliva (2014), que frequentemente se confunde laicidade ou o Estado laico com o ateísmo, o anticlericalismo, ou ainda, com o Estado multirreligioso.

Pereira (2022) afirma que no país a recorrência aos termos laicidade e Estado Laico tem sido cada vez mais frequente, tanto no sentido de defesa quanto no de ataque a posicionamentos que 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. Não obstante, o período republicano registra diversas ocorrências de protestos contra “símbolos religiosos” em parlamentos, tribunais e órgãos públicos e diversas noções de laicidade são utilizadas na defesa ou retirada dos símbolos (GIUMBELLI, 2011).

Em termos etimológicos, segundo Cury (2018), “laico” advém do substantivo grego “*laós*”, “*laou*”, significando povo, do povo, gente do povo ou multidão de pessoas. Derivou daí o adjetivo grego “*laikós*” e que passou para o latim erudito como “*laicus*”. Em português, “laico” tanto pode ser um substantivo quanto adjetivo, como por exemplo em “educação laica”. Assim surgiu os 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.

Por sua vez, Pava (2020) explica que a origem da palavra “laico” ou “leigo” remonta à antiguidade e refere-se ao que não é clerical, ao que pertence ao povo cristão como tal e não

à hierarquia católica e ao que é próprio do mundo secular, por oposição ao que é eclesiástico. Já a palavra “laicidade” foi formada em 1871 e é, geralmente, associada ao ensino público francês, aparecendo, primeira vez, no Novo Dicionário de Pedagogia e de Instrução Primária, de autoria de Ferdinand Buisson e que foi publicado em 1887 (DOMINGOS, 2009).

O termo “Estado Laico”, de acordo com Oro (2008), apareceu na segunda metade do século XIX no contexto do ideal republicano da liberdade de expressão e do reconhecimento de diferentes tradições religiosas. Atribuiu-se o início das discussões sobre o assunto ao Estado francês, que já em 1880, principalmente com as leis escolares, institucionalizou o princípio, conforme explica Domingos (2009, p. 49):

O termo laicidade aparece para marcar a continuidade da história em um período de crise, uma história construída durante o século XIX, uma história de incessante secularização, na qual Estado e Igreja vão progressivamente separando-se e aonde esta vai gradativamente sendo excluída da administração, da política, da justiça e, finalmente, da escola. Esse processo de separação vai culminar com a lei de 1905, de separação da Igreja e do Estado e, posteriormente, vai se tornar preceito constitucional (Constituições Francesas de 1946 e 1958).

É importante lembrar que a autora menciona “continuidade da história” sobretudo considerando os movimentos anteriores impulsionados pelos ideais iluministas que levaram a França, em 1789, através de uma grande revolução burguesa, romper definitivamente com a monarquia absolutista vigente. Posteriormente, a Constituição de 1791 estabeleceu a liberdade de culto e transferiu o registro de nascimentos e mortos da Igreja Católica para o Estado, instituiu-se o casamento civil e, no século XIX, os hospitais e cemitérios foram confiados aos poderes públicos.

Para Webere (2004), a laicização do ensino na França foi mais uma etapa do movimento de independência do poder público, ocorrido em meados de 1880, quando Jules Ferry organizou a educação primária, tornando-a pública e obrigatória. Os crucifixos foram retirados das salas de aula e os professores tornaram-se leigos, embora tivessem o direito de pertencer a qualquer associação política ou religiosa fora da escola e o Ensino Religioso, por sua vez, foi permitido às crianças somente fora das instituições escolares. Há que se destacar, no caso da França, que uma das razões que levaram Jules Ferry a propor as diversas leis sobre a laicidade na escola, quando ocupou o cargo de Ministro da Instrução Pública, entre 1870 e 1882, foi o fato de que não católicos não poderiam assumir postos de professor no Estado (DOMINGOS, 2009).

Nessa conjuntura, Cury (2018) comenta que a separação entre Estado e Igreja é condição para romper com uma visão organicista da sociedade em prol de uma concepção democrática,

em outros termos, foi-se do “teocratismo” hierárquico ao “antropocentrismo” democrático. Entre idas, vindas e contradições, o domínio religioso na vida secular foi cedendo espaço para que o Estado assumisse a condição de autoridade e lugar de exercício do poder como representante do conjunto de cidadãos.

No caso do Brasil, portanto, segundo Valente (2018), houve forte adesão de ideais republicanos franceses na educação. No entanto, a presença da religião/religiosidade na escola pública no país nem sempre foi um tema polêmico, uma vez que a escola, em sua origem, era uma instituição religiosa administrada pela Igreja Católica. No período colonial, as instituições escolares serviram como meio para Igreja transmitir sua visão de mundo, e o ensino da religião e a formação dos professores fundiu-se com a catequese, marcando a história da educação colonial e a compreensão e concepção de Ensino Religioso e a formação dos professores (CARON, 2016).

Posteriormente, a vinda da família real para o Brasil, em 1808, não representou grandes mudanças no tocante à disciplina, visto que a religião oficial do Império continuou a ser a Católica Romana. No período em questão, quando ela era parte integrante do Estado, foi somente em 1879 que os alunos não católicos foram dispensados de frequentar aulas de doutrina cristã nas escolas públicas e os professores não-clérigos foram dispensados de prestar juramento de fé católica (CUNHA, 2009). A propósito, de acordo com Cunha e Oliva (2014), até a Proclamação da República, em 1889, os evangélicos sofreram forte perseguição por parte da Igreja Católica e os presbiterianos, metodistas e congregacionais desenvolveram uma longa e silenciosa luta contra o monopólio religioso da Igreja Católica, até que a laicidade republicana (plataforma de liberais, maçons e positivistas) os liberou dos entraves jurídico-políticos existentes no Estado confessional da monarquia.

Para tanto, a influência francesa marcou a história da laicidade no Brasil, quando, em 1882, Rui Barbosa sugeriu a liberdade de ensino, o ensino laico, e a obrigatoriedade da instrução. Porém, apenas em 1889 a primeira grande reforma educacional promovida por Benjamim Constant, então Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos, colocou estes princípios em prática (DOMINGOS, 2009). Consequentemente, a Constituição brasileira de 1891 definiu que as eleições não mais ocorreriam dentro das igrejas, o governo não interferiria na escolha de cargos do alto clero e as paróquias não mais poderiam ser usadas como unidade administrativa dos municípios, distritos, vilas, comarcas e dos bairros. Além disso, o Estado não mais assumiu uma religião oficial, que até então era a católica, e o monopólio de registros civis passou para o Estado, com a criação de cartórios para os registros de nascimento,

casamento e morte, bem como cemitérios públicos, onde qualquer pessoa poderia ser sepultada, independentemente de seu credo (LUI, 2013).

No que concerne ao Ensino Religioso, a Carta Magna de 1891 foi a única que definitivamente retirou a disciplina do currículo das escolas públicas. Ainda assim, há que se destacar, conforme Mariano (2011), que o advento da República não significou liberdade de crença de fato, já que a separação Igreja-Estado não pôs fim aos privilégios católicos e nem a discriminação estatal e religiosa às demais crenças, práticas e organizações mágico-religiosas, sobretudo contra as do gradiente espírita e de matrizes africanas. Ainda segundo o autor, agentes públicos e privados discriminavam abertamente os cultos espíritas e afro-brasileiros, e a polícia reprimiu cultos e ritos enquadrando-os em crimes de charlatanismo, curandeira e feitiçaria até meados de 1940.

De acordo com Cury (2018), a Igreja Católica se empenhou para garantir o reestabelecimento do Ensino Religioso no âmbito estadual e nacional, sobretudo por ocasião de mudanças constitucionais. Na década de 1930, Getúlio Vargas a reintroduziu na Constituição e, a partir daí, permaneceu em todas as outras, por vezes, de oferta obrigatória e matrícula facultativa (1946, 1967, 1988) ou como de matrícula e oferta facultativa, como na de 1937. A reintrodução na Constituição determinou que tal ensino comparecesse nas LDBs (lei n. 4.024/61 e suas redações dadas pela lei n. 5.692/71 e 7.044/82 e lei n. 9.394/96), ora restrita ao ensino primário (ensino de 1º grau ou ensino fundamental), ora estendida ao ensino secundário (ensino de 2º grau ou ensino médio).

Nas décadas de 1980 e 1990, as práticas de Ensino Religioso variavam entre confessional, de evangelização, pastoral escolar, ecumênico e interconfessional, no interior das quais as modalidades, os conteúdos desenvolvidos para a formação de professores estavam alicerçados na teologia, na Bíblia e na doutrina de cada tradição religiosa (CARON, 2010).

Nesse período, segundo Junqueira (2010, p. 63), a formação de professores era organizada, em quase sua totalidade, por instituições religiosas cristãs:

Algumas experiências em parceria com os sistemas de ensino, em decorrência da proposta confessional ou interconfessional, foram adotadas por essa disciplina. Os cursos receberam diversas denominações — Teologia, Ciências Religiosas, Catequese, Educação Cristã e outros similares —, oferecidos por Igrejas, ficando condicionadas à ajuda financeira do exterior e/ou a recursos do próprio professor.

Quanto aos modelos citados pelo autor, o modelo confessional é ligado a uma religião específica, geralmente cristã, e o interconfessional refere-se a uma concepção pluralista da disciplina congregando diversas religiões, mas não inclui os ateus e agnósticos (SOUZA, 2016).

Em relação ao período, como apontado por Cunha (2013), merece destaque, a partir da década 1980, a redução do contingente católico, ao passo em que se elevou o número de evangélicos, principalmente dos evangélicos pentecostais, uma vez que os das denominações tradicionais também tiveram seu efetivo encolhido. Ainda, segundo o autor, nos anos de 1980, todas as religiões ocupavam apenas seu espaço próprio, isto é, templos, centros, terreiros e sinagogas, exceto a Igreja Católica, que promovia procissões e romarias, além de congressos eucarísticos, reunindo multidões nas praças públicas. A partir de 1980, então,

[...] as igrejas evangélicas passaram a ocupar, também, espaços públicos como praças e estádios para cultos de massa, assim como outras dimensões do espaço público, como a mídia eletrônica. Emissoras de rádio e televisão, de difusão aberta e via cabo, foram arrendadas ou adquiridas por igrejas evangélicas, para manterem seus fiéis “ligados” na pregação e no entretenimento que os reforcem na fé ou os desviem das alternativas concorrentes ou pagãs (CUNHA, 2013, p. 928).

Os evangélicos pentecostais abandonaram sua tradicional autoexclusão da política partidária justificando seu inusitado ativismo político, antes proibitivo porque era tido como mundano e diabólico, com a alegação de que urgia defender seus interesses institucionais e seus valores morais contra seus adversários católicos, homossexuais, macumbeiros e feministas na elaboração da Carta Magna (MARIANO, 2011). No caso da Assembleia de Deus, a maior igreja pentecostal do país, houve uma aproximação com o campo político porque queria-se assegurar um lugar na nova conjuntura social que se anunciava na década de 1980. Para tal, esforçou-se para eleger seus candidatos com o intuito de aumentar sua representatividade na nova Constituinte, fórum central de definição dos rumos do país naquele momento (FONSECA, 2014).

Percebe-se, a partir de então, segundo Mariano (2011), por um lado, grupos laicos e laicistas intensificando suas lutas para obter e assegurar o reconhecimento de seus direitos humanos, com o propósito de reagir às propostas e ações de seus adversários religiosos, recorrendo, fundamentalmente, à defesa da laicidade estatal contra interferências religiosas na educação, na saúde, no corpo, nas pesquisas científicas, nas políticas públicas, no ordenamento jurídico-político e nos órgãos estatais. Por outro lado, 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 *lobbys* e da participação político-partidária.

A permanência e mudanças no Ensino Religioso no contexto de criação da Carta Magna de 1988, na LDB de 1996 e nas reformas preconizadas no artigo 33 na versão de 1997 da mesma lei, são exemplos claros de como os *lobbys* religiosos estão atuando e influenciando o campo

político e educacional. Segundo Lui (2013), no caso da Constituição de 1988, em reposta à ascensão evangélica, a Igreja Católica incentivou a manutenção do Ensino Religioso na lei através de um forte *lobby* que reuniu a Associação Interconfessional de Educação de Curitiba (ASSINTEC), o Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa de Santa Catarina (CIER), o Instituto Regional de Pastoral do Mato Grosso (IRPAMAT), o setor de educação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Grupo de Reflexão Nacional sobre o Ensino Religioso (GRERE). O *lobby* se manteve organizado para representar os coordenadores estaduais de ensino religioso de todo país, justificar e apresentar a emenda que visava à normatização da educação religiosa no texto constitucional a ser encaminhada à Comissão de Sistematização da Assembleia Nacional Constituinte.

Naquela ocasião, a atuação dos grupos favoráveis ao ensino religioso se tornou mais intensa diante dos protestos encabeçados pelos defensores da educação laica e a sociedade respondeu da seguinte forma: a emenda popular que continha o apoio à laicidade recebeu 280 mil assinaturas, enquanto a que apoiou à manutenção do ensino religioso nas escolas públicas contou como 800 mil (CUNHA, 2006). Portanto, a manutenção da disciplina no artigo 210 (BRASIL, 1988) como de matrícula facultativa, parte integrante da formação básica do cidadão e constituindo horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, vedando qualquer forma de proselitismo, representou a vitória do *lobby* formado.

O *lobby* tornou-se mais abrangente durante o período de elaboração da LDB (Lei nº 9.394/96) em 1996, quando surgiu o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), uma organização formada por diversas confissões religiosas, mas com maioria cristã. Segundo Cunha (2006), participaram ativamente do *lobby* a ASSINTEC, a CIER, a IRPAMAT, conjuntamente com a CNBB, a Associação de Educação Católica do Brasil (AEC) e a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC).

Apesar do enfraquecimento da posição laica pelo fracasso na Assembleia Constituinte, o Congresso criou uma limitação para o Ensino Religioso, que trazia em seu texto os seguintes direcionamentos:

Art. 33:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos⁵, 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).

⁵ Grifo nosso.

Segundo Cury (2004), a redação não agradou as autoridades religiosas católicas ligadas ao *lobby*, principalmente a parte que mencionava a ofertada “sem ônus” aos cofres públicos e a redação teve consequências, o que provocou mobilização em algumas esferas, sobretudo na religiosa. Em resposta, um projeto de lei proposto pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, três meses após a promulgação da LDB, determinou mudanças no artigo e foi fundido, no Congresso Nacional, a dois outros, e o relator foi o então Deputado católico Padre Roque Zimmerman (PT-PR). Após ser analisado pelo Congresso, o resultado foi a aprovação da lei em 1997 Lei nº 9.475/97, que modificou o artigo 33 da LDB de 1996:

Art. 33:

O Ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo⁶.

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

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

Por conta das novas concepções de Ensino Religioso, delegando aos sistemas de ensino conjuntamente com entidade civil o papel de elaborar os conteúdos e habilitar os professores, alguns Estados criaram seus próprios modelos de graduação. Entretanto, na hora de reconhecer os cursos, por vezes titulados como Licenciatura em Ciências da Religião ou Licenciatura em Ensino Religioso, o CNE barrou o reconhecimento. De acordo com o parecer divulgado em 1999, o Conselho concluiu:

Não cabendo a União, determinar, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares que orientam a formação religiosa dos professores, o que interferiria tanto na liberdade de crença como nas decisões de Estados e municípios referentes à organização dos cursos em seus sistemas de ensino, não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional (BRASIL, 1999, p. 4).

O Conselho optou por não autorizar, reconhecer ou avaliar cursos de Licenciatura em Ensino Religioso, tomando por base o artigo 19 da Constituição Federal que orienta separação entre Estado e Igreja. Para Pauly (2004), o parecer pressupôs que nos Estados e Municípios não existia discriminação religiosa e, outro problema, é reconhecer que a formação de professores do Ensino Religioso fosse diferente das demais disciplinas ofertadas na educação básica.

⁶ Grifo nosso.

A inexistência de orientações favoreceu grupos religiosos, em sua maioria cristãos, que já operavam nos Estados e que fizeram parte do chamado *lobby* religioso no contexto de criação da Constituição. Destacou-se, entre eles, o já mencionado FONAPER, um fórum fundado em 26 de setembro de 1995, em Florianópolis, Santa Catarina, durante a realização da 29ª Assembleia Ordinária do Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa (CARON, 2010). O FONAPER estimulou a criação dos chamados Conselhos Nacionais de Ensino Religioso (CONERs), que assumiram o papel de entidade civil após as mudanças sobre o Ensino Religioso na LDB 1996/97. Ele exerce, atualmente, importante função política na sociedade e na educação brasileira, principalmente na orientação pedagógica do Ensino Religioso, influenciando tanto os currículos de formação docente quanto da educação básica.

Em 1998, o fórum elaborou um modelo de Parâmetro Curricular Nacional de Ensino Religioso (PCNER) e Diretrizes para formação docente, submetendo-as ao CNE ainda no mesmo ano, mas não obteve resposta. Posteriormente, em 2004 e 2008, fez reformulações na proposta original (FONAPER, 2008). O fórum se intitula como uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, que congrega pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso (FONAPER, 2008). Para Cunha (2016), no interior do campo religioso o FONAPER exerce a posição diretiva católica sobre as demais confissões, especialmente as cristãs. Fora desse campo, a entidade exerce influência sobre os campos político e educacional, visando a efetivação do Ensino Religioso nas escolas públicas e a inclusão na legislação de cada sistema de um conteúdo interconfessional.

Diante do que foi exposto, é extremamente complexo pensar na relação da laicidade com a formação do professor do Ensino Religioso se considerarmos a forma como a disciplina foi incorporada na Constituição de 1988 e como designou-se que os docentes seriam formados a partir da LDB de 1996/97. O Estado brasileiro se absteve de criar diretrizes e de definir orientações, tal como ocorre nas outras disciplinas do Ensino Fundamental, em que a exigência é em cursos de licenciatura reconhecidos pelo MEC, favorecendo grupos religiosos, em sua maioria cristãos, que já operavam nos Estados.

No Brasil, a laicidade é um princípio constitucional garantido pela Carta Magna de 1988 em seu Artigo 19, quando expressa:

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; [...]
III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si (BRASIL, 1988, p. 25).

Tal dispositivo estabelece um regime de vedações à atuação do Estado em matéria de religião, aplicando-a igualmente a todas as esferas federativas e aos três poderes da República (Executivo, Legislativo e Judiciário). Porém, a Constituição de 1988 deve ser interpretada como um documento de composição dos interesses de diferentes atores que, minimamente organizados, conseguiram influir no processo Constituinte (ALMEIDA; XIMENES, 2018). Consequentemente, a própria ideia de um Ensino Religioso no campo educacional brasileiro é associada mais a uma imposição no meio escolar, oriunda mais de preocupações político-religiosas, do que verdadeiramente de uma formação integral e integradora dos educandos (DOMINGOS, 2009). Os conflitos de interesse por parte de segmentos religiosos hegemônicos na orientação pedagógica da disciplina denotam o quanto a laicidade do Estado é uma questão complexa na sociedade brasileira.

A temática colocou-se ainda mais em evidência, nos últimos anos, com o avanço de projetos de cunho fundamentalista no campo educacional. Podemos mencionar como exemplos o acordo assinado pelo Brasil, em 2010 (Decreto 7.107), pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010), com o Vaticano/Santa Sé, concedendo privilégios especiais à Igreja Católica. O Artigo 11 do decreto foi o mais emblemático:

Artigo 11 - A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.
§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2010).

Segundo Cunha (2013), em total desrespeito aos dispositivos constitucionais do país, o artigo 11 da concordata contraria, essencialmente, o artigo 33 do texto reformado da LDB, o qual determina que os conteúdos do Ensino Religioso sejam estabelecidos pelos sistemas de ensino, depois de ouvidas entidades civis constituídas pelas diversas confissões religiosas. Isso fortalece, tanto no campo jurídico como no pedagógico brasileiro, patologias que abrem espaço para luta hegemônica religiosa no campo educacional, privando a escola pública de uma prática republicana, que é a liberdade de crença propiciada pela laicidade do Estado.

Não pense, entretanto, que não houve reação. Em 2017, a Procuradoria Geral da República (PGR) questionou por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade o Superior Tribunal de Justiça (STF) a despeito dos parágrafos 1º e 2º do artigo 33 da LDB, concernentes ao Ensino Religioso, e o artigo 11 parágrafo 1º do acordo assinado pelo Brasil e a Santa Sé. Na ação, a PGR afirmava que havia um confronto entre a LDB e o acordo, tendo em vista que a

disciplina deve ser aplicada sem proselitismo religioso. No julgamento, a principal questão apontada pelos Ministros da Suprema Corte, defensores da procedência, dizia respeito à neutralidade do Estado diante das confissões. Já os alinhados à improcedência, justificavam seus votos reforçando que a Constituição não proibiu ou cerceou a liberdade religiosa no país. O resultado foi o seguinte: por seis votos a cinco, o STF julgou a ação como improcedente.

Além disso, nos últimos anos, o protagonismo sobremaneira exercido por frentes parlamentares evangélico-pentecostais no Congresso Nacional favoreceu amplamente pautas conservadoras e até mesmo reacionárias. Uma das mais conhecidas explicitou as afinidades coletivas entre a chamada “bancada do boi, da bala e da bíblia”, também nomeada como “bancada do bbb”. Nesse contexto, ganhou força a candidatura de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), o qual se elegeu como presidente, em 2018, com amplo apoio de setores evangélicos sob o slogan de campanha “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. O então candidato declarou em comício realizado em Campina Grande (PB), em fevereiro de 2017, “Não tem essa historinha de Estado laico não” e completou “a minoria que for contra que se mude” (CUNHA, 2018, p. 210). Em julho do mesmo ano, em entrevista para revista *Época*, questionado pelo repórter sobre o Estado Laico e sua fala no referido comício, Bolsonaro respondeu: “O Estado é laico, mas seu povo não. Somente católicos e evangélicos somam mais de 90% de brasileiros. A religião é fator de união dos povos e não pode ser desassociada da família, dos bons costumes e da moralidade” (CUNHA, 2018, p. 210).

Ao ser eleito em 2018, chamou a atenção, segundo Camurça (2020, p. 97), a adesão eleitoral quase unânime à campanha de Bolsonaro das principais igrejas pentecostais, através de suas principais lideranças,

[...] o pastor Silas Malafaia, da Assembleia de Deus Vitória em Cristo, o bispo Edir Macedo, da IURD, o Pastor José Wellington Bezerra da Costa, ex-presidente da Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil (CGADB), ligada à AD Missão, o “apóstolo” Valdomiro Santiago, da Igreja Mundial do Poder de Deus, o missionário Romildo Soares, da Igreja Internacional da Graça de Deus, Robson Rodovalho, da Nossa Terra e Ana Paula Valadão, a cantora gospel e dirigente da Igreja Batista da Lagoinha, etc.

A recompensa por todo esse apoio se traduziu na expressiva presença dos evangélicos à frente de postos expressivos do governo Bolsonaro. Podemos dar alguns exemplos: a pastora pentecostal Damares Alves para o então nomeado Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos; para Casa Civil, o luterano Onyx Lorenzoni; o Ministério do Turismo foi conduzido pelo membro da Igreja Maranata Marcelo Álvaro Antônio; o Ministro da Advocacia

Geral da União foi o pastor presbiteriano André Luiz Mendonça e o ministro-chefe da Secretaria de governo, general Luiz Eduardo Ramos, um batista (CAMURÇA, 2020).

Instalou-se então, na perspectiva de Camurça (2020, p. 87), uma clivagem sobre o que é o bem comum, colocando em campos distintos concepções religiosas e laicas:

Cada uma delas aciona sentidos divergentes sobre o caráter laico do Estado. O Brasil é um país laico dizem setores seculares que querem garantir a autonomia pedagógica, científica, jurídico-normativa como forma de gestão do bem público. O Brasil é um país laico, mas não ateu replicam os setores evangélicos pentecostais secundados por católicos tradicionais, que desejam que valores religiosos venham influir nas decisões de Estado com relação à sociedade, devido ao que julgam ser o peso da presença religiosa nesta sociedade.

Diante destes embates, evidenciou-se que a laicidade no Brasil implica em diversas questões e contempla instâncias que divergem quanto ao sentido do termo empregado, uma vez que alguns movimentos de cunho religioso nos espaços estatais reforçaram uma ideia de que o deslocamento da religião para esfera privada na modernidade ainda é algo extremamente controverso (LUI, 2013).

Domingos (2009) corrobora afirmando que a laicidade não é o antirreligioso, e sim o “arreligioso” na esfera pública, ou seja, é a separação entre fé (domínio privado) e instituição (igreja/ instituição de domínio público). Em outras palavras, concordamos com a definição de Mariano (2011, p. 244):

A noção de laicidade, de modo sucinto, recobre especificamente à regulação política, jurídica e institucional das relações entre religião e política, igreja e Estado em contextos pluralistas. 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.

De acordo com o referido autor, a laicidade é um conceito histórico e normativo, refere-se, especificamente, à emancipação do Estado dos poderes eclesiásticos e de toda a referência religiosa dos espaços públicos estatais, incluindo-se aí as instituições escolares. Apesar disso, não são raros os equívocos quando o assunto é a laicidade do Estado, seja por desconhecimento do real significado do conceito ou por outras justificativas de caráter oportunista.

Para Fischmann (2012), o caráter laico do Estado permite aos indivíduos separar-se e distinguir-se das religiões. Ademais, oferece à esfera pública e à ordem social a possibilidade de convivência da diversidade e da pluralidade humana. Permite, portanto, 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).

Portanto, sendo o Ensino Religioso uma disciplina presente no cotidiano das escolas públicas, é importante que os currículos implementados na formação de professores não façam abordagens proselitistas. É preciso contemplar de forma consistente a diversidade religiosa e incluir disciplinas que problematizem concepções não religiosas, monoteístas ou politeístas.

3.2 Diretrizes do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER)

Apesar de o Ensino Religioso ter assumido um caráter pluralista a partir da LDB de 1996, vedando qualquer forma de proselitismo, ao passar a responsabilidade da formação docente para cada ente federado, como demonstrado na seção anterior, houve o favorecimento de grupos religiosos ligados ao FONAPER. Em 1998, o FONAPER criou um modelo de DCN para formação de professores em nível de Graduação em licenciatura Plena em Ensino Religioso e Ciências da Religião. A proposta foi encaminhada para apreciação do CNE em dois momentos distintos (1998 e 2004), mas não se obteve resposta, a não ser o parecer geral divulgado em 1999 pelo CNE afirmando que não poderia reconhecer ou avaliar cursos de Graduação, tendo em vista a autonomia dos entes federados na sua habilitação e contratação.

Segundo o FONAPER (2008), a proposta foi rediscutida e reelaborada em 2008, na cidade de Taguatinga (DF), por duzentos participantes, entre eles: professores de Educação Básica, pesquisadores, conselheiros estaduais e municipais de educação, representantes dos sistemas de ensino, docentes universitários, consultores e assessores técnicos pedagógicos, oriundos de 24 Estados da federação. Posteriormente, as diretrizes foram amplamente divulgadas e utilizadas como modelo de referência curricular por universidades públicas e particulares.

No documento de 2008, constam princípios, concepções, objetivos e procedimentos a serem levados em consideração para a elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso voltados para formação do professor de Ensino Religioso. O documento foi respaldado no Art. 210 da Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.475/1997 (que altera o Artigo 33 da LDB nº 9.394/96), Art. 62 da LDB (que trata da exigência de qualificação em nível superior para professores).

A diretriz orienta ainda que a formação deve ser em nível superior, na modalidade licenciatura plena, estruturada em pressupostos epistemológicos (das Ciências da Religião) e

pedagógico (das Ciências da Educação). Os conhecimentos das Ciências da Religião permitiriam uma formação voltada para o estudo das religiões em diferentes culturas e suas diversas formas de manifestações, enquanto construção sócio-histórica, em uma perspectiva inter-religiosa, afastando-se de uma concepção de Ensino Religioso focado na doutrinação dos estudantes (FONAPER, 2008).

No Brasil, conforme Pieper (2019), as Ciências da Religião surgiram com o fortalecimento de instituições de ensino superior, muitas delas de origens confessionais, que já na década de 1970, levaram ao nascimento dos primeiros programas de pós-graduação credenciados pela CAPES. As Ciências da Religião são uma área do conhecimento com surgimento datado, no Brasil, em 1969, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Minas Gerais e a sua inserção nas universidades públicas se deu a partir de demandas práticas de formação de professores para o Ensino Religioso, tendo forte acento prático.

Rodrigues (2015) assevera que as relações entre as Ciências da Religião e o Ensino Religioso não são “autoevidente”, embora o objeto das duas seja a religião ou o fenômeno religioso, tendo em vista que,

[...] a Ciência da Religião na academia brasileira teve início com estudos que priorizaram o empírico como, em certo sentido, o Ensino Religioso, que, antes de um embasamento teórico e compreensivo sobre a religião, teve início pelas mãos de profissionais envolvidos mais com a vivência dela do que com a reflexão a seu respeito (RODRIGUES, 2015, p. 56).

Outra questão é a nomenclatura da área, por vezes, denominada como “Ciências das Religiões”, “Ciências da Religião” ou “Ciência da Religião”, embora, na CAPES, seja denominada como “Ciências da Religião”. Nesta pesquisa, optaremos por utilizar o termo “Ciências da Religião”, o mesmo definido pela CAPES.

Em termos epistemológicos, Reis, Junqueira e Santos (2021) ressaltam que a base das Ciências da Religião é a fenomenologia, que, no século XX, herdou a filosofia de Edmund Husserl, o que implicou numa abordagem teórico-metodológica predominante até o final do século XX, quando começou a sofrer críticas internas e externas devido à utilização de categorias como “transcendência” e “sagrado”, ultrapassando sua fronteira disciplinar. Apesar de não ser mais compartilhada na literatura internacional, no Brasil, a influência da fenomenologia da religião clássica encontra-se presente no PCNER e nas diretrizes de formação docente publicadas pelo FONAPER.

Os referidos documentos defendem uma concepção de Ensino Religioso focada em oportunizar aos educandos o acesso ao conhecimento religioso e não às formas

institucionalizadas de religião, promovendo uma ruptura histórica com as concepções confessionais e interconfessionais que demarcaram a história da disciplina (FONAPER, 2008). Mais adiante afirma que “[...] a ação humana consiste em tornar a Transcendência sua companheira de todas as etapas da aventura como origem de projetos, enquanto desejo e utopia. A recusa à Transcendência é trágica para o ser humano, pois o torna resignado em sua mediocridade” (FONAPER, 2008, p. 32). Ainda de acordo com o documento, o “transcendente” é a entidade ordenadora e “senhor absoluto” de todas as coisas, em outras palavras, existe um ser metafísico, que pode ser interpretado como um “Deus”, comum a todas as religiões.

Para Cunha (2016), mesmo batendo na tecla de que não pretende fazer proselitismo, os documentos do FONAPER insistem na existência de uma espécie de máximo divisor comum entre todas as religiões, ignorando as religiões/religiosidades politeístas e os não religiosos, como ateus, agnósticos e aquelas em que não encontramos divindades, como no Budismo. A atuação da entidade tem se mostrado eficaz diante da maior diversidade e do menor controle burocrático das Igrejas Evangélicas. Assim é que Estados e Municípios estão a aprovar leis que incorporam, mais ou menos, a plataforma proposta por essa organização não governamental.

Embora a entidade se declare como refratária aos modelos confessional e interconfessional, seus documentos apontam discrepâncias, principalmente por conter indícios de interconfessionalidade. Para Souza (2016), o modelo interconfessional se caracteriza pela abordagem de diversas crenças, levando em consideração uma concepção pluralista de Ensino Religioso, evitando tratar de um ou outro credo com base em suas características de ensinamentos morais. Cabe mencionar, contudo, que o termo “interconfessional” é bastante complexo devido à polissemia de expressões, por vezes, é tratado como “não-confessional”, “supraconfessional” ou mesmo “pluriconfessional”.

Historicamente, de acordo com Junqueira e Nascimento (2013), o modelo interconfessional foi gerado a partir do movimento ecumênico, mas começou articular-se a partir dos anos 1970 com diferentes confissões cristãs e tradições religiosas. A leitura teológica e o referencial teórico comum destas confissões eram as Ciências Humanas, tendo a Teologia como eixo e as discussões aconteciam sobretudo nos Encontros Nacionais de Ensino Religioso, promovidos pela CNBB. Em suma, as concepções de Ensino Religioso interconfessionais convergem na exposição da iniciativa cristã e posterior abertura ao diálogo com outros credos para sua efetivação. Porém, além da participação de grupos ser limitados, a modalidade não contempla os não crentes (SOUZA, 2016).

O modelo interconfessional, por sinal, já é apontado por Passos (2007, p. 64) como uma espécie de “catequização disfarçada”, com a presença massiva de grupos cristãos. Nesse caso,

o modelo poderia encobrir práticas confessionais. É importante lembrar que nem todas as crenças possuem o mesmo nível de organização institucional tal como a Igreja Católica ou recursos financeiros para possibilitar sua presença nas redes de ensino de todo o país, o que, para Souza (2016, p. 46): “é uma concepção desigual porque parte de uma igualdade entre os credos que não se firma na prática”.

Em 2010, um levantamento, realizado por Diniz e Carrião (2010), mostrou que a maior parte dos sistemas de ensino estaduais brasileiros adota a modalidade interconfessional da disciplina: dentre os 26 Estados e o Distrito Federal, 22 entes federados adotam o referido modelo, sendo eles: Alagoas, Amapá, Amazonas, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins.

Quando se trata da formação dos professores, o modelo interconfessional também parece ser o mais utilizado, ainda que muitas instituições como o FONAPER, neguem que trabalhem com a perspectiva. Nas universidades públicas, pesquisas já denunciam a incorporação do modelo, em âmbito de universidades estaduais e federais, e afirmam que o curso contraria a determinação de que a disciplina seja ofertada sem proselitismo e coloca em perigo a formação dos docentes e a autonomia dos espaços estatais diante das confissões religiosas.

Souza (2016), por exemplo, analisou os cursos de licenciatura em Ciências da Religião na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e identificou que a perspectiva interconfessional de Ensino Religioso estava presente na fundamentação dos cursos, já que a maioria das disciplinas ofertadas estavam vinculadas ao cristianismo e não se fazia referência aos não-crentes. O currículo utilizado nos cursos foi o do FONAPER, o que explicaria, segundo a autora, o amplo espaço dado as religiões cristãs.

Outra pesquisa foi realizada por Amaral, Oliveira e Souza (2017), em que os autores analisaram o curso de Licenciatura em Ciências das Religiões implementado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Os autores também identificaram que a matriz curricular do FONAPER estava presente naquela universidade, configurando-se como um problema grave, principalmente por ser uma oferta em instituição pública.

Tanto Souza (2016) quanto Amaral, Oliveira e Souza (2017) enfatizam que os currículos do FONAPER implementados nessas universidades não contemplam uma perspectiva laica, ou seja, pode-se evidenciar, ao menos naquelas instituições, que o campo educacional perdeu

sua autonomia diante da expansão do campo religioso. A questão é agravada pelo fato de serem cursos ofertados em instituições estatais.

Para Pavao (2020), os modelos de currículos do FONAPER (1998, 2004 e 2008) foram elaborados por um processo de apropriação e as ações do fórum reverteram-se de um discurso científico, isento de proselitismo, para atender às mudanças no campo religioso e social, marcadas pelo crescimento do número de evangélicos e instituições religiosas, e também pelo quantitativo de pessoas sem religião, porém, sem abandonar a finalidade de promoção religiosa, de relação com a “transcendência” e de formação moral, que, por vez, sobressai, sinalizando operações de controle, relações de poder e interesses marcadamente religiosos. Observa-se que os currículos, embora apresentem a inserção de ciências como a História, a Antropologia e a Filosofia, não exploram o diálogo entre elas, não investigam os aspectos históricos, culturais, políticos e sociais que envolvem a dimensão religiosa.

Enfatizamos que, em 2018, o CNE elaborou diretrizes unificadas para os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião e definiu princípios pedagógicos a serem adotados pelas instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2018). O modelo foi elaborado no contexto de criação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, uma referência obrigatória para constituição dos currículos escolares e pressupostos pedagógicos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil.

Pode-se considerar que a relevância desse documento é demarcada por alguns fatores, com a emergência das políticas educacionais traçadas após o processo de redemocratização. O primeiro é a própria Constituição Federal (BRASIL, 1988), a qual determinou um conjunto de princípios para reger a educação no país e orientou que fossem fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de modo a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, seguido pela LDB (1996), em que instituiu a responsabilidade da União, em colaboração com os Estados e Municípios, estabelecer competências e diretrizes para nortear os currículos e conteúdos da Educação Básica. Tais premissas, de acordo com o artigo 26, seriam levadas a efeito através da criação de uma base nacional comum, na qual contemplaria as peculiaridades dos sistemas de ensino, instituições escolares e características regionais. A primeira tentativa de estabelecer uma base nacional ocorreu com a elaboração dos PCN's, um documento com dez volumes dedicados às Áreas do Conhecimento e os chamados Temas Transversais. Os PCN's, embora tenham sido um avanço na definição dos conteúdos em nível nacional, foi alvo de muitas críticas pelos conteúdos e metodologias de ensino e aprendizagem escolhidas não contarem com a participação e atuação

das escolas. Deve-se ressaltar, por ser o assunto tratado nesta dissertação, que no documento não constam orientações para o Ensino Religioso.

Com a transformação das legislações educacionais, o Plano Nacional de Educação (PNE) assumiu o compromisso para eliminação das desigualdades educacionais. Estabeleceu estratégias de enfrentamento dos principais problemas: acesso e permanência, desigualdades regionais, formação para o trabalho, exercício da cidadania. O documento foi composto por 20 metas agrupadas no material do MEC em quatro conjuntos: metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade; metas de redução da desigualdade e valorização da diversidade; metas de valorização dos profissionais da educação; e metas para o ensino superior. A necessidade de uma base nacional foi reafirmada nas metas estruturantes do documento, por exemplo, na meta 2, em suas estratégias 2.1 e 2.2, quando determinou que se fizesse consulta pública com o intuito de se estabelecer objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que iriam compor uma base nacional curricular. A Meta 7 reafirmou em suas estratégias, a necessidade da participação interfederativa no processo, garantindo o respeito à diversidade regional, estadual e local.

Em junho de 2015, o Ministério da Educação instituiu uma Comissão de Especialistas para elaboração de proposta da BNCC. A comissão deveria produzir um documento preliminar até o final de fevereiro de 2016 e encaminhar para avaliação popular, sendo revista pela comissão posteriormente (MEC, 2018). Somente em 6 de abril de 2017, após revisões, o documento foi homologado com as diretrizes para Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2018, homologou-se o documento referente ao Ensino Médio.

Destaca-se que, segundo Santos (2021), entidades não governamentais insuflaram no processo de construção do documento, sobretudo após o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, da troca ministerial e de alterações na metodologia de formação e revisão. De acordo com o MEC (2018), o prazo para homologação da BNCC em sala de aula é de até dois anos. A BNCC teve um processo de escrita e revisão em várias etapas: a primeira em 2015, a segunda já revisada em 2016 e a terceira homologada em 2018.

No que se refere ao Ensino Religioso, os conteúdos e diretrizes apareceram nas três versões, porém, com alterações importantes. Nas versões de 2015 e 2016, o Ensino Religioso compõe a área das Ciências Humanas, já na versão homologada, em 2018, a disciplina tornou-se uma Área do Conhecimento. Em 08 de outubro de 2019, menos de dois anos após a publicação da versão final da BNCC, o CNE decidiu que o Ensino Religioso deixaria de ser uma área do conhecimento e passaria, como conteúdo curricular, a integrar as Ciências Humanas. É interessante observar que, apesar de o texto não fazer apologia aos modelos

confessionais, interconfessional ou ecumênico, não problematiza o conceito de laicidade. Segundo Santos (2021), a ausência pode ser explicada pela identidade e pertencimento dos redatores da área/conteúdo, já que todos eram membros do FONAPER, inclusive, um deles era o seu coordenador nacional. Conforme a autora:

[...] os redatores optaram por não levar a discussão sobre o conceito de laicidade para o documento – embora não tenham, em nenhum momento, feito afirmações contraditórias sobre essa premissa. Por ocasião de futuras revisões da BNCC, seria importante inserir essa discussão. Em primeiro lugar, porque ajuda o leitor a compreender os objetivos do Ensino Religioso. Depois, porque o desenvolvimento epistemológico que se espera para o conteúdo poderá alimentar outras correntes teóricas, e as premissas do FONAPER podem deixar de ser hegemônicas em nosso país (SANTOS, 2021, p. 11).

Em meio a essas disputas, em 18 de setembro de 2018, na sede do Conselho Nacional de Educação, ocorreu a audiência pública nacional sobre a DCN para o curso de licenciatura em Ciências da Religião. Compareceram diversos representantes de instituições de ensino públicas e privadas, representantes do governo federal, associações, entre outras entidades. Na ocasião, de acordo como o MEC (2018), foram feitas sugestões de aprimoramento ao texto do Parecer e da Resolução, sendo unânime o elogio à iniciativa do CNE em finalmente elaborar a DCN.

Em uma leitura da referida diretriz, constatamos que o conceito de laicidade não foi debatido em nenhum momento ao longo do texto, embora também não se tenha feito proselitismo explícito. Chamou nossa atenção que não houve unanimidade nos votos dos conselheiros, já que houve um voto contrário, em que o conselheiro em seu voto reconheceu os processos históricos que resultaram na separação Estado e Igreja e a afirmação da educação pública laica no Brasil e ponderou que a iniciativa de criar as diretrizes poderia introduzir nas IESs e no interior das escolas públicas conflitos religiosos existentes (e exacerbados na atual conjuntura política) na sociedade brasileira. A conselheira reiterou a defesa da liberdade de consciência, de crença e de não crença e da manutenção da laicidade do ensino público.

3.3 O curso em Ciências da Religião na UEA: lócus da pesquisa

Na região Amazônica, os cursos de licenciatura em Ciências da Religião ainda são incipientes, em sua maioria, ofertados por instituições particulares e confessionais, mas é possível identificar algumas experiências em universidades públicas inclusive com um programa de Pós-Graduação bastante consolidado no Estado do Pará. Ainda que em períodos e contextos diferentes, na região, o curso parece ter sido incorporado nas universidades públicas

para atender a uma demanda de formação de professores de Ensino Religioso, o que demonstra uma certa similaridade com as experiências de outros Estados.

O mais consolidado da região é ofertado na Universidade Estadual do Pará (UEPA), que possui uma licenciatura Plena em Ciências da Religião desde 1999. Não obstante, Conceição (2019) observa que o curso foi criado para atender os professores que estavam sendo formados pela Arquidiocese de Belém em uma formação denominada “Licenciatura em Educação Religiosa”, reconhecida tanto por resoluções do Conselho Superior de Ensino quanto pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Todavia, quando a UEPA criou e institucionalizou um curso em Ciências da Religião, a formação migrou definitivamente e levou cerca de uma década para se consolidar, tanto que, já em 2010, a CAPES autorizou o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião (PPGCR). Outras experiências ocorrem nos Estados do Amapá, Tocantins, Rondônia, Roraima, Amazonas e Acre, mas em modalidade de especialização ou em caráter não permanente através de programas como o PARFOR.

No caso do Estado do Amazonas, é ofertado através do PARFOR somente em Manaus, na UEA, para professores de Ensino Religioso da rede pública de ensino cadastrados na Plataforma Freire. Segundo Silveira (2020), na UEA, a primeira turma esteve em atividade entre os anos 2014 e 2018 e surgiu para atender a uma demanda judicial de professores que, entre 2000 e 2002, participaram do Curso Superior de Formação de Professores de Ensino Religioso no Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH), atual Instituto de Teologia, Pastoral e Ensino Superior na Amazônia (ITEPE), entidade confessional na época gerenciada pelos Salesianos.

Os Salesianos são uma ordem religiosa ligada à Igreja Católica no Brasil através da CNBB, os quais atuam desde 1970 no Amazonas com a formação teológica-pastoral. O curso ofertado em 2000 pela entidade foi custeado em parte pela Secretaria de Educação da capital e do Estado do Amazonas, e os professores que tinham vínculo com a rede pública tiveram a mensalidade custeada pela Secretaria de Educação e pelo CENESCH, no entanto, 16 deles arcaram integralmente com os custos (SILVEIRA, 2020).

No Brasil, conforme Oliveira (2003), o processo de formação docente para a referida disciplina esteve diretamente ligado ao de formador dos agentes pastorais das instituições religiosas, os quais estavam incumbidos de desenvolver o processo educativo para a área nas unidades escolares. Nas décadas de 1970 e de 1980, no contexto brasileiro, era recorrente a formação de grupos ecumênicos que assumiram para si a responsabilidade sobre o Ensino Religioso e essa atuação dizia respeito não somente à indicação de docentes considerados

competentes para assumirem essas aulas na educação básica, mas também à produção de material didático e ao oferecimento de cursos de formação para os professores (PIEPER, 2019).

Até a Constituição de 1988, entidades confessionais formavam os professores da disciplina. Destacaram-se, entre elas, a já mencionada CNBB, o Conselho Episcopal Latino-americano (CELAM), o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC), o Conselho Evangélico Latino-Americano da Educação Cristã (CELADEC), a Associação de Escolas Católicas do Brasil (AEC/Brasil) e a Associação Nacional de Escolas Luteranas (ANEL). De acordo com Caron (2007), a CNBB foi pioneira no Brasil em termos de formação de docentes e de coordenadores de Ensino Religioso. Em 1973, a entidade começou a realizar os chamados “Encontros Nacionais para Coordenadores de Ensino Religioso” (ENERs), para definir o currículo a ser aplicado na formação. Todavia, a partir de 1996-1997, a CNBB passou a apoiar o FONAPER na parte política e pedagógica da disciplina e voltou a se preocupar com a formação em escolas católicas.

O FONAPER surgiu, a partir da fusão desses grupos, no contexto de elaboração da Carta Magna, e tornou-se mais abrangente em 1995, no período de elaboração da LDB. Os referidos grupos já operavam nos Estados, mas com as mudanças ocorridas no perfil da disciplina, era esperado que ela assumisse uma perspectiva pluralista. Para tanto, mesmo diante de diversas contradições, a LDB orientou e assegurou o respeito à diversidade religiosa e cultural do país. Indicou que os sistemas de ensino de cada ente federado deveriam regulamentar, juntamente com entidade civil constituída por diferentes determinações religiosas, os procedimentos para definição dos conteúdos e da habilitação dos professores (BRASIL, 1997). Contudo, após a aprovação da LDB/1997, o FONAPER incentivou a criação dos chamados Conselhos de Ensino Religioso (CONERs), que passaram a assumir nos Estados o papel de “entidade civil” e a auxiliar as Secretarias de Educação na contratação dos professores e no estabelecimento dos conteúdos.

Dickei e Lui (2007) mencionam o caso do Estado de São Paulo, onde a disciplina foi regulamentada em 2001, determinando que os docentes deveriam ser graduados em História, Ciências Sociais ou Filosofia. Então, a Secretaria de Educação do Estado convocou professores doutores de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) para produção do material que capacitou os docentes da rede pública de ensino. Mas isso não ocorreu de forma pacífica e desagradou, principalmente, os integrantes do CONER/SP.

No Amazonas, o Ensino Religioso é parte integrante curricular da educação básica e é ofertado na rede pública de ensino. Em aspectos legais, quatro resoluções do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEEa) versam sobre formação de professores. A primeira é a

resolução nº 108 de 2001, segundo a qual a formação deveria ser em Licenciatura em Ensino Religioso ou, na ausência, a partir de profissionais com especialização em Ensino Religioso ou licenciado em qualquer área das Ciências Humanas, com, pelo menos, 120 horas de curso sobre Ensino Religioso (AMAZONAS, 2011). Posteriormente, no ano de 2010, há duas resoluções, a nº 76/10 e a nº 97/10, que não diferem radicalmente, em termos de conteúdo da resolução de 2001 (AMAZONAS, 2010). Em 2013, foi promulgada a lei nº 138/13, determinando que os sistemas de ensino do Amazonas deveriam priorizar professores com diploma de Licenciatura Plena em Ensino Religioso, Ciências da Religião ou Educação Religiosa (AMAZONAS, 2013).

Silva e Palheta (2017) asseveram que a legislação maior do Estado não elaborou nada de específico e se limitou em concordar com o que já havia sido legislado, em nível nacional, na Constituição de 1988 e, posteriormente, na LDB/1996/97, mas essa concordância legal não foi suficiente para causar mudanças radicais na disciplina, pois constatou-se que:

[...] havia na prática um “silêncio intencional” quanto às manifestações da religiosidade das minorias indígenas e era dado amplo espaço às religiosidades majoritárias, especificamente as cristãs e evangélicas. Diante deste quadro, verificamos na história do Ensino Religioso no Amazonas, tanto no passado quanto no presente, proselitismo, imposições, preconceitos e discriminação, por vezes, praticados por educadores e até institucionalmente (SILVA; PALHETA, 2017, p. 32).

Além disso, os autores mencionam que a entidade civil da disciplina no Estado é representada pelo CONER-AM, o qual elaborou uma proposta pedagógica curricular e apresentou à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Estado, que foi aprovada e vigorou no Sistema de Ensino até meados de 2003. Assim, tomando por referência Silveira (2020), podemos interpretar que, no Estado do Amazonas, entre 1997 e 2000, o sistema de ensino não ouviu a entidade civil constituída por diferentes tradições religiosas ou regulamentou os procedimentos específicos para formação dos professores, o que explica o fato de uma instituição religiosa como o CENESCH, gerenciada pela Igreja Católica, poucos anos após a aprovação da LDB, ainda ofertar formação e em parceria com o Estado. Tanto é que, embora houvesse autorização e reconhecimento pelo CEEA, o curso não possuía registro no MEC (SILVEIRA, 2020).

Desta forma, até onde as informações são transparentes, o curso surgiu na UEA em meados de 2014 para atender às demandas por reconhecimento daqueles discentes, tendo em vista que havia uma medida judicial. Quanto a esta informação, não tivemos acesso ao processo em questão, mas encontramos dois textos de ex-alunos, egressos do curso em Ciências da Religião da UEA, que confirmaram a existência da referida formação (FERNANDES, 2020;

SILVA, 2020). Os autores são professores da rede pública de ensino de Manaus e atuam no Ensino Religioso.

Conforme Silveira (2020), à cúpula da Igreja Manauara interessava a emissão dos certificados e sem que pudessem fazê-lo automaticamente, consideradas as dificuldades que envolviam criar um novo curso presencial. A UEA viabilizou uma experiência pioneira, ofereceu uma graduação no âmbito do PARFOR para egressos do CENESCH e demais professores cadastrados na Plataforma Freire. Participaram do curso 18 (dezoito) mulheres e 7 (sete) homens, sendo que nenhum deles possuía formação específica para Ensino Religioso, a não ser os que eram remanescentes do CENESCH (SILVEIRA, 2020).

Duas pesquisas já analisaram o curso implementado na UEA e as duas constam em capítulos de livros. Embora uma análise seja diferente da outra, por trazer informações mais específicas do contexto de criação do curso, as duas contribuem para compreensão do objeto estudado. A primeira foi publicada em 2017 dentro do livro “FORMAÇÃO INICIAL DE ENSINO RELIGIOSO: Experiências em cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) no Brasil”, organizado pelo FONAPER, no qual consta um primeiro capítulo intitulado “Curso Ciências da Religião da UEA” e que foi produzido por Victor Leandro da Silva e Francisco Sales Bastos Palheta.

Primeiramente, Silva e Palheta (2017) apresentam os antecedentes históricos da construção do Curso, recordam a influência da Igreja Católica na região amazônica, principalmente as estratégias adotadas na conversão das populações indígenas originárias da região. Os autores assinalam que a consolidação da disciplina se deu apenas com a Constituição de 1988 e destacam o papel desempenhado pelo CONER/AM no processo de regulamentação da área na rede pública de educação do Estado. Assim, finalizam o capítulo analisando o currículo implementado na UEA, especificamente descrevendo os objetivos, métodos, disciplinas, entre outros pontos, mas não identificamos um histórico sobre o curso ou mesmo se fez menção ao modelo de currículo utilizado, a não ser as diretrizes nacionais curriculares gerais do MEC.

O segundo capítulo foi publicado no volume 1 do livro “PARFOR UEA: 10 anos formando professores no Estado do Amazonas”, organizado por professores da UEA, em que reúne trabalhos concernentes ao PARFOR e que estão ligados aos cursos ofertados no programa, como no curso de Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e no Ciências da Religião. O capítulo sobre as Ciências da Religião foi produzido por Diego Omar da Silveira e é intitulado como “SEMPRE O DESAFIO DA LAICIDADE: uma leitura do Parfor em Ciências da Religião na Universidade do Estado do Amazonas”.

O autor começa mencionando sua ligação com o curso, uma vez que é professor adjunto da UEA. Ele presenciou todo o seu processo de criação e, além de ter atuado na coordenação, também foi docente em algumas disciplinas. Para tanto, o autor observa: “[...] o que se segue é uma memória desse meu envolvimento objetivado pelo acesso a alguns dados e à bibliografia pertinente a área que fui encontrando/construindo nesse percurso” (SILVEIRA, 2020, p. 77). Em seguida, faz um breve histórico do curso e traça o perfil dos professores/estudantes e dos professores/formadores. Alguns dados relevantes apresentados:

[...] a turma era composta por 18 mulheres e 07 homens. Ampla maioria tinha 40 anos, se reconhece como pardos/as (houve apenas um que se autodeclarou negro), possui filhos e/ou dependentes e vive acompanhado/a de cônjuges (no caso dos/as que se declararam casados/as) ou dos pais (e outros familiares). As faixas de renda familiar mais assinaladas são de 2 a 5 ou de 6 a 10 salários mínimos. Praticamente todos cursaram o Ensino Básico completo em escolas públicas e poucos tinham cursado outra graduação (que não a já mencionada formação no CENESCH). Alguns já haviam cursado pós-graduação *latu sensu* (especializações), bem como participado de formações continuadas, cursos de extensão ou de curta duração (ministrados em eventos) (SILVEIRA, 2020, p. 80).

Chama a atenção o fato de nenhum dos professores contemplados pelo curso possuírem formação em nível de graduação, a não ser aquela ofertada pelo CENESCH entre 2000 e 2002. A omissão do Estado brasileiro ao não reconhecer ou avaliar os cursos de formação para área pode explicar o fato de tantos profissionais atuando sem a graduação ou apenas com aquela ofertada por uma entidade confessional ligada à Igreja Católica. Para Souza (2016), havia, no seu entender, uma omissão proposital por parte da União no que diz respeito à regulamentação dos cursos e na definição de perfis docentes para lecionar na referida disciplina.

Sobre a atuação profissional dos alunos, Silveira (2020, p. 80) apontou que:

[...] vários atuaram por meio de contrato temporário antes de ingressarem, por concurso, na docência do Ensino Básico. Os anos de ingresso na carreira variam enormemente (de 1991 a 2005). Como estão vinculados à rede municipal, o que lhes confere maior instabilidade, quase todos têm atuado, nos últimos anos, em turmas de ER no Ensino Fundamental. Alguns, entretanto, assinalaram que também já trabalharam (ou trabalham) com séries iniciais ou que ministram outras disciplinas no Ensino Fundamental.

O autor deduz, apesar de não ter sido explicitado pelos alunos, que muitos deles atuavam em carga horária dobrada (na mesma rede de ensino e em dois turnos) ou também na rede estadual de educação. Aliás, em relação ao último caso, Cavaliere (2007) identificou que o professor de Ensino Religioso assume diversos papéis para além do de docente, como no caso do Rio de Janeiro em que é possível encontrar de líder pedagógico a orientador educacional.

Quanto às condições de trabalho nas escolas, os alunos avaliaram como regular, tanto no que diz respeito à estrutura física quanto na remuneração salarial. Já o material didático e pedagógico variou entre bom e regular. Neste último ponto, Silveira (2020) chama atenção para o fato de ser um tema sensível, pois quando se definiu que os “sistemas de ensino” juntamente com entidade civil constituída por diferentes denominações religiosas deveriam regulamentar os procedimentos para as definições dos conteúdos, o Ensino Religioso não entrou no Plano Nacional do Livro Didático.

Em seguida, os alunos avaliaram o curso de forma positiva, principalmente o corpo docente, o envolvimento coletivo e a bibliografia discutida. Dessa forma, de modo geral, os alunos afirmaram que a graduação modificou seu diálogo com os conhecimentos produzidos pela universidade e impactou razoavelmente ou muito na sua carreira docente (SILVEIRA, 2020).

No tocante às disciplinas ofertadas, de acordo com o autor: “De modo geral, cada disciplina da licenciatura lançava os professorados cada vez mais no ‘olho do furacão’. Primeiro porque todos ali tinham suas crenças religiosas e alguns inclusive haviam se tornado professores da disciplina com o aval de suas lideranças eclesiais [...]” (SILVEIRA, 2020, p. 82). Neste último ponto, a situação também foi observada por Silva e Palheta (2017), quando mencionam que no Estado do Amazonas era comum o professor precisar apresentar uma declaração de “apto” por sua autoridade de confissão religiosa para atuar na disciplina, por isso, muitos deles, eram também líderes católicos ou evangélicos.

Silveira (2020) prossegue afirmando que o curso não se resumiu aos componentes curriculares previstos no Currículo. Ele correspondeu, em grande medida, à consolidação de um campo de estudos no Amazonas, que formou pela primeira vez um grupo de acadêmicos na área. Os professores já vinham há algum tempo acompanhando os debates do FONAPER e participando de eventos, dentro e fora do Estado. Além disso, segundo o autor, a graduação permitiu aos professores maior contato e aproximação com Grupos de Pesquisas registrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e de associação de pesquisa como a Associação Brasileira de História das Religiões (ABHR). A partir de então, surgiram os “Colóquios de Ciências da Religião” em quatro eventos realizados consecutivamente em 2015, 2016, 2017 e 2018, nos quais participaram padres, pastores, igrejas protestantes/evangélicas, mães e pais de santo, lideranças indígenas e de outras tradições religiosas. Em 2018, houve a realização da “I Jornada Pedagógica de Ciências da Religião” e na ocasião estiveram presentes vários pesquisadores da região Norte.

No bojo desses encontros, surgiu a ideia de criar a Associação de Cientistas da Religião e Professores de Ensino Religioso do Amazonas (ACREPERAM), uma organização social fundada e formada por egressos do curso Ciências da Religião implementado na UEA. De acordo com Silveira (2020), a função dessa associação é atuar, de forma propositiva, na criação de uma política de formação de professores básica e continuada junto aos municípios e ao Estado, defendendo e articulando o acesso de todos a cursos de Graduação e Pós-Graduação na área.

O FONAPER serve de referência para o Ensino Religioso no Estado Amazonas e sua proposta curricular serviu de modelo para a construção do curso ofertado na UEA, assim como aconteceu em outras universidades públicas. A análise das fontes documentais e orais, no próximo capítulo, demonstram de que forma isto ocorreu.

4 O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO NO PARFOR DA UEA: UMA EXPERIÊNCIA PIONEIRA NO ESTADO DO AMAZONAS

Neste capítulo, discutimos em três seções o curso de licenciatura em Ciência da Religião implementado entre os anos de 2014 e 2018 na UEA. Na primeira seção, analisamos as entrevistas realizadas com participantes do curso. Na segunda, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e, na terceira, o Relatório Externo de Avaliação e o Relatório Interno de Autoavaliação. A interpretação das fontes documentais foi realizada, em alguns trechos, em diálogo com os depoimentos dos participantes.

4.1 Análise das entrevistas

Esta seção objetiva apresentar e discutir as entrevistas realizadas com participantes do curso licenciatura em Ciências da Religião do PARFOR/UEA (2014-2018), focando no seu processo de criação. Inicialmente, entramos em contato com a coordenação do curso informando sobre a realização da pesquisa e obtivemos um documento assinado pelo atual coordenador autorizando nosso acesso aos documentos e para realização da pesquisa de campo. Posteriormente, enviamos a documentação para o Comitê de Ética da Plataforma Brasil e, em 2023, recebemos a aprovação (Protocolo 6.316.118). Com a ajuda do referido coordenador, entramos em contato por telefone com 12 (doze) alunos informando sobre a pesquisa e perguntamos se havia possibilidade de sua participação e, após o retorno e confirmação de 5 (cinco) dos 12 (doze) alunos, enviamos por *e-mail* e telefone um comprovante de vínculo com o PPGE/Ufopa e o Parecer de Aprovação da pesquisa mencionando que havia possibilidade de a entrevista ser realizada no formato remoto por meio da Plataforma *Google Meet*. Nesse processo, contamos com a ajuda de um estudante que foi representante da turma na época e ainda fazia parte de um grupo em uma rede social com os egressos. Em comum acordo, nos reunimos em uma única videochamada que foi gravada em dia e horário previamente combinado.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado individualmente até a data combinada e nos prontificamos a esclarecer qualquer dúvida relacionada ao documento. Explicamos que, em caso de desistência, em qualquer momento das entrevistas, de forma alguma o participante seria penalizado e que eles poderiam entrar em contato direto com o Comitê de Ética em Pesquisa da Ufopa, ao qual este estudo encontra-se vinculado, localizado na Rua Vera Paz, s/nº, Unidade Tapajós, Sala 05, CEP 68040-255, Santarém/PA, ou em contato pelo telefone (93) 2101-4926 e *e-mail* cep@ufopa.edu.br.

Destacamos que os entrevistados optaram por realizá-la à noite, visto que todos lecionavam durante o dia e não poderiam participar caso ela fosse realizada em outro horário. Além disso, preferiram reunir em uma única chamada pelo fato de que 4 (quatro) dos 5 (cinco) haviam participado da formação ofertada pelo CENESCH, em 2002. A referida formação foi mencionada na última seção do capítulo 2 desta pesquisa.

Ao longo do processo de sondagem de possíveis entrevistados, entramos em contato por *e-mail* e telefone com 3 (três) professores, 2 (dois) avaliadores, sendo um da comissão interna de avaliação do curso e o outro da avaliação externa, e com 1 (um) coordenador da primeira turma. Os avaliadores não responderam nosso contato, mas conseguimos adesão de 1 (um) professor e do primeiro coordenador do curso. Contudo, por motivo de força maior, não foi possível realizar a entrevista com o coordenador, embora tenha se disponibilizado a participar do estudo em outro momento, que, infelizmente, excedeu o prazo de entrega desta pesquisa.

O Quadro 2 apresenta informações referentes às entrevistas e aos entrevistados, constando um Código de identificação, a data de realização da entrevista, gênero, estado civil, idade, naturalidade, profissão e formação. Os dados foram coletados ao longo das entrevistas.

Quadro 2- Perfil dos participantes da pesquisa de Egressos e Docente do curso de Ciências da Religião
PARFOR/UEA, 2024

Código de identificação	Data da entrevista	Gênero	Estado civil	Idade	Naturalidade	Profissão	Formação
P/01	11/04/2024	M	Casado	40 anos	Minas Gerais	Professor	História
A/01	18/04/2024	F	Casada	57 anos	Amazonas	Professora	Ensino Religioso
A/02	18/04/2024	F	Casada	52 anos	Amazonas	Professora	Ensino Religioso
A/03	18/04/2024	F	Casada	53 anos	Amazonas	Professora	Ensino Religioso e Filosofia
A/04	18/04/2024	M	Casado	48 anos	Amazonas	Professor	Ensino Religioso
A/05	18/04/2024	M	Casado	59 anos	Amazonas	Professor	Ensino Religioso e Matemática

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações dos participantes da pesquisa.

Na primeira coluna do Quadro 2, criamos um código de identificação que será utilizado para preservar as identidades dos entrevistados. O professor será chamado de P/01 e os alunos de A/01, A/02/, A/03, A/04/ e A/05. Entrevistamos 3 (três) mulheres e 3 (três) homens, todos com idade acima de 40 anos, casados, professores, 1 (um) natural de Minas Gerais e 5 (cinco) do Estado do Amazonas. O professor é Graduado em História e atua como docente assistente

da UEA desde 2014, já os alunos são graduados em Ciências da Religião pela UEA, apenas 2 (dois) possuem outra formação, sendo 1 (um) em Matemática e 1 (um) em Filosofia, e todos atuam no Ensino Religioso na rede pública de Ensino de Manaus.

Para análise das entrevistas, utilizamos os procedimentos teóricos e metodológicos da História Oral com base em Alberti (2008), que orienta o pesquisador a fazer um roteiro de perguntas, transcrever todas as entrevistas, revisar de forma minuciosa e ajustar o texto para a atividade de leitura: corrigir erros de português (concordância, regência verbal, ortografia, acentuação). Em relação à interpretação da fonte, concordamos com Alberti (2008) quando afirma que a entrevista possui um caráter intencional de perpetuação de uma memória sobre o passado e deve-se ter em mente outras fontes, primárias e secundárias, sejam orais, textuais, iconográficas, entre outras. Muitas dessas fontes já são de conhecimento do pesquisador, que a elas recorreu anterior à realização da entrevista.

Nesse sentido, já era de conhecimento prévio, a partir de uma revisão de literatura, que o curso em Ciências da Religião/UEA surgiu para atender a uma demanda judicial de professores que haviam cursado uma formação, em 2002, no CENESCH, uma instituição religiosa ligada à arquidiocese de Manaus. O curso, de acordo com Silveira (2020), funcionou através de uma parceria entre a Prefeitura de Manaus e a arquidiocese local por meio de um contrato pago em parte pelo poder público e, em outra, pelos próprios alunos. Identificamos que 4 (quatro) dos 5 (cinco) entrevistados alunos haviam participado dessa formação no CENESCH. Em relação a esse curso, A/04 comentou:

Foi todo um processo de luta para regularizarmos o nosso diploma. Tudo começou em 2010 quando um secretário da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/AM) resolveu notificar a procuradoria geral do município solicitando que todos os professores do Ensino Religioso do concurso de 2004 fossem demitidos [...]. De 2010 em diante, começou nossa segunda luta, a primeira foi que nós fizemos um curso numa instituição da igreja católica e, ao terminar o curso, a instituição simplesmente não quis credenciar o curso ao MEC. Então nosso curso ficou fadado no âmbito municipal apenas, mas também não te dava o direito de fazer especialização, Mestrado ou Doutorado (A/04, entrevista concedida em 18 de abril de 2024).

Neste momento da entrevista, os alunos lembraram com pesar do período, visto que, muitos deles, já atuavam como professores da rede pública de ensino e temeram ficar desempregados. A estabilidade do profissional na área é uma questão preocupante, segundo Junqueira (2010), pois, no Brasil, é possível identificar professores que atuaram por mais de 30 anos na disciplina e que, por ter o diploma invalidado, ficaram sem acesso a direitos legais trabalhistas. Trabalham, em sua maioria, em caráter temporário, sem acesso a plano

previdenciário de saúde, décimo terceiro, contratação nos mesmos parâmetros dos demais profissionais da educação, plano de carreira e aposentadoria por tempo de serviço.

Prosseguindo na análise das entrevistas, perguntamos aos alunos sobre as diferenças entre a formação ofertada pelo CENESCH e pelo PARFOR/UEA. Os entrevistados responderam que no CENESCH os professores eram pastores, padres, freiras e que todos eram religiosos. O aluno A/01 comentou:

Uma coisa bem interessante é que nós pegamos o currículo que nós tínhamos do CENESCH e entregamos nas mãos do coordenador do curso. As disciplinas eram muito semelhantes. O curso que nós fizemos no CENESCH foi bem trabalhado didaticamente, onde não se fez proselitismo, no meu entendimento. É muito interessante isso porque nós caminhávamos no curso com toda a documentação e material do CENESCH. Eles abriram os arquivos e nós tiramos cópia de tudo (A/01, entrevista concedida em 18 de abril de 2024).

Não ficou claro se o currículo mencionado por A/01 era a proposta de diretrizes do FONAPER. Aparentemente, sim, já que elas eram as únicas para esse tipo de formação naquele período. O CENESCH atua no Estado do Amazonas com a formação teológica pastoral e, por isso, apesar de não termos acessado os documentos referidos por A/01, é preocupante que a UEA, sendo uma instituição pública, tenha utilizado um conteúdo elaborado por uma instituição religiosa sem consultar entidade civil multicultural, como orientava a legislação vigente na época.

Ainda de acordo com A/01, além do currículo, outros materiais do arquivo do CENESCH também foram copiados e, apesar de os alunos não terem especificado como eles foram utilizados nas disciplinas, ficou subentendido que serviu como material de apoio. Ressaltamos que os documentos produzidos e guardados pelas igrejas são fontes ricas para compreensão do passado. Entretanto, é preciso ter cuidado com a incorporação de documentos oficiais sem crítica, pois, a história contada do ponto de vista da igreja sobre o período colonial, por exemplo, é diferente da análise que faz um historiador, sociólogo, antropólogo, entre outros profissionais que estudam o período.

A questão ganha extrema relevância, no contexto do Estado do Amazonas, conforme Bianchezzi e Silveira (2015), levando em conta que as dinâmicas de transformação do campo religioso continuam pouco estudadas no Estado. Persiste, segundo eles, um desconhecimento que se soma às muitas versões oficiais sobre a gênese desse território, cunhadas durante o processo de colonização e aos interesses de grupos e instituições ligados aos projetos de desenvolvimento e integração nacional. Se, por um lado, as vozes dos missionários de diversas igrejas e das culturas tradicionais são marcadamente sobrepostas em um intenso processo de

hibridação e sincretismo, por outro, merece destaque a hegemonia do catolicismo e o respaldo que a Igreja Católica continua tendo do Estado, na afirmação constante de uma religião quase-oficial, o que dificulta enxergar e afirmar a diversidade. Por sua vez, Sampaio (2011), corrobora afirmando que essa hegemonia insiste em apagar memórias, histórias e trajetórias de populações diversificadas que fizeram dessa região um espaço de luta e sobrevivência. Tais lutas não aparecem nos documentos oficiais produzidos pelo Estado ou pela Igreja.

Voltando a análise das fontes orais, A/01 comentou sobre o processo de criação do curso e afirmou que a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) de Manaus atuou para que houvesse sua implementação na UEA:

Apesar da SEDUC/AM ser atrasada, muitas conquistas foram feitas administrativamente por intermédio das pessoas da SEDUC/AM, que realmente fizeram uma rede de apoio. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED/AM) só entrou nessa luta na hora que foi para manter o curso dentro da universidade do Estado, mas quem abriu as portas primeiro foi a pessoa responsável pela qualificação dos professores na SEDUC/AM e segundo a professora que era responsável pelo PARFOR na UEA (A/01, entrevista concedida em 18 de abril de 2024).

A/01, assim como A/04, teceram críticas a SEDUC/AM e a SEMED/AM por, segundo eles, os professores de Ensino Religioso no Estado não receberem formação adequada, o que levou um concurso público realizado pela SEMED/AM, em 2004, quase ser cancelado em 2010. Conforme os entrevistados, o Estado oferece formação gratuita e adequada para outras áreas do conhecimento desde 2001 no centro de formação, mas deixou de escanteio o Ensino Religioso. O programa ao qual os alunos se referiram era o PROFORMAR “Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação”, criado pela SEDUC/AM e que era ofertado na UEA desde 2001 com o objetivo de qualificar os professores da educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Ensino no Estado.

Lembramos que o primeiro curso voltado para formação de professores de Ensino Religioso no Estado do Amazonas, em universidade pública, foi o em Ciências da Religião da UEA, ofertado em 2014, através do PARFOR. Até o curso ser ofertado, nenhum dos alunos possuía formação específica para atuar na área, a não ser aqueles que haviam participado da formação do CENESCH, em 2002, evidenciando que a situação da formação docente para a disciplina em 2014 no Estado não era diferente de outras regiões brasileiras, em que os cursos, em sua maioria, eram ofertados por instituições religiosas ou a distância em universidades particulares. Esta pesquisa se restringiu a Manaus, capital do Estado, o que pode demonstrar que as outras cidades, principalmente as interioranas, ainda enfrentam grandes desafios no que diz respeito à formação docente.

Prosseguindo na análise das fontes orais, o docente P/01 acompanhou o processo de criação do curso e foi sondado, na época, para atuar como coordenador:

Me deram um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) pronto. Eu dei uma olhada e achei péssimo. Era um PPC que tinha sido feito pelo FONAPER, ou seja, feito no Paraná, em Santa Catarina, que não tinha nada a ver conosco e que tinha uma proximidade, uma articulação com a arquidiocese de Manaus. Então fui entender que esse curso só seria ofertado na UEA, em Manaus, porque o CENESCH, que era uma espécie de extensão do seminário de Manaus, havia vendido um curso para prefeitura e para o Estado em Ciências da Religião, mas que depois não conseguiu habilitar o curso no MEC. Os meninos tinham feito o curso, formado e não tinham o diploma por falta de reconhecimento do MEC e vários deles estavam acionando a justiça e isso implicava num monte de questões para arquidiocese, inclusive devolver o dinheiro de quem pagou e quem pagou era ente público (P/01, entrevista concedida em 11 de abril de 2024).

O depoimento demonstra que, ao contrário do que ocorreu em outras universidades públicas brasileiras, o currículo do FONAPER não foi implementado sem crítica e resistência na UEA. O movimento deveu-se, em nossa análise, porque o entrevistado em questão acompanhava os debates nacionais sobre a laicidade do Estado e as críticas sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas e ao FONAPER. P/01 comentou que o Bispo da arquidiocese de Manaus entrou em contato direto com a reitoria da UEA para “encomendar” um curso. Segundo ele:

O curso, obviamente, atendia aos interesses do Bispo, por isso ele foi atrás do FONAPER, que é semicatólico e nunca deixou de ser, com uma inspiração católica fortíssima. Já foi ligado até a CNBB. Então encomendou um curso, que era para ser um arremedo, uma coisa meio *fake*, que a universidade criaria e, enfim, certificar esses professores e acabar com essa pendenga que estava estabelecida. Bem, deu tudo errado. Eu não quis. Esse modelo não serve (P/01, entrevista concedida em 11 de abril de 2024).

Ainda de acordo com P/01, outra pessoa ficou responsável pela elaboração do currículo e tornou-se coordenador do curso. A pessoa em questão, seria entrevistada nesta pesquisa, porém, por motivo de força maior, não foi possível. Caso o leitor tenha interesse em analisar a visão do referido coordenador, indicamos um texto de sua coautoria que buscou apresentar o currículo do curso em um capítulo do livro “Formação inicial em ensino religioso: experiências em cursos de ciência(s) da(s) religiã(ões) no Brasil”, publicado pela Editora Saberes em Diálogo, 2017.

P/01 prosseguiu falando que atuou como professor do curso por semestres seguidos, ministrou várias disciplinas, criou uma boa relação com a turma e era o único professor declarado ateu. Atualmente, P/01 é coordenador da segunda turma do curso e comentou que as aulas da turma iniciaram no segundo semestre de 2023, com um total de 25 (vinte e cinco)

alunos. O novo PPC ainda se encontra em processo de construção, mas deve incorporar as diretrizes nacionais para os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião aprovadas pelo MEC em 2018.

De forma geral, P/01 avaliou o curso de forma positiva, mas com algumas ponderações por conta da interferência de grupos religiosos na elaboração do currículo, o que fez com que o curso fosse ofertado sem uma discussão mais ampla sobre o Ensino Religioso. Na ótica do entrevistado, é fundamental que os professores da área possuam boa formação acadêmica, mas isso não pode ser feito de qualquer maneira, principalmente numa disciplina tão problemática quanto o Ensino Religioso. Segundo P/01, o cerne da reflexão dos cursos da formação de professores de Ensino Religioso deve ser a laicidade, debatida amplamente e extrapolando as aulas em Ciências da Religião, visto que as religiões dominantes estão nos símbolos das escolas, nas práticas escolares, nas festinhas que se realizam, nas funções públicas de alguns agentes do Estado que estão contaminadas pelas crenças religiosas deles.

Na contramão de P/01, os discentes são defensores do Ensino Religioso. Todos os 5 (cinco) são vinculados a uma religião específica, apenas 1 (um) se declarou como pertencente a uma religião de matriz africana. Quando tratamos do CENESCH, foi consenso entre os quatro entrevistados egressos que a instituição não fazia proselitismo, inclusive, afirmaram que, em certos aspectos, o curso ofertado pelo CENESCH foi até mais completo que o da UEA.

Concordamos com Duarte (2002) que as entrevistas são fundamentais quando se precisa mapear práticas, crenças e valores em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Com a entrevista, o pesquisador pode coletar indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade, levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender o seu objeto de estudo. Neste caso, as entrevistas nos forneceram informações que não apareceram nos documentos oficiais do curso, no PPC e nos Relatórios Externos e Internos, principalmente em relação ao seu contexto de criação.

Observamos que, dependendo do envolvimento do entrevistado com a disciplina, seja contra ou a favor, há uma tendência de defesa ou de crítica. No caso do professor, sua visão crítica sobre Ensino Religioso estava vinculada ao seu envolvimento com os debates nacionais sobre a laicidade do Estado e a interferência histórica de grupos religiosos dominantes na disciplina. Porém, é importante frisar que se trata de um professor autodeclarado ateu e que durante sua trajetória acadêmica teve contato direto desde a graduação, embora sua formação não seja em Ensino Religioso, com os debates sobre a laicidade do Estado, o que pode não ser a realidade de outros professores que lecionaram no curso. Conforme o PPC do PARFOR/UEA

em Ciências da Religião, os 9 (nove) professores eram formados em Letras, Filosofia, Sociologia, História, Psicologia e até mesmo Teologia.

Diante do que foi exposto, as entrevistas nos permitiram compreender melhor o contexto de criação do curso e confirmar informações que a literatura já nos apontava em relação à existência de uma medida judicial que levou a criação da turma em Ciências da Religião na UEA. De fato, a informação foi confirmada pelos 4 (quatro) alunos entrevistados remanescentes do curso, sendo que, dois deles, tomaram a iniciativa de procurar justiça e lutar pelo reconhecimento de seus diplomas. Segundo eles, para evitar maiores transtornos, houve um acordo entre a UEA e os alunos lesados para que a medida não tomasse proporções maiores já que vários alunos estavam acionando a justiça. Assim, ficou evidente as disputas que giram acerca da formação docente para a área, neste caso, tendo em vista que a sua criação não partiu de uma preocupação do Estado com a qualificação daqueles que atuavam na rede pública de ensino sem formação adequada, mas sim, por ser conveniente para uma instituição religiosa e privada como CENESCH. Tal questão é preocupante, pois a UEA, sendo uma instituição pública, não poderia fechar acordos com instituições religiosas. Em nossa análise, há um agravante pelo fato de que todo esse processo envolveu agentes públicos representantes do Estado.

4.2 O Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

O PPC é um documento que serve como instrumento de planejamento para o desenvolvimento das atividades pedagógicas dos cursos de graduação das instituições de ensino superior no Brasil. O curso de Licenciatura em Ciências da Religião, de oferta especial via PARFOR, no município de Manaus, foi autorizado pela Resolução N° 34/2014-CONSUNIV/UEA, publicada no DOE com data em 02/07/2014 e foi, de acordo com o PPC do curso: “[...] resultado do trabalho coletivo, elaborado pelos segmentos docente, discente e técnico-administrativo da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas, com fundamento na Lei 9394/96-LDB” (PARFOR/UEA, 2016, p. 8). Destacamos aqui que o PPC não mencionou como ocorreu a participação dos grupos citados na construção do currículo, mas mencionou, com detalhes, trechos da LDB que tratam sobre a elaboração e execução de suas propostas pedagógicas de curso.

A referida licenciatura foi criada em 2014, e as aulas da primeira turma iniciaram no primeiro semestre de 2015, em 19 de janeiro. O curso era vinculado à Escola Superior Normal da UEA, ofertado no formato presencial, e a turma foi composta por 25 (vinte e cinco) alunos, sendo que as aulas foram ministradas na Escola Superior Normal da UEA, localizada na

Avenida Djalma Batista, 2470 – Chapada. Destinou-se para formação em nível de primeira licenciatura para professores de Ensino Religioso da rede pública de Ensino de Manaus.

Em 2023, a UEA conseguiu formar uma segunda turma para o curso por meio do PARFOR e as aulas estão em andamento, com 25 (vinte e cinco) alunos que são professores de Ensino Religioso da rede pública de Ensino de Manaus. A partir de informações coletadas nas entrevistas, identificamos que o PPC do segundo curso ainda consta em andamento e com uma nova coordenação, e, por esse motivo, reforçamos que a análise desta seção ficou exclusiva ao primeiro PPC quando o Parecer/Resolução 12/2018 (Portaria nº 1.403) ainda não havia definido diretrizes nacionais curriculares para os cursos presenciais e a distância em Licenciatura Plena em Ciências da Religião. Conforme o atual coordenador do segundo curso, o novo PPC deve incluir as diretrizes e passar por algumas reformulações para ser enviado novamente ao MEC.

O PPC do PARFOR/UEA (2016) foi dividido em duas partes: a primeira descreve o contexto institucional da UEA, a segunda apresenta uma contextualização do curso, justificativa/concepção, objetivos, organização curricular, perfil do profissional a ser formado, estratégias de ensino-aprendizagem e as condições de infraestruturas que estão ou serão postas à disposição para o funcionamento do referido curso.

De acordo com o PARFOR/UEA (2016), o curso visou cumprir a finalidade institucional centrada no trinômio: ensino-pesquisa-extensão, com estratégias que respondessem às necessidades de melhor qualificar os professores da rede pública de ensino e contribuir com a qualidade da Educação Básica do Estado. No que diz respeito ao Ensino Religioso, afirma:

A necessidade da formação na Educação Básica, em Ensino Religioso, no âmbito do PARFOR, foi demandada pela Secretaria Municipal de Educação, no município de Manaus, e pela Secretaria da Educação e Qualidade do Ensino, do Estado do Amazonas, que possuem na rede pública de ensino, profissionais da educação em exercício na Educação Básica, ministrando ensino religioso no Ensino Fundamental, sem a formação inicial exigida pela Lei Nº 9.394/96-LDB (PARFOR/UEA, 2016, p. 28).

O PPC não mencionou o curso aplicado em 2000 pelo CENESCH, ou ainda, a participação da arquidiocese junto à UEA para sua criação. Mencionou, todavia, mais adiante, na sua fundamentação legal, que a sua organização curricular e epistemológica encontra-se estruturada com fundamento nas Diretrizes Internas estabelecidas na Resolução Nº 2, de 1º/07/2015 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada, bem como,

[...] na Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais elaborada pelo Fórum Nacional de Professores de Ensino Religioso (FONAPER), com fundamento no artigo 210, § 1º da Constituição Federal de 1988, na Lei nº. 9.475/97, que dá nova redação ao art. 33 da LDBEN nº 9.394/96, em consonância com o art. 62 da referida Lei Formação de Professor da Educação Básica é resultado de amplas discussões e debates em torno da formação do profissional de Ensino Religioso, o que a torna um documento de consistência teórica e científica suficiente para a orientação do Projeto Pedagógico para os cursos de Graduação em Ciências da Religião, uma vez que não há ainda Diretrizes Curriculares Nacionais Regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação (PARFOR/UEA, 2016, p. 33).

A proposta de diretrizes do FONAPER não era obrigatória, e as universidades optavam por aderir ou não ao modelo. Todavia, no período, o fórum já vinha recebendo críticas públicas por estudiosos e instituições ligados à área por seus representantes estarem vinculados, em sua maioria, a uma religião específica dominante no país. Na época, a universidade já poderia ter recusado a incorporação do modelo, o que, em nossa interpretação, não ocorreu por conta da participação ativa do CENESCH na criação do curso, aliado ao desconhecimento das pessoas envolvidas em relação aos debates acadêmicos nacionais sobre a instituição.

O PPC do PARFOR/UEA (2016) prossegue afirmando que o curso visou à formação do professor pesquisador apto a atender às demandas emergentes dos diversos movimentos religiosos dentro do ambiente escolar e da sociedade em geral, visto que os cenários nacional e amazônico apontam para uma intensa dinâmica de transformações de fundo religioso ocorrida dentro das diversas comunidades, em que novas matrizes vão sendo inseridas ao já complexo sistema de culturas religiosas existentes, obrigando, para sua melhor compreensão, a um acompanhamento constante do fluxo desses fenômenos. Para tanto, o PPC concorda que é fundamental que a formação do professor, na área de Ensino Religioso, o habilite não somente para o entendimento da organização das tradições religiosas, mas também para a identificação de fenômenos ascendentes e de relevância ao estudo das religiões ao egresso do Curso (PARFOR/UEA, 2016).

Quanto à sua fundamentação teórico-metodológica, conforme o PPC PARFOR/UEA (2016), seu currículo foi constituído de modo a permitir ao docente uma observação atenta e científica dos fenômenos religiosos. Para tanto, adotou-se, segundo o PPC, a perspectiva epistemológica das Ciências da religião, caracterizada como um campo multidisciplinar no qual se articulam conhecimentos da Sociologia, Filosofia, Psicologia e outras áreas das humanidades, que, em diálogo constante umas com as outras, oferecem ao campo teológico valiosas contribuições à interpretação dos eventos de natureza religiosa, propiciando uma visão multifacetada destes. Por outro lado, o curso voltou-se, também, para a formação de docentes comprometidos com a diversidade e a pluralidade cultural, marcas da expressão religiosa no

país, o que resulta numa constituição curricular que contemple temas da ética e do diálogo inter-religioso (PARFOR/UEA, 2016). O PPC não mencionou em sua fundamentação teórico-metodológica autores que debatam as diferentes concepções de Ciências da Religião. Então, deduzimos que o curso concordou com o modelo de entendimento incorporado pelo FONAPER. Como evidenciado no capítulo 2 desta pesquisa, o modelo em questão não é o único, já que essa é uma área ampla com teorias pouco discutidas, considerando a forma como o campo foi inserido no Brasil e é interpretado pelo FONAPER.

De acordo com o PPC PARFOR/UEA (2016), a formação docente integra os campos de estudos das Ciências da Religião e da Educação. Tal formação promove práticas educacionais efetivas, capazes de promover atividades que sigam ao encontro das finalidades da Educação em Ensino Religioso, que são fundamentalmente a construção de sujeitos aptos a entender o fenômeno religioso sob diversas perspectivas e de intervir socialmente para a promoção de um discurso de tolerância e compreensão entre as várias matrizes religiosas. Nesta parte, o PPC não mencionou que precisava dialogar, também, com as concepções não-religiosas (ateus, agnósticas, entre outras).

Conforme o PPC, os três grandes eixos da atividade acadêmica da instituição, que são a Pesquisa, o Ensino e a Extensão, subsidiam tanto a atuação no campo da docência, do ponto de vista metodológico, para qualificar a ação do docente na mediação da aprendizagem dos alunos, quanto a instrumentalização destes alunos, balizados pela profissionalização pretendida ao egresso do curso. A fim de consolidar espaços que deem respaldo e articulação entre o ensino, pesquisa e extensão, a UEA considerou relevante promover atividades de Iniciação Científica, Programas de Extensão e Intercâmbios, devendo ser contínuos e sistemáticos, com o objetivo de estimular o planejamento e o desenvolvimento do próprio ensino, das pesquisas individuais e coletivas alicerçadas na formação do “Professor-Pesquisador” (PARFOR/UEA, 2016).

No curso, as atividades de ensino foram compostas a partir da ministração das disciplinas em sala de aula, práticas de campo, trabalhos de laboratório, discussões em grupos de trabalhos envolvendo docentes e discentes. Já as atividades de extensão, segundo o PPC, foram promovidas por meio de Seminários, Palestras e discussões temáticas que envolveu a academia com a sociedade em geral. Por fim, as atividades de pesquisa decorreram do estímulo dado pelos professores na formação do professor-pesquisador, desde a elaboração de trabalhos científicos, até a elaboração de projetos de pesquisa com vista à inserção dos discentes no âmbito da pesquisa, através das pesquisas bibliográficas e métodos de trabalhos específicos à Ciência da Religião. O Quadro 3 apresenta com detalhes como a integralização curricular foi distribuída ao longo do curso.

Quadro 3 – Integralização Curricular do Curso em Ciências da Religião PARFOR/UEA, 2014-2018

Núcleo de Formação Atendimento aos Incisos I, II, III e IV, do §1º, do Art.13 da Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º/07/2015)	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	DURAÇÃO
Prática como Componente Curricular de Desenvolvimento de Procedimentos próprios ao Exercício da Docência	28.13.8	435	8 (oito) Semestres Letivos
Estágio Supervisionado	16.5.11	405	
Formação Geral, das Áreas Específicas e Interdisciplinares e do Campo Educacional, seus Fundamentos e Metodologias, atendendo o Inciso I, do Art. 12 da Resolução CNE/CP Nº 2, 1º/07/2015	139.131.8	2.205	
Atividades integradoras de enriquecimento curricular	0	200	
TOTAL DA COMPOSIÇÃO CURRICULAR	176. 149.27	3.245	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião PARFOR/UEA (2014-2018)

Conforme o Quadro 3, a carga horária foi fundamentada na Resolução CNE/CP 2, 1º/07/2015, constituída de 3.245 (três mil e duzentas e quarenta e cinco) horas de efetivo trabalho acadêmico. As 435 (quatrocentas e trinta e cinco) horas são de prática como componente curricular, realizando articuladamente, conteúdos pedagógicos e específicos vinculados ao Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos das Áreas de Atuação Profissional, atendendo ao que dispõe o Inciso I, §1º do Art.13 da Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º/07/2015 (PARFOR/UEA, 2016).

De acordo com o PPC, as 405 (quatrocentas e cinco) horas são dedicadas ao Estágio Supervisionado em todos os níveis da Educação Básica, caracterizadas por um trabalho prático-reflexivo devidamente acompanhado pelos docentes do curso, no qual os graduandos desenvolveram atividades pedagógicas rigorosamente planejadas. As 2.205 (duas mil e duzentas e cinco) horas são de conteúdos curriculares vinculados ao Núcleo de Estudos de Formação Geral, das Áreas Específicas e Interdisciplinares do campo das Ciências da Religião e da Educação, seus Fundamentos e Metodologias incluindo atividades formativas como assistência às aulas, realização de seminários e participação na realização de pesquisas, atendendo ao Inciso III, §1º do Art.13 da Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º/07/2015 (PARFOR/UEA, 2016). Por fim, as 200 (duzentas) horas são de atividades integradoras de enriquecimento curricular, em áreas específicas articuladas ao campo das Ciências da Religião e da Educação de interesse dos estudantes, atendendo ao Inciso IV, §1º do Art.13 da Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º/07/2015).

Como o curso foi realizado em formato especial, através do PARFOR, a carga horária deve levar em conta que os professores já atuavam na educação básica e que precisavam conciliar seus estudos com a formação, pois as aulas ocorrem em blocos de acordo com o

período de férias da rede pública de ensino. No caso em específico do PARFOR presencial, Santos (2014) evidenciou que há fragilidades na sua gestão, tendo em vista a desarticulação do programa com as demais políticas para formação de professores, comprometendo a permanência dos alunos no curso. No caso deste estudo, os alunos entrevistados não relataram dificuldades em relação ao formato das aulas ou problemas quanto ao formato do PARFOR. Porém, precisamos ponderar que eles expressaram suas opiniões com positividade por terem lutado, inclusive na justiça, pela criação do curso. Além disso, o número de alunos entrevistados foi pequeno para compreender se houve dificuldades já que foram formados 19 (dezenove) alunos de um total de 25 (vinte e cinco).

Destacamos o posicionamento do professor entrevistado P/01, que apontou algumas dificuldades que a universidade enfrentou diante do contexto político nacional, quando precisou ofertar o curso novamente. De acordo com P/01:

Nós gostaríamos que o curso fosse ofertado novamente só que não teve editais da CAPES, no período [...]. Na verdade, foi na transição de governo, o então presidente deixou uma bomba ativa dentro da CAPES, que foi uma ausência de previsão orçamentária, de 2022 para 2023, então o que poderíamos fazer se a CAPES não tinha orçamento para executar [...]. Não chegou o recurso e a universidade não tinha como arcar com esse recurso todo porque não é só o curso Ciência da Religião ofertado através do PARFOR (P/01, entrevista concedida em 11 de abril de 2024).

P/01 relatou que o novo curso deveria começar em janeiro de 2023, mas a universidade precisou adiar dois semestres por conta do orçamento e esperou a CAPES se reestruturar. Na visão do entrevistado, isso foi prejudicial para a nova turma tendo em vista que muitos desistiram nesse processo, pois inicialmente a turma era formada por 25 (vinte e cinco) alunos e agora conta com apenas 12 (doze). Nesse sentido, comprovando o depoimento do entrevistado, identificamos que, em 2022, a CAPES passava pelo quinto bloqueio de gastos promovido pelo governo federal e comprometeu diretamente o andamento dos programas nas universidades públicas.

Voltando para análise do PPC, em relação aos componentes curriculares, o documento informa que buscou atender as Diretrizes Internas e as Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme disposto nos incisos 1, 2, 3 e 4 do Art. 12 e os incisos 1, 2, 3, 4 do §1º do Art.13, da Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º/07/2015 (PARFOR/UEA, 2016). As disciplinas ofertadas são descritas no Quadro 4.

Quadro 4 - Componentes Curriculares Específicos do curso em Ciências da Religião PARFOR/UEA, 2016.

Sigla	Componente Curricular	CR	CT	CP	CHT	CHP	THC
MTET C	Métodos e Técnicas do Estudo e Trabalho Científico	4	4	-	60	-	60
IF	Introdução à Filosofia	4	4	-	60	-	60
ICS	Introdução As Ciências Sociais	4	4	-	60	-	60
ERB	Ensino Religioso no Brasil	4	4	-	60	-	60
LP	Língua Portuguesa	4	4	-	60	-	60
PE	Psicologia da Educação	4	4	-	60	-	60
FE	Filosofia da Educação	4	4	-	60	-	60
HTR	História das Tradições Religiosas I	4	4	-	60	-	60
SE	Sociologia da Educação	4	4	-	60	-	60
HTS	Hermenêutica dos Textos Sagrados	4	4	-	60	-	60
HTR	História das Tradições Religiosas II	4	4	-	60	-	60
TSTO	Textos Sagrados e Tradições Orais I	4	4	-	60	-	60
FR	Filosofia das Religiões	4	4	-	60	-	60
SR	Sociologia das Religiões	4	4	-	60	-	60
EBDI	Ética, Bioética e Diálogo Inter-religioso	4	4	-	60	-	60
AR	Antropologia da Religião	4	4	-	60	-	60
CCO	Componente Curricular Optativo I	4	4	-	60	-	60
CCO	Componente Curricular Optativo II	4	4	-	60	-	60
M	Mitologia I	4	4	-	60	-	60
M	Mitologia II	4	4	-	60	-	60
M	Mitologia III	4	4	-	60	-	60
TSTO	Textos Sagrados e Tradições Orais II	4	4	-	60	-	60
GCS	Geografia e a Construção do Sagrado	4	4	-	60	-	60
EFR	Epistemologia do Fenômeno Religioso	4	4	-	60	-	60
RCSC	Religião e Cultura Secular na Contemporaneidade	4	3	1	45	30	75
MSTR	Movimentos Sociais e Tradições Religiosas	4	3	1	45	30	75
A	Ateologia	4	4	-	60	60	60
CID	Cultura, Identidade e Diversidade	4	3	1	45	30	75
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso	3	2	1	30	30	60
CCO	Componente Curricular Optativo III	4	4	-	60	-	60
GB	Grego Bíblico I	4	3	1	45	30	75
GB	Grego Bíblico II	4	3	1	45	30	75
GB	Grego Bíblico III	4	3	1	45	30	75
GB	Grego Bíblico IV	4	3	1	45	30	75
GB	Psicologia da Religião	4	4	-	60	-	60
TOTAL (Atendimento ao Inciso III, §1º do Art.13 da Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º/07/2015)		139	131	8	1965	300	2.205

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião PARFOR/UEA, 2016.

Conforme o Quadro 4, foram ofertados 35 (trinta e cinco) componentes curriculares específicos. Nesse contexto, de acordo com Silveira (2020), a formação do professor da área, historicamente, esteve ligada à formação religiosa com forte base cristã. Ademais, a oferta de disciplinas como “Hermenêutica dos Textos Sagrados” e “Textos Sagrados e Tradições Orais”

(I e II) abriram um mundo de possibilidades para além da Bíblia. Disciplinas como “Mitologia” (I, II e III) e “História das Tradições Religiosas” (I e II) colaboraram para compreensão do nascimento e desenvolvimento das crenças em um ou mais deuses e das variadas cosmologias. No mesmo sentido, “Filosofia”, “Sociologia” e “Antropologia da Religião” ajudaram a reforçar tal percepção, estreitando o contato com abordagens clássicas e refinando os referenciais teóricos e metodológicos dos estudos das religiões. “Epistemologias fenômeno Religioso”, “Ética, bioética, e diálogo inter-religioso” e “Movimentos Sociais e Tradições Religiosas”, podem ter servido para refinar as tendências acerca das análises sobre o processo de secularização (SILVEIRA, 2020).

Outra disciplina presente no Quadro 4 é “Ateologia”. Para melhor compreensão de sua inserção no curso, vamos resgatar os depoimentos que se referiram a essa disciplina específica na pesquisa de campo e que revelam como o professor da disciplina atuou e como os alunos recepcionaram este componente curricular, que, de acordo com os alunos, não havia aparecido na formação ofertada pelo CENESCH em 2002. P/01, que atuou como docente da disciplina, comentou:

Eu não lembro se a disciplina estava no plano inicial do FONAPER, imagino que não. Pode ter sido inserida pelo coordenador da época [...]. É uma discussão que eu não conheço muito, por exemplo, das Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências da Religião [...]. Mas eu acredito que é uma disciplina que acaba compondo um pouco essas leituras mesmo num panorama que nem sempre é, também, só favorável a religião (P/01, entrevista concedida em 11 de abril de 2024).

Aparentemente, a disciplina foi inserida no currículo, já que ela não consta nas DCN do FONAPER, embora a DCN oriente que o curso precisa abordar assuntos que, de alguma forma, se relacionem com a religião (ou não-religião), como: paganismo, ateísmo, agnosticismo, fanatismo e fundamentalismo (FONAPER, 2008). P/01 prosseguiu:

Eu que ministrei essa disciplina na primeira turma e é uma disciplina que nos surpreendia porque, normalmente, a reflexão sobre o ateísmo é muito marginalizada nesses espaços mais religiosos. Normalmente quando vou falar de ateísmo aparece alguém falando de satanismo. O satanismo é tão religioso quanto qualquer deísmo [...]. Foi uma disciplina rica, que é um pouco de história do ateísmo. Eu trabalhei ela em três eixos: textos clássicos sobre ateísmo; uma breve história do ateísmo; e ateísmo contemporâneo. Para mostrar que havia uma discussão forte que é entre os mais proselitistas e os não-proselitistas [...]. (P/01, entrevista concedida em 11 de abril de 2024).

Ainda de acordo com P/01, parte dos alunos não recepcionou bem a disciplina, pois, alguns deles, eram muito religiosos e tinham uma visão equivocada sobre o ateísmo. Uma

questão que pode ter influenciado na resistência dos discentes à disciplina pode ter relação com suas próprias convicções religiosas e levando em conta que a maioria possuía uma formação de uma instituição religiosa como CENESCH. Ao perguntarmos aos alunos remanescentes do CENESCH se esta disciplina constava na formação realizada, em 2002, os quatro alunos remanescentes relataram que não, embora houvesse menções por partes dos professores nas disciplinas. Não ficou claro, no depoimento dos alunos, se elas eram positivas ou negativas, o que, em nossa análise, ocorreu por defenderem a formação que tiveram no CENESCH, já que os alunos lembravam com bastante orgulho da referida formação, negando, por exemplo, que a instituição, por ser religiosa, atuou com proselitismo.

De acordo com A/01, quando a disciplina foi ministrada na UEA, alguns alunos que são de denominações religiosas evangélicas, entraram em pânico. Na formação do CENESCH, conforme A/01, não houve disciplinas que trabalhassem a temática, havia apenas menções, por isso, a formação na UEA foi interessante por apresentar o ateísmo como movimento. Nesse sentido, A/02 completou:

Algumas pessoas tentaram fazer um entrave, realmente se questionavam muito e ficavam se tremendo todinho. Houve uma resistência. O professor se aborreceu muito com a ignorância das pessoas, com a negação e não aceitação [...]. Nós que estamos nessa sala não tivemos problema com a disciplina, mas tivemos pessoas que são dessa linha neopentecostal e que realmente ficavam, desculpa a expressão, excomungando o professor (A/02, entrevista concedida em 18 de abril de 2024).

No Ensino Religioso, grande parte dos docentes são também líderes religiosos de suas igrejas, como já evidenciou a literatura sobre formação docente da área no Brasil, e parte deles precisava ter o aval de sua igreja para atuar na disciplina. A resistência dos alunos é preocupante, já que eles atuavam na rede pública de ensino e precisavam lidar com a diversidade religiosa e não religiosa em sala de aula. Segundo A/03:

[...] quem mais deu esses pequenos problemas de aceitação foram aqueles que não tinham feito o curso do CENESCH. O pessoal que tinha feito licenciatura plena em Ensino Religioso não teve nenhum problema no PARFOR, para nós foi amadurecimento, conhecimento e atualização a mais. Agora aqueles que não tiveram essa introdução ao Ensino Religioso tiveram esse pequeno entrave, vou chamar de uma certa intolerância em relação ao novo [...]. (A/03, entrevista concedida em 18 de abril de 2024).

Ainda de acordo com A/03, o comportamento do pessoal que entrou em choque com o ateísmo no PARFOR foi algo parecido com o comportamento daqueles que entraram em choque no CENESCH com as disciplinas de matrizes africanas e que eram ligados ao

pentecostalismo. A/03 comentou que, no curso da UEA, algumas disciplinas envolveram a ida dos alunos a diferentes espaços religiosos, como por exemplo, a terreiros de religiões de matrizes africanas para fins de estudo e alguns alunos se recusaram a participar desses momentos alegando que sua religião não permitia sua participação. Nesse momento da entrevista, o entrevistado fez o relato com bastante indignação, que foi reforçada pelos demais que estavam na sala. Essa informação é preocupante considerando que eram professores que não podiam deixar suas convicções pessoais interferirem na sua formação.

Aliás, não constam nos componentes curriculares do curso nenhum componente que tratasse das religiões de matrizes indígena ou afro-brasileira, nem nos componentes curriculares optativos, assim como evidencia o Quadro 5.

Quadro 5 - Disciplinas optativas do curso de Licenciatura em Ciências da Religião PARFOR/UEA, 2014-2018

Sigla	Componente Curricular	CR	CHT	CHP	THC	PR
TECR	Tópicos Especiais em Ciências da Religião	4.4.0	60	-	60	-
AR	Arte e Religião	4.4.0	60	-	60	-
LR	Literatura e Religião	4.4.0	60	-	60	-

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião PARFOR/UEA (2014-2018)

De acordo com o Quadro 5, foram ofertadas as seguintes disciplinas optativas “Tópicos Especiais em Ciências da Religião”, “Arte e Religião” e “Literatura e Religião”, evidenciando que não houve disciplinas optativas ou específicas que trabalhassem as religiões afro-brasileiras ou indígenas na formação, havendo apenas, conforme apontou as entrevistas com os alunos, menções e alguns trabalhos de campo realizados nas disciplinas. Destacamos que a Lei nº 11.645, de março de 2008, tornou obrigatório o estudo da história afro-brasileira e indígena em estabelecimentos do ensino fundamental e médio, mas não previu sua obrigatoriedade para educação superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas). Comumente, é possível encontrar essas disciplinas como obrigatórias, como já ocorre nos cursos de Licenciatura em História em algumas universidades públicas brasileiras, ou como disciplinas optativas. Uma pesquisa realizada por Góis e Sousa (2019), em uma universidade pública federal do Oeste do Pará, identificou que o curso de Licenciatura em História da instituição possuía disciplinas específicas e correlatas das culturas africanas, indígenas e afro-brasileiras, de forma direta ou indireta.

Há que se considerar os problemas já apontados no que diz respeito às diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Ciências da Religião, dentro do recorte temporal desta pesquisa. Entretanto, por mais que esses componentes não fossem obrigatórios, as

universidades possuíam autonomia para incorporar em seus currículos temáticas da cultura afro-brasileira e indígena, principalmente dentro de uma área tão sensível quanto o Ensino Religioso, em que as convicções pessoais dos professores interferem diretamente na forma como as temáticas serão abordadas em sala de aula.

Em relação à formação dos docentes do curso, de acordo com PPC do PARFOR/UEA (2016), 12 (doze) professores compuseram o quadro, sendo que apenas 3 (três) eram doutores. Quanto à formação deles: 5 (cinco) eram formados em Filosofia; 2 (dois) em Sociologia; 2 (dois) em Letras; 2 (dois) em Teologia e 1 (um) em Psicologia. A presença de teólogos ministrando disciplina também é controversa. Segundo Junqueira e Klein (2008), embora a área reivindique para si o papel de formar o docente do Ensino Religioso, é sempre confessional ou interconfessional e esbarra na legislação.

4.3 Os Relatórios Externos e Internos de Avaliação e Autoavaliação

Iniciaremos esta seção com a análise do Relatório Interno de Autoavaliação da primeira turma do curso de Licenciatura em Ciências da Religião implementado na UEA. Os Relatórios Internos são documentos elaborados pelas universidades com o intuito de avaliar seus cursos de graduação e são instrumentos que possibilitam identificar tanto as potencialidades quanto as fragilidades dos cursos com vista a melhoria de todo o processo de ensino-aprendizagem. A UEA possui uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), prevista pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para identificar o perfil da instituição e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores (BRASIL, 2004).

A Autoavaliação na UEA é coordenada pela CPA e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da Autoavaliação Institucional da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). A CPA deve ser constituída no âmbito de cada instituição de educação superior, tendo como atribuição a coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De acordo com UEA⁷, a CPA atua com autonomia em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na universidade. Suas atividades de avaliação devem contemplar a análise global e integrada do conjunto de dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais da instituição de educação superior.

⁷ Disponível em: <https://www.uea.edu.br/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

Nesse caso, Autoavaliação objetivou, também, atender ao estabelecido no inciso VIII, art. 21, da Resolução nº 129/02, do CEE/AM, o qual orienta que, para o reconhecimento dos cursos de graduação em atividade, devem ser instruídos com o resultado da autoavaliação dos cursos, tendo em vista que é um processo de diagnóstico e análise que permite conhecer, aferir condições e a relevância dos objetivos e metas definidas pela instituição, sua implementação, eficiência, impacto social e eficácia dos resultados (CEE/AM, 2004). Além disso, o artigo da Lei nº 10.861/2004 estabeleceu que a autoavaliação dos cursos de graduação tem por objetivo: “Identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica” (BRASIL, 2014).

Na UEA, segundo o Relatório de Autoavaliação, para tal, utilizou-se a matriz orientadora do processo e suas categorias de avaliação proposta pelo MEC/Comissão de Avaliação da Educação Superior para realização da avaliação dos cursos de graduação ofertados pelas universidades brasileiras. Conforme a matriz orientadora citada, são três categorias analisadas na autoavaliação dos cursos:

- Categoria 1 – Organização Didático-Pedagógica;
- Categoria 2 – Corpo Docente;
- Categoria 3 – Infraestrutura.

O Relatório de Autoavaliação mencionou que foram considerados dados primários e secundários na avaliação. Os dados primários foram levantados a partir de um questionário aplicado no formato virtual com professores e alunos, e os dados secundários foram coletados no curso através de documentos. A técnica de coleta dos dados primários foi relacionada a uma série de itens que expressam as condições existentes no curso de graduação, que era o foco da autoavaliação. Foram aplicadas três categorias: a organização didático-pedagógica, que estava relacionada com a administração pública acadêmica, o projeto de curso e as atividades acadêmicas articuladas à formação, sendo que foram consultados 13 (treze) alunos de um total de 25 (vinte e cinco).

Para avaliação da organização didático-pedagógica, considerou-se os seguintes indicadores:

- a) Relacionamento do Coordenador com os alunos;
- b) Disposição do Coordenador para os alunos;
- c) Disposição das normas que estabelecem o funcionamento do Conselho Acadêmico;
- d) Adequação da metodologia de ensino à concepção;
- e) Dimensionamento da carga horária das unidades de estudos;
- f) Coerência dos procedimentos de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem com a concepção do curso;
- g) Relação aluno/professor na orientação de trabalho de conclusão de curso;

h) Incentivo à realização de atividades fora da UEA (Relatório Interno de Autoavaliação PARFOR/UEA, 2019).

Quadro 6 - Questionário Discente: Organização Didático-Pedagógica do Curso Ciências da Religião PARFOR/UEA, 2014-2018

Questões	Concordo 	Não sei responder 	Discordo 
1.1 O Coordenador do curso mantém relacionamento cordial com os alunos.	77%	23%	0%
1.2 O Coordenador do curso está disponível para atendimento aos alunos nos horários preestabelecidos e amplamente divulgados.	100%	0%	0%
1.3 Há representação discente nas reuniões do Conselho Acadêmico da Unidade.	100%	0%	0%
1.4 O número de aulas (carga horária) é adequado ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos da disciplina.	85%	15%	0%
1.5 O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) está disponível para os alunos.	100%	0%	0%
1.6 Os procedimentos de avaliação do ensino e aprendizagem são coerentes com a concepção do curso.	43%	0%	0%
1.7 Há um acompanhamento do estágio e/ou prática profissional que permita uma formação de qualidade ao discente.	62%	38%	0%
1.8 Os discentes estão inseridos em grupos de pesquisa e/ou extensão liderados por docentes do curso.	43%	57%	0%
1.9 O curso está assentado numa prática indissociável do ensino, da pesquisa e da extensão.	69%	31%	0%
1.10 Os docentes desenvolvem uma prática pedagógica interdisciplinar.	69%	31%	0%
1.11 O corpo docente cumpre com o programa de ensino e a carga horária das disciplinas disponibilizadas.	62%	38%	0%
1.12 Há fomentos institucionais para organização de eventos científicos, técnicos e/ou culturais.	62%	38%	0%
Total	76%	24%	0%

Fonte: Relatório Interno de Autoavaliação do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião PARFOR/UEA (2014-2018)

De acordo com o Quadro 6, todos os alunos avaliaram a categoria didático-pedagógica com positividade em relação à atuação do coordenador, a presença de representantes discentes nas reuniões dos Conselhos Acadêmicos da Unidade e o fato de o PPC ser disponibilizado para acesso. Com relação ao primeiro ponto, o relatório enfatiza que a experiência dos coordenadores foi coerente com o PPC e com os objetivos e compromissos da UEA. Em regime de 40 horas, exerceram a maioria das atribuições inerentes à função que ocuparam, atendendo de forma adequada as exigências e aos objetivos e compromissos da UEA com boa articulação. Porém, outros quesitos apontaram insatisfação por parte dos alunos, como nos itens 1.6 e 1.8,

sobre os procedimentos de avaliação do ensino e aprendizagem e inserção em grupos de pesquisas e/ou/ extensão liderados por discentes do curso. Neste último ponto, apesar de não ser grupo de estudo, a pesquisa de campo identificou discentes e docentes participando de associações científicas dedicadas ou a defesa do Ensino Religioso ou ao estudo do fenômeno religioso, como a Associação dos Cientistas da Religião e de Professores do Ensino Religioso do Amazonas (ACREPERAM), que é uma organização não governamental que foi criada e é coordenada por alunos egressos do curso, e a Associação Brasileira de História das Religiões (ABHR), uma associação criada para reflexão e discussão sobre o universo religioso no Brasil. Os alunos entrevistados comentaram sobre a participação em eventos organizados pela ABHR em outros Estados quando ainda estavam na graduação por incentivo dos docentes e no âmbito de pesquisa de Iniciação Científica.

Em nossa análise, o posicionamento negativo dos alunos relacionou-se com a conciliação dos estudos com as atividades de pesquisa e extensão no curso, com o número de bolsas ofertadas para Iniciação Científica, se houve ou não fomento para participação nos eventos científicos, entre outros fatores. Dos 5 (cinco) alunos entrevistados, apenas 1 (um) foi bolsista de Iniciação Científica e fazia parte tanto da ACREPERAM quanto da ABHR. Os demais participavam apenas da ACREPERAM. É importante ressaltar que os alunos não fizeram menções a grupos de pesquisas no âmbito do curso.

Prosseguindo na análise, a segunda categoria avaliada na Autoavaliação foi a “Corpo Docente,” em que os alunos responderam a um questionário sobre os professores que atuaram durante o curso. A avaliação desta categoria é composta pelos seguintes indicadores:

- a) Dedicção do corpo docente ao curso;
- b) Docentes com formação adequada às unidades de estudos e atividades desenvolvidas no curso;
- c) Articulação da equipe pedagógica;
- d) Apoio sistemático aos discentes na promoção de eventos;
- e) Adequação da quantidade de profissionais técnico-administrativos às necessidades do curso (Relatório Interno de Autoavaliação do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião PARFOR/UEA, 2019).

Identificamos que a categoria também apresentou situação de satisfação, a qual 76% (setenta e seis por cento) das respostas concordaram com as proposições. O ponto ápice da pesquisa nesta categoria se deu no quesito formação e na experiência do quadro docente do curso (100%). O quantitativo de funcionários foi apontado como inadequada às necessidades do curso (20%).

A terceira categoria, conforme o relatório, foi a análise da Infraestrutura física que se compõe dos seguintes indicadores:

- a) Adequação do acervo de livros à proposta do curso;
- b) Sistema de acesso aos recursos bibliográficos;
- c) Quantidade de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso;
- d) Quantidade de equipamentos e condições de usos adequados às condições do curso;
- e) Condições de conservação das instalações dos ambientes/laboratórios adequadas;
- f) Quantidade e qualidade de materiais de consumo dos ambientes/laboratórios;
- g) Equipamentos de proteção individual e coletiva (EPCI e EPC), em quantidade e qualidade, adequados às atividades práticas realizadas (Relatório Interno de Autoavaliação do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião PARFOR/UEA, 2019).

Quadro 7 - Questionário Discente: Instalações físicas do Curso Ciências da Religião PARFOR/UEA, 2014-2018

Questões	Concordo 	Não sei responder 	Discordo 
3.1 A biblioteca dispõe de espaço físico suficiente e adequado.	64%	14%	23%
3.2 O quantitativo bibliográfico é suficiente à demanda do curso.	50%	15%	35%
3.3 O acervo bibliográfico atende ao disposto no PPC.	61%	23%	16%
3.4 Há uma plataforma de livros e revistas em formato eletrônico disponível à comunidade acadêmica.	66%	21%	13%
3.5 O acervo bibliográfico é atualizado.	69%	20%	11%
3.6 Há um sistema ágil de acesso aos recursos bibliográficos (consulta e empréstimo).	73%	12%	15%
3.7 Os gabinetes de trabalho docente possuem boa infraestrutura.	69%	21%	10%
3.8 As salas de aula são adequadas para o desenvolvimento das atividades.	78%	12%	10%
3.9 Há bons laboratórios de informática para uso da comunidade acadêmica.	79%	12%	9%
3.10 Os espaços físicos dos ambientes/laboratórios (profissionalizante/ específica; prática profissional e prestação de serviços) de formação geral/básica são adequados às exigências previstas no PPC.	65%	26%	10%
3.11 Os ambientes/laboratórios possuem equipamentos e materiais em quantidade e condições de uso adequados às exigências da formação geral/básica previstas no PPC.	69%	21%	10%

3.12 Os ambientes/laboratórios para a formação geral/básica possuem normas e procedimentos de segurança e proteção ambiental pertinentes, regularmente aplicados e com excelentes condições de prevenção de acidentes.	65%	27%	9%
3.13 Os ambientes/laboratórios de formação geral/básica possuem equipamentos de proteção individual e coletiva (EPCI e EPC), em quantidade e qualidade, adequados às atividades práticas realizadas.	65%	26%	9%
Total	67%	19%	14%

Fonte: Relatório Interno de Autoavaliação do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião PARFOR/UEA (2014-2018)

Conforme o Quadro 7, esta categoria, entre as três, foi a que mais os discentes ou não souberam responder ou discordaram. O Quadro 7 demonstra situação de satisfação, em que 67% (sessenta e sete por cento) optaram pela resposta do tipo “Concordo”. Mas é importante ressaltar que existe situação de alerta, no que tange o quantitativo bibliográfico (50%). A questão bibliográfica parece ter chamado a atenção dos avaliadores, já que eles fizeram indicações ao final do Relatório para que o curso promovesse a divulgação da biblioteca da universidade.

Passando para a análise da avaliação docente, de acordo com a Autoavaliação, foi utilizada uma amostra de 4 (quatro) do universo de 5 (cinco) docentes do curso. Aqui encontramos uma incoerência, pois o PPC mencionou que o quadro docente foi formado por 12 (doze) docentes. Os dados contendo a opinião dos docentes são apresentados no Quadro 8.

Quadro 8 - Questionário Docente: Organização Didático-Pedagógica do Curso em Ciências da Religião PARFOR/UEA, 2014-2018

Questões	Concordo 	Não sei responder 	Discordo 
1.1 O Núcleo Docente Estruturante (NDE) reúne-se periodicamente com a Coordenação do Curso para participar da gestão pedagógica do curso.	100%	0%	0%
1.2 A atuação da Coordenação do Curso está de acordo com as atribuições inerentes a função.	100%	0%	0%
1.3 O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) está disponível ao corpo docente.	50%	50%	0%
1.4 O PPC é bem redigido, estruturado e fundamentado teoricamente.	75%	25%	0%

1.5 O PPC é permanentemente atualizado e está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).	75%	2%	1%
1.6 A matriz curricular atende aos objetivos e as necessidades de uma formação profissional qualificada.	100%	0%	0%
1.7 As ementas, os programas e a bibliografia das disciplinas estão atualizadas e são adequadas à formação dos discentes	100%	0%	0%
1.8 O quantitativo de professores é suficiente para o desenvolvimento da proposta curricular do curso.	67%	0%	33%
1.9 A distribuição da carga horária de ensino é equilibrada.	100%	0%	0%
1.10 Todos os docentes atuam na orientação de trabalhos de conclusão de curso.	75%	25%	0%
1.11 A proporção aluno/docente é adequada ao acompanhamento do estágio e/ou prática profissional.	50%	50%	0%
1.12 Há mecanismos institucionalizados de acompanhamento das atividades de prática profissional e/ou estágio.	75%	25%	0%
1.13 Há mecanismos consolidados e efetivos de acompanhamento de trabalho de conclusão de curso, estágio e/ou prática profissional.	75%	25%	0%
1.14 A oferta regular de atividades complementares pela própria UEA é suficiente para dar conta da carga horária prevista no PPC.	75%	0%	25%
1.15 Há fomentos institucionais para organização de eventos científicos, técnicos e/ou culturais.	100%	0%	0%
Total	82%	14%	4%

Fonte: Relatório Interno de Autoavaliação do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião PARFOR/UEA (2014-2018)

De acordo com o Quadro 8, a categoria Organização Didático-Pedagógica, em termos gerais, apresentou uma situação satisfatória, pois 82% (Oitenta e dois por cento) das respostas foram do tipo “Concordo”. Porém, é importante ressaltar que uma questão desta categoria apontou situação de alerta nos quesitos “Há mecanismos consolidados e efetivos de acompanhamento de trabalho de conclusão de curso, estágio e/ou prática profissional” com (50%) e “O Projeto Pedagógico está disponível ao corpo docente” com (50%).

Quadro 9 – Avaliação Docente: Corpo Docente do Curso em Ciências da Religião PARFOR/UEA, 2014-2018

Questões	Concordo	Não sei responder	Discordo
			

2.1 O corpo docente é qualificado para o pleno exercício do ensino, pesquisa e extensão.	100%	0%	0%
2.2 O Curso possui Plano de Qualificação Docente (PQD) trienal.	75%	25%	0%
2.3 O corpo docente é produtivo no que diz respeito às publicações científicas, técnicas, pedagógicas, culturais e artísticas.	100%	0%	0%
2.4 Há uma prática interdisciplinar entre os diversos sujeitos que atuam no ensino, na pesquisa e na extensão.	100%	0%	0%
Total	94%	6%	0%

Fonte: Relatório Interno de Autoavaliação do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião PARFOR/UEA (2014-2018)

O Quadro 9 apontou uma situação de satisfação por parte dos pesquisados na categoria Corpo Docente, pois 94% (noventa e quatro por cento) optaram pela resposta do tipo “Concordo”. A categoria com mais baixa avaliação foi a 2.2. Neste ponto, ao final da Autoavaliação, os avaliadores recomendaram que a universidade criasse um Plano de Qualificação Docente (PQD) trienal. As próximas pesquisas sobre a nova turma formada em 2023 podem apontar se essa recomendação foi seguida. Vejamos, a seguir, o quadro 10 sobre as instalações físicas avaliadas pelos docentes.

Quadro 10 - Questionário Docente: Instalações Físicas do Curso em Ciências da Religião PARFOR/UEA, 2014-2018

Questões	Concordo 	Não sei responder 	Discordo 
3.1 A biblioteca dispõe de espaço físico suficiente e adequado.	75%	0%	25%
3.2 O quantitativo bibliográfico é suficiente à demanda do curso.	75%	0%	25%
3.3 O acervo bibliográfico atende ao disposto no PPC.	50%	25%	25%
3.4 Há uma plataforma de livros e revistas em formato eletrônico disponível à comunidade acadêmica.	25%	50%	25%
3.5 O acervo bibliográfico é atualizado.	25%	50%	25%
3.6 Há um sistema ágil de acesso aos recursos bibliográficos (consulta e empréstimo).	75%	0%	25%
3.7 Os gabinetes de trabalho docente possuem boa infraestrutura.	100%	0%	0%
3.8 As salas de aula são adequadas para o desenvolvimento das atividades.	75%	0%	25%
3.9 Há bons laboratórios de informática para uso da comunidade acadêmica.	75%	0%	25%

3.10 Os espaços físicos dos ambientes/laboratórios (profissionalizante/ específica; prática profissional e prestação de serviços) de formação geral/básica são adequados às exigências previstas no PPC.	75%	0%	25%
3.11 Os ambientes/laboratórios possuem equipamentos e materiais em quantidade e condições de uso adequados às exigências da formação geral/básica previstas no PPC.	75%	0%	25%
3.12 Os ambientes/laboratórios para a formação geral/básica possuem normas e procedimentos de segurança e proteção ambiental pertinentes, regularmente aplicados e com excelentes condições de prevenção de acidentes.	75%	0%	25%
3.13 Os ambientes/laboratórios de formação geral/básica possuem equipamentos de proteção individual e coletiva (EPCI e EPC), em quantidade e qualidade, adequados às atividades práticas realizadas.	100%	0%	0%
Total	69%	10%	21%

Fonte: Relatório Interno de Autoavaliação do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião PARFOR/UEA (2014-2018)

De acordo com o Quadro 10 do questionário docente, a categoria Infraestrutura Física apresenta situação satisfatória, representado por 69% (sessenta e nove por cento) das respostas que foram do tipo “Concordo”. Alguns pontos foram levantados e avaliados apresentando insatisfação por parte dos pesquisados, são eles: há plataforma de livros e revistas disponíveis à comunidade acadêmica (25%); a atualização do acervo bibliográfico foi de (25%).

Por fim, o relatório foi concluído com as seguintes recomendações:

1. Projetar e executar o Plano de Qualificação Docente para o curso;
2. Melhoria de espaço físico, equipamentos e materiais de consumo dos ambientes/laboratórios;
3. Apresentar e divulgar a biblioteca virtual da UEA;
4. Aumentar o quantitativo do acervo bibliográfico.

Na autoavaliação, foram detectados pontos fortes e fracos. Para os avaliadores, a partir da interpretação dos dados quantitativos, foi possível afirmar que as potencialidades do curso foram maiores que as fragilidades e os pontos francos podem ser facilmente minimizados e/ou solucionados. Vale destacar que nem todos os alunos foram consultados, assim como os professores, e que os dados quantitativos não são suficientes para responder ao problema que nos propomos nesta pesquisa. O Relatório colabora, entretanto, para identificar pontos positivos e negativos e que podem colaborar para melhorias quando o curso for ofertado novamente.

Passamos agora para a análise do Relatório Externo de Avaliação do curso, realizado sob o processo de número 7800000142/2017, entre os dias 24 e 25 de março de 2019. O relatório

objetivou informar o acompanhamento da visita técnica de avaliação do curso de Ciências da Religião da UEA, em que estiveram presentes dois representantes do Conselho Estadual de Educação do Estado do Amazonas. Segundo o relatório, o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) ainda não havia avaliado o curso até aquele momento da avaliação externa.

A Avaliação Externa é um processo de caráter diagnóstico, formativo e coletivo para identificar o perfil institucional e o significado de sua atuação por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Para a elaboração do Relatório, também se utilizou a matriz orientadora do Conselho Nacional de Educação, a partir de três categorias, sendo elas: Organização Didático Pedagógica, Corpo Docente e Infraestrutura. Na avaliação, não houve entrevistas com alunos, professores ou servidores. Ela ocorreu a partir da análise do PPC e da visita técnica nas dependências da UEA.

Na categoria Organização Didático-pedagógica, foram avaliados os seguintes pontos: políticas educacionais no âmbito do curso, objetivos, perfil profissional do egresso, estruturas e conteúdos curriculares, metodologia, estágio supervisionado, atividades complementares, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), apoio discente, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), material didático, número de vagas, procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos ensino-aprendizagem, integração com redes públicas de ensino e atividades práticas de ensino para licenciaturas.

Na categoria Corpo Docente, foram avaliadas as seguintes dimensões: atuação do coordenador, regime de trabalho do coordenador e docentes, titulação docente, experiência profissional na educação básica e superior, atuação no colegiado ou equivalente, produção científica, artística, cultural ou tecnológica.

A categoria Infraestrutura foi avaliada através das seguintes dimensões: espaço de trabalho para docente em tempo integral, espaço de trabalho para o coordenador, salas de aula, acesso dos alunos a equipamentos de informática, biblioteca básica e complementar.

Quadro 11 – Resultado do Relatório Externo de Avaliação do Curso em Ciências da Religião PARFOR/UEA, 2019

DIMENSÃO	CONCEITO INDICADOR
1. Organização Didático-Pedagógica	3, 5
2. Corpo Docente	4, 5
3. Infraestrutura	3, 5

MÉDIA FINAL	3,8
-------------	-----

Fonte: Relatório Externo de Avaliação do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião PARFOR/UEA, 2019.

O Quadro 11 apresenta o parecer final da avaliação. A primeira dimensão avaliada foi a “Organização Didático-Pedagógica”, que recebeu um conceito de 3,5 e que foi considerada pelos avaliadores como “satisfatória”. No item 1, os avaliadores consideraram quais políticas institucionais foram implementadas no âmbito do curso, objetivos do curso, metodologia, conteúdos curriculares, estrutura curricular entre outros pontos relacionados à categoria. O item 2, nomeado como “Corpo Docente”, obteve uma média de 4,5, em que foram analisados a atuação do coordenador do curso, o regime de trabalho do corpo docente, a experiência profissional da educação básica ao Ensino Superior, a titulação, a atuação no colegiado e a produção científica. Por fim, o item 3, nomeado como “infraestrutura” considerou o espaço para trabalho da coordenação e dos docentes, o acesso dos alunos aos materiais de informática, bibliografia básica e complementar.

Diante do que foi exposto, analisamos o currículo de formação dos avaliadores externos para verificar se possuíam alguma formação específica para Ensino Religioso e identificamos que todos possuíam Pós-graduação em Ciências da Religião (Mestrado e Doutorado), além de atuarem na formação de professores para área. Esta é uma informação importante considerando as questões que envolvem o curso.

Tanto o Relatório Interno quanto o Externo não mencionaram a falta de disciplinas que abordassem as temáticas direcionadas às religiões de matrizes indígena ou africana, como constatou a análise do PPC, na seção 2, do Capítulo 3 desta pesquisa. Os Relatórios deveriam ter identificado tal problema no item “Organização Didático-Pedagógica” quando avaliaram o PPC (metodologia, estrutura curricular, etc.).

Além disso, diferentemente da Autoavaliação, a Avaliação não fez questionamentos sobre a formação dos docentes do curso, pelo contrário, destacou que eles possuíam a experiência e a qualificação profissional necessárias para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dos 12 (doze) docentes que integraram o curso, nenhum possuía graduação específica para formar professores em Ensino Religioso. Todos estavam vinculados a outras áreas do campo do conhecimento, exceto 1 (um) que, mesmo não sendo formado na área, estudava o fenômeno religioso desde a graduação até o seu Doutorado. A questão nos parece óbvia analisando que existem poucos profissionais formados na área, poucos cursos reconhecidos e a situação, ainda, se agrava quando olhamos para a Pós-graduação na região

Norte com apenas 1 (um) curso de Mestrado reconhecido, no Estado do Pará, e ainda não existirem doutorados até o momento de construção deste estudo na região.

Pesquisas futuras podem diagnosticar, se as recomendações presentes na Autoavaliação e na Avaliação foram seguidas pela universidade quando ofertaram uma segunda turma e, apesar de algumas questões importantes não aparecerem nos relatórios, outras apontadas, como a necessidade de elaborar um plano de qualificação docente, podem colaborar para melhorias na oferta do curso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar a laicidade no curso de Graduação em Licenciatura em Ciências da Religião implementado em Manaus, no Estado do Amazonas, na UEA, entre os anos de 2014 e 2018. Na UEA, o curso foi ofertado pelo PARFOR, em nível de primeira licenciatura, e em um total de vinte e cinco (25) vagas para professores da rede pública de Ensino Religioso de Manaus cadastrados na Plataforma Freire. O curso foi criado em 2014, e as aulas foram iniciadas no formato presencial, apenas no primeiro semestre de 2015, na Escola Superior Normal da UEA.

Para compreensão do objeto de estudo da pesquisa, fez-se necessário entender como funcionava o PARFOR, programa por meio do qual o curso foi implementado, e como ocorria em contexto nacional e local a formação docente para o Ensino Religioso dentro do recorte temporal, entre 2014 e 2018. No caso do PARFOR, a pesquisa evidenciou que é um programa criado para atender às exigências da LDB (1996), criado em 2009, que buscou formar professores que atuavam nas redes públicas de ensino, sem a primeira ou segunda licenciatura, nos mais diversas componentes curriculares dos sistemas de ensino públicos. Reconhecendo a importância do programa na democratização do acesso ao ensino superior no país e na redução das desigualdades regionais no que tange à formação docente, o PARFOR oportunizou, através da UEA, que professores de cidades distantes da capital do Estado do Amazonas tivessem acesso à formação superior.

No caso do curso de Licenciatura em Ciências da Religião, implementado na UEA, na ótica dos alunos entrevistados, levando em conta que apenas 5 (cinco) dos 25 (vinte e cinco) alunos foram ouvidos, não houve reclamações diretas ao PARFOR. Em nossa análise, por terem lutado, inclusive na justiça, pela formação em que participaram, houve sempre uma tendência de defesa e elogios ao programa e aos seus coordenadores na universidade. Já o docente entrevistado relatou algumas dificuldades que a universidade enfrentou para criar uma nova turma por conta do contexto político em que o Brasil passou, em 2022, devido às restrições orçamentárias.

Os documentos analisados, como o PPC e os Relatórios Externos e Internos, apenas mencionam o PARFOR. Esperava-se, no entanto, que os Relatórios apresentassem perguntas para os alunos e professores relacionadas ao programa, o que não ocorreu, já que elas não constaram nos dois documentos. Seria interessante que essas avaliações identificassem os problemas e os pontos positivos na implementação do programa, ajudando a sanar os possíveis problemas e a melhorar seu planejamento e execução na universidade.

Com relação às licenciaturas em Ciências da Religião, identificamos que são um campo de estudo envolto de muitas contradições. Se, por um lado, autores defensores da presença do Ensino Religioso na educação básica defendem a área como a correta para formar os docentes da disciplina, por outro lado, outros autores e instituições criticam a utilização do modelo. Há exemplo, Junqueira (2010) afirma que, gradativamente, a identidade dos cursos de graduação em licenciatura em Ciências da Religião ou Ensino Religioso assumiram o papel de atender e cumprir uma responsabilidade social que a disciplina de Ensino Religioso demanda, evitando o proselitismo, a doutrinação, garantindo a democracia e o reconhecimento da diversidade cultural. Ainda de acordo com o autor, esses cursos não estão vinculados a uma religião, religiões ou teologia específica, mas às Ciências da religião, como aporte teórico que lhe oferece possibilidade de investigação das diversas manifestações do fenômeno religioso na história e nas sociedades.

Na contramão de Junqueira (2010), Cunha (2009, 2016) critica a participação direta de um grupo religioso privado conhecido como FONAPER, nos currículos de formação docente desses cursos de graduação. Nesta pesquisa, evidenciou-se que o FONAPER é uma associação confessional que atua desde 1966 na orientação pedagógica do Ensino Religioso e nos currículos de formação docentes e isso ocorre, principalmente, pela forma como a disciplina foi incorporada na Constituição (1988) e na LDB (1996/97). O currículo criado pelo FONAPER, de fato, era o mais utilizado pelas universidades, até meados de 2018, quando o CNE criou diretrizes específicas para as licenciaturas em Ciências da Religião. Este documento não faz nenhuma discussão ao longo de suas 18 (dezoito) páginas sobre a laicidade do Estado e como o tema deve ser incorporado pelo curso. Há, inclusive, autores que já denunciam a participação ativa do FONAPER na construção do referido documento.

As diretrizes do FONAPER não eram obrigatórias, e as universidades públicas e privadas optavam por aderir, ou não, ao modelo. Neste caso, de acordo com o PPC construído em 2016, a UEA optou por utilizar o modelo, aquelas alturas já bastante criticado por estudiosos e instituição que defendiam a laicidade do Estado. Cabe, portanto, um questionamento: se a elaboração de um PPC pressupõe que os agentes envolvidos tenham conhecimento da área, da legislação vigente, das concepções teóricas possíveis e aquelas que são úteis ou pouco utilizadas, por qual motivo a UEA insistiu em utilizar o modelo do FONAPER?

Lembramos o contexto nacional, entre 2014 e 2016, em que o currículo estava sendo criado. Cunha (2016) resgata a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada entre 2013 e 2014, convocada pelo Ministério da Educação, que aprovou um documento que tratava de forma inédita da laicidade na história da educação brasileira. O documento defendeu a

reforma na Constituição para que o Ensino Religioso fosse substituído por uma área nomeada como “Ética e Cidadania” e reivindicou a limitação da apropriação privada dos espaços educativos públicos por pessoas ou grupos vinculados às denominações religiosas. Em 15 de junho de 2015, o STF convocou uma audiência pública para discutir o modelo, em duas sessões: na primeira, manifestaram-se representantes de 10 instituições educacionais e religiosas convidados; na segunda, 21 representantes de outras instituições. Neste grupo variado, de acordo com Cunha (2016), o FONAPER, que vinha sendo criticado pela inconsistência do interconfessionalismo, inclusive por religiosos, redefiniu sua posição para não confessional e assim o fizeram outros participantes afinados com essa ONG, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), e a Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião (ANPTECRE).

Em suma, ainda conforme Cunha (2016), a maior parte dos presentes na audiência pública endossou, aderente ou relutantemente, os termos da proposta inclusive os que eram contrários ao Ensino Religioso nas escolas públicas, já que a manifestação do STF não poderia exceder os limites da Constituição. Contudo, a articulação do FONAPER continuou na criação da BNCC, quando 4 (quatro) especialistas ligados ao FONAPER foram nomeados pelo MEC para discutir o Ensino religioso dentro da base (CUNHA, 2016).

O que se pretender demonstrar com essa contextualização é que já havia uma discussão nacional sobre a disciplina no período de construção do currículo, que envolveu instituições públicas, privadas e a sociedade civil. Membros ligados ao Centro de Estudos da Educação e Sociedade (CEDES), juntamente com o Observatório da Laicidade (OLÉ), já defendiam nas sessões a importância da laicidade do Estado e denunciavam em suas obras grupos religiosos privados interferindo nos currículos do Ensino fundamental e de formação de professores. Mesmo havendo um debate sobre o tema, a UEA resolveu aderir a uma proposta de currículo do FONAPER, desconsiderando todas as críticas.

Em nossa interpretação, o fato de o curso ter surgido para formar alunos que foram lesados por uma instituição católica de Manaus, direta e indiretamente, influenciou na adesão da universidade ao currículo do fórum. Havia uma relação de proximidade, assim como apontou as fontes orais, entre a universidade e essa instituição católica, que já utilizava o modelo, e outros materiais foram incorporados, segundo os alunos remanescentes daquele curso. A interferência dessa instituição ligada a uma religião específica na construção do curso demonstra o quanto a formação do professor de Ensino Religioso, na história recente, é fortemente vinculada às religiões dominantes. Se em 2000, após poucos anos da aprovação da LDB/1997, que reformou o artigo 33 referentes a disciplina, instituições católicas vendiam

livremente cursos de formação docente para o Estado, em 2014, é intrigante que essas mesmas instituições continuassem influenciando nos currículos.

No caso da UEA, como demonstrou a pesquisa de campo, o currículo não foi incorporado sem que houvesse resistência por parte dos professores, como a inserção do componente curricular “Ateísmo” que não constava no currículo do FONAPER. Nesta parte, o estudo revelou, também, uma certa resistência dos alunos com a disciplina por conta de suas orientações religiosas individuais, de acordo com o depoimento dos entrevistados/alunos e do entrevistado/professor do componente, demonstrando que o desafio enfrentado pelo curso não se restringiu apenas ao currículo, pois colocou em contenda as convicções pessoais desses alunos, que eram líderes religiosos de suas respectivas igrejas. É uma questão que a coordenação do novo curso precisará enfrentar e superar na universidade.

Apesar da resistência ao currículo e da inserção de um componente curricular tão importante como o Ateísmo, não apareceram disciplinas específicas que trabalhassem as religiões de matrizes Indígenas e Afro-brasileiras, nem nos componentes optativos. De acordo com os alunos, temas vinculados a essas matrizes até apareceram nas disciplinas. Porém, em nossa avaliação, como são temáticas extremamente relevantes por conta do contexto local. Dessa forma, seria interessante que o curso ofertasse disciplinas obrigatórias e optativas por docentes formados e especialistas na área.

Com relação aos Relatórios de Avaliação e Autoavaliação, os avaliadores utilizaram a mesma matriz orientadora do MEC para avaliação de cursos de graduação, em três categorias, denominadas: Corpo Docente, Infraestrutura e Organização Didático-Pedagógica. Na Autoavaliação, foram consultados professores e alunos por meio de questionários *online* e, a partir de documentos do curso e na Avaliação houve visita técnica de dois representantes do CEE/AM nas dependências da UEA. O Relatório Interno apontou que havia fragilidades na parte das bibliografias para acesso dos alunos e dos professores e recomendou que o curso precisava divulgar a biblioteca da UEA e aumentar o quantitativo bibliográfico. Recomendou-se, ainda, que a universidade projetasse e executasse um Plano de Qualificação para os docentes do curso, o que significa interpretar que os avaliadores concordaram que os professores não possuíam formação adequada para atuar no curso. Há, em nossa opinião, um agravante, já que profissionais teólogos atuaram nas disciplinas.

No caso do Relatório Externo, os avaliadores consideraram o quadro docente, a partir da análise documental e curricular, como experiente e qualificado para o desenvolvimento das atividades do ensino, pesquisa e extensão. Dentre os três componentes avaliados, o corpo docente obteve a maior nota, tornando contraditória a posição dos avaliadores externos por não

detectarem outras questões que já apareciam na avaliação interna, como a necessidade de melhor qualificar os docentes.

Além do mais, dois temas importantes não foram analisados pelos avaliadores, nem na avaliação externa nem na interna, como a inexistência de disciplinas que abordassem conteúdos do universo religioso Indígena e Afro-brasileiro. Tais temas se quer constaram dentro dos questionários ou foram tópicos da avaliação do conselho, demonstrando que isso não causou incômodo em nenhum dos avaliadores, nem naqueles que fizeram parte da avaliação externa e que atuavam há anos na formação docente do Ensino Religioso em universidades públicas renomadas do país.

A naturalização do estudo de uma religião específica no curso pode corroborar, em nosso entendimento, para que os próprios professores/alunos não desnaturalizem seus próprios preconceitos. Recordamos o depoimento de um dos entrevistados/alunos ao comentar que estudar uma disciplina que analisou o Ateísmo proporcionou algo que nunca havia ocorrido em sua formação e que isso serviu para que ele rompesse com um preconceito que ele tinha sobre o tema. Reforçar no currículo uma única religião não contribui para uma formação docente mais respeitosa à diversidade religiosa e não religiosa dos professores/alunos.

Resgatamos, novamente, o conceito de laicidade apresentado no capítulo 2 deste estudo, conceito no qual, aliás, não foi discutido ou mencionado em nenhum documento fonte da pesquisa (PPC, nos Relatórios Externos ou Internos). A laicidade, embora seja designado ao termo diversas interpretações, é garantida constitucionalmente, e as legislações que regem a educação e a formação docente garantem a prevalência do respeito a todos os credos e crenças, às religiões e às religiosidades e ao direito de não os ter. As instituições públicas, por sua vez, precisam presar por esse princípio não apenas nos currículos, mas também, nas suas práticas cotidianas que devem ser neutras, diante dessas manifestações, garantindo o direito de seus alunos de aprender e de conviver com a diversidade.

Por fim, pesquisas futuras podem investigar se o currículo da nova turma foi atualizado, se o curso incorporou as recomendações presentes nos relatórios externos e internos e se identificou possíveis faltas ou falhas nesses documentos.

REFERÊNCIAS

- A/01 (Aluno). Entrevista concedida a Jaine Bezerra Martins. Santarém, PA, 18 de abr. 2024. Gravação e transcrição. Acervo pessoal de Jaine Bezerra Martins.
- A/02 (Aluno). Entrevista concedida a Jaine Bezerra Martins. Santarém, PA, 18 de abr. 2024. Gravação e transcrição. Acervo pessoal de Jaine Bezerra Martins.
- A/03 (Aluno). Entrevista concedida a Jaine Bezerra Martins. Santarém, PA, 18 de abr. 2024. Gravação e transcrição. Acervo pessoal de Jaine Bezerra Martins.
- A/04 (Aluno). Entrevista concedida a Jaine Bezerra Martins. Santarém, PA, 18 de abr. 2024. Gravação e transcrição. Acervo pessoal de Jaine Bezerra Martins.
- A/05 (Aluno). Entrevista concedida a Jaine Bezerra Martins. Santarém, PA, 18 de abr. 2024. Gravação e transcrição. Acervo pessoal de Jaine Bezerra Martins.
- ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.) **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2ed., 2008.
- ALMEIDA, Eloísa Machado de; XIMENES, Salomão Barros. Constituição e interpretação na delimitação jurídica da laicidade. In: D'AVILA-LEVY, Claudia Masini; CUNHA, Luiz Antônio (Orgs.). **Embates em torno do Estado Laico**. São Paulo, SBPC, 2018.
- AMARAL, Daniela Patti do.; OLIVEIRA, Renato José de.; SOUZA, Evelin Christiane Fonseca de. Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de Ciências das Religiões da UFPB: que docente se pretende formar? **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v.98, n. 249, p. 270-292, maio/ago. 2017.
- AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. Lei 138 de 17 de março de 2013. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/>. Acesso em: 5 jun. 2023.
- AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 108 de 2001. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/>. Acesso em: 5 jun. 2023.
- AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 75 de 2010. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/>. Acesso em: 5 jun. 2023.
- AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 76 de 2010. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/>. Acesso em: 5 jun. 2023.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; GATTI, Angelina Bernardete. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: **UNESCO**, 2011.
- APPLE, Michel W. Ideologia e currículo. 3 ed. Porto Alegre, Artmed, 2006.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Ângela. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49 – 70, set-/dez. 2001.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.) **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2ed., 2008.

BARRETO, Eliane Lemos; COLARES, Anselmo Alencar. O Parfor na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA): perspectiva para melhorias nas práticas pedagógica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 71, p. 308-333, mar. 2017.

BARRETO, Andréa Cintia Fernandes. **Programa Nacional de Formação de professores da educação básica (PARFOR): proposta de modelo lógico e avaliação baseada na percepção de professores de Manacapuru-AM**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-Graduação em Administração, Viçosa, Minas Gerais, 2022.

BASTOS, Jaqueline Mendes. **PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA- PARFOR: Concepções, Diretrizes e Princípios Formativos**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará (UFPA), Cametá, Pará, 2017.

BIANCHEZZI, Clarice; SILVEIRA, Diego Omar da. Vozes do religioso: memórias e histórias da diversidade religiosa do baixo-amazonas. **XXVIII Simpósio nacional de História: lugares dos historiadores velhos e novos**. Florianópolis, SC, 27 a 31 junho, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.ht. Acesso em: 03/010/2022.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação (compromisso). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 12/05/2023.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 10/04/2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 jul. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm. Acesso em: 02/10/2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 05 12/2018 de 28 de dezembro de 2018. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17497-ensino-religioso>. Acesso em: 04/05/ 2023.

BRITTO, Luiz Percival Leme.; COLARES, Anselmo Alencar. Ética na pesquisa em educação – A que se destina? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e21740, 1-19, 2023.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores – Concepção básica no movimento de reformulações curriculares. In: Brzezinski, Iria (Org.). **Formação de professores: Um desafio**. Goiânia, Editora UCG, 1996.

BRZEZINSKI, Iria; FERREIRA, Adriano de Melo. Parfor e formação de professores para educação básica: obstáculos e potencialidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, 2020.

CAMURÇA, Marcelo Ayres. Um poder evangélico no Estado brasileiro? Mobilização eleitoral, atuação parlamentar e presença no governo Bolsonaro. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 12, n. 25, p. 82-104, jan./abr. 2020.

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

CARON, Lurdes. Políticas e práticas de formação de professores de Ensino Religioso: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 269-289, jul./dez. 2010.

CARON, Lurdes. **Formação de professores: Ensino Religioso na História da Educação brasileira**. São José: ICEP, 2016.

DINIZ, D.; CARRIÃO, V. Ensino religioso nas escolas públicas. In: DINIZ, D.; LIONÇO, T.; CARRIÃO, V. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO: Letras Livres: EdUnB, 2010.

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.

CEE-AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 108 de 2004. Disponível em: <<http://www.cee.am.gov.br>>. Acesso em: 27/09/2023.

CHAGAS, Regina Marieta Teixeira. **O sentido da Pós-Graduação para qualificação de professores da educação básica no Estado do Amazonas**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Manaus-AM, 2022.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

CONCEIÇÃO, Douglas da. Perspectivas investigativas da religião na Amazônia: reflexões sobre a emergência do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade do Estado do Pará. In: **Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião**. Juiz de Fora: PPGCIR, v. 15, n. 2, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez. 2005.

CUNHA, Luiz Antonio. Autonomização do campo educacional: efeitos do e no ensino religioso. In: **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, FE/UFRJ, n. 2, jul/dez, 2006.

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. A. O Sistema Nacional de Educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 925-941, jul.-set. 2013.

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.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 134, p.266-284, jan.-mar., 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. Panorama dos conflitos recentes envolvendo a laicidade do Estado no Brasil. In: D'AVILA-LEVY, Claudia Masini.; CUNHA, Luiz Antônio (Orgs.). **Embates em torno do Estado Laico**. São Paulo, SBPC, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica. Revista brasileira de educação, São Paulo: **ANPED**, n.27, p.183-191, set./dez. 2004.

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, 2018.

DAMASCENO, Alberto; SANTOS, Émina. A educação como direito humano na Amazônia brasileira no contexto do novo Plano Nacional de Educação. **ANPAE**, 2021.

DAMASCENO, Lorena Lins. **Formação Inicial de Professores em Serviço: um estudo sobre o Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor) no estado do Rio Grande do Norte**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

DAMASCENO, Lorena Lins; VARGAS, Adriana Rezende; MENDES, Daniela Ribeiro Guimarães. O Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) no contexto da racionalidade do Estado moderno: diálogos entre as teorias de Marx Weber e de Bresser-Pereira. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 12, p. 01 - 25, e022014, 2021.

DANTAS, Vanda Maria Campos Salmeron. **PARFOR: política pública de formação de professores da educação básica em Sergipe, Alagoas e Amazonas (2009-2014)**. Tese de Doutorado, Universidade Tiradentes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Aracajú, 2018.

DICKEI, Maria Amélia.; LUI, Janayna de Alencar. O Ensino Religioso e a interpretação da lei. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 27, p. 237-252, jan./jun. 2007.

DINIZ, D.; CARRIÃO, V. Ensino religioso nas escolas públicas. In: DINIZ, D.; LIONÇO, T.; CARRIÃO, V. Laicidade e ensino religioso no Brasil. Brasília: **UNESCO: Letras Livres: EdUnB**, 2010.

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

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 4, p. 05-22, 2012.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. Maranhão, n. 115, março, 2002.

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. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **TEMPO E ARGUMENTO**, v. 10, p.80-108, 2008.

FERREIRA, Sofia de Brito; RESENDE, Caio Cordeiro. Formação de professores da educação básica: um estudo de caso do PARFOR. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** v. 37, n. 1, p. 417-446, 2021.

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

FONAPER. **Proposta de Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Religioso**. Ave Maria, São Paulo, 1988.

FONAPER. **Proposta de Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Religioso**. Ave Maria, São Paulo, 2004. (Proposta Revisada)

FONAPER. **Propostas de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em ciências da religião – Licenciatura em ensino religioso**. 2008.

FONSECA, André Dioneu. 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 Dioneu. O neoliberalismo no Ensino Superior: sobrevivendo nas ruínas. **Revista Educação E Emancipação**, 12(3), p.223–245, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de Sá; ANDRÉ, M. E. D. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

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

GOIS, Diego Marinho de; SOUSA, Gustavo Pinto de. Balanços, comparações e sensibilidades: o lugar da Lei 11.645/2008 nas universidades públicas do Pará. In: SILVA, Geovani José da; MEIRELIS, Marinelma Costa (org.) **A Lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**. Curitiba, Appris, 2019, p. 43-74.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. Relatório Externo de Avaliação do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião PARFOR/UEA. Manaus, AM, 2019

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Formação do Professor de Ensino Religioso: Um Processo em Construção no Contexto Brasileiro. **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, junho/pp.68-84, ISSN 1677-1222, 2010.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo.; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. A formação do professor de Ensino Religioso: o impacto sobre a identidade de um componente curricular. **Revista Pistis Praxis**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 587-609, maio/ago. 2014.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; Klein, R. Aspectos referentes à formação de professores de Ensino Religioso. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 221-243, jan./abr. 2008.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério; NASCIMENTO, Sérgio Luís do. Concepções do Ensino Religioso. **Numen**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 783-810, 2013.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011. LUI, Janayna de Alencar. Definições de laicidade no debate público sobre o ensino religioso. **Revista Cultura y e Religião**. Vol. VII/ Nº2/junio-diciembre, pp.129-155, 2013.

LUI, Janayna de Alencar. Entre crentes e pagãos: ensino religioso em São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 333-349, maio/ago. 2007.

MACIEL, A. C. Desafios da Formação docente em face da expansão capitalista na Amazônia. **Argumentos Pró-Educação**, Porto Alegre, v. 1, p.19-44 abr., 2016.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **CONTRAPONTO** – Volume 9 nº 1 – pp.4-16 – Itajaí, jan/abr, 2009.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Paraná, v. 10, n. 1, p. 153-178, 2014.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A emergência do campo acadêmico da política educacional em diferentes países. **Tópicos Educacionais**, Recife: UFPE, v. 22, n.1, p. 115-138, jan./jun. 2016.

MARIANO, Ricardo. Laicidade à brasileira: católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. **Civitas: Revista De Ciências Sociais**, 11(2), 238–258, 2011.

MARTINS, Jaine Bezerra.; FONSECA, André Dione. CIÊNCIAS DA RELIGIÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO AMAZÔNICO: primeiras aproximações. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; COLARES, Anselmo Alencar; ARRUDA, Elenise Pinto (Org.). **Educação e Realidade Amazônica**. V. 7. Santarém, Pará: UFOPA, 2023.

MAUÉS, Olgaíses Cabral.; CAMARGO, Arlete Maria Monte. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

NEPOMUCENO, Frederico Batista. O Parfor como processo de formação inicial de professores para educação básica no Brasil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 304-332, maio/ago, 2020.

OLIVEIRA, Lilian Blanck. **Formação de docente para o Ensino Religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero**. Tese de Doutorado, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2003.

ORO, Ari Pedro. A laicidade na América Latina: uma apreciação antropológica. In: LOREA, Roberto Arriada (org.). **Em defesa das liberdades laicas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

P/01 (Professor). Entrevista concedida a Jaine Bezerra Martins. Santarém, PA, 11 de abr. 2024. Gravação e transcrição. Acervo pessoal de Jaine Bezerra Martins.

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.

PASSOS, João Déssio. **Ensino religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PAULY, Evaldo Luis. O dilema epistemológico do Ensino Religioso. **Revista brasileira de Educação**, São Paulo ANPED, n. 27, p.172-182, set./dez. 2004.

PEREIRA, Ivonely de Brito. **O Ensino Religioso nas escolas públicas da cidade de Santarém, Pará: práticas cotidianas dos agentes sociais do Setor de Ensino Religioso (SERE) (2003-2015)**. Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado Acadêmico em Educação, Santarém, Pará, 2022.

PEREIRA, T. I.; SILVA, L. C. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? **Revista Debates**, UFRGS, v. 4, p. 10-31, 2010.

PIEPER, Frederico. Ciências da Religião nas universidades públicas brasileiras: modelos de implementação e desafios. **REVER**, São Paulo, v. 19, n. 2 mai./ago 2019.

REIS, Marcos Vinícius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; SANTOS, Rodrigo de Oliveira. Ciência da Religião e Ensino Religioso no Norte do Brasil: processo de construção. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo v. 61 n. 1 p. 126-140 jan./jun. 2021.

RODRIGUES, Elisa. Ciência da Religião e Ensino Religioso. Efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. **Rever**, São Paulo, ano 15, n.2., jul/dez 2015.

SAMPAIO, Patrícia Melo. **O fim do silêncio: Presença negra na Amazônia**. SAMPAIO, Patrícia Melo (Org.). Belém, Editora Açaí, 2011.

SOUZA, V. C. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Revista brasileira de educação**, v. 19, n. 58, jul-set., 2004.

SANTOS, Jennifer Susan Webb. **Possibilidades e limites no curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará: a visão de egressos do Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica – PARFOR**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, 2015.

SANTOS, M. A. R. Ensino Religioso e Currículo: sentidos, implicações e ressignificações nos cursos de Ciência(s) da(s) Religiões(ões). Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba (UFPB-CE), Doutorado em Ciências da Religião, 2020.

SANTOS, Taciana Brasil do Santos. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. **Educação em Revista**, v. 37. Belo Horizonte, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199-208, jan./jun. 2014.

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

SILVA, Rodrigues Martins da. Ensino Religioso em Escolas Públicas de Manaus: o Ensino Religioso como Disciplina Regular na Escola Pública para Formação de Cidadãos. In: REIS, Marcos Vinicius de Freitas.; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo.; SIQUEIRA, Rosângela da Silva (Orgs.). **Ensino religioso × ciência da religião: práticas pedagógicas e a diversidade religiosa no contexto local**. Rio Branco: Nepan, 2020. livro 4.

SILVA, Victor Leandro da Silva.; PALHETA, Francisco Sales Bastos. Curso Ciências da Religião. In: RISKE-KOCH, Simone.; OLIVEIRA, LÍlian Blanck de Oliveira.; POZZER, Adecir. (Orgs.). **Formação inicial em ensino religioso: experiências em cursos de ciência(s) da(s) religião(ões) no Brasil**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2017.

SILVEIRA, Diego Omar da. Sempre o desafio da laicidade: uma leitura do PARFOR em Ciências da Religião na Universidade do Estado do Amazonas. In: SOUZA, Luciane Lopes de.; SILVEIRA, Diego Omar da. (Orgs.). **PARFOR UEA: 10 anos formando professores no Estado do Amazonas**. Curitiba: Editora CRV, 2020. Vol. 01. pp. 52-66.

SOUZA, Evelin Christiane Fonseca de. **Formação docente para o Ensino Religioso em universidades federais: os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião da UFPB, UFJF e UFS**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, Valdinei Costa. Impacto do Parfor nas Escolas Públicas do Ensino Fundamental. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e106417, 2021.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19 n. 58 jul.-set. 2014.

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. A emergência do campo acadêmico da política educacional em diferentes países. **Tópicos Educacionais**, Recife, n.1, jan/jun. 2016.

TELLO, Cesar. NOTAS HISTÓRICAS Y EPISTEMOLÓGICAS SOBRE EL CAMPO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LATINOAMÉRICA. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0205680, 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). **Projeto Pedagógico de Curso: Licenciatura em Ciências da Religião/PARFOR**. Manaus, Amazonas, 2016.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). Relatório Interno de Autoavaliação do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião PARFOR/UEA. Manaus, AM, 2019.

WEBERE, Maria José Garcia. A laicidade do ensino público na França. **Revista Brasileira de Educação**, nº 27, 2004.

APÊNDICES



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

Pesquisador responsável: Jaine Bezerra Martins

Orientador: Dr. André Dionei Fonseca

APÊNDICE A - ROTEIRO DE PERGUNTAS

ENTREVISTADOS 1: Discentes do curso de Licenciatura em Ciência da Religião, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Atualmente atua como docente de Ensino Religioso?
3. Em instituição pública ou privada?
4. Comente brevemente sobre sua trajetória como professor de Ensino Religioso.
5. Qual seu entendimento sobre laicidade?
6. Considera que a laicidade é importante na formação do professor de Ensino Religioso? Se sim, por quê?
7. Antes de entrar no curso de licenciatura em Ciência da Religião, possuía alguma formação voltada para o Ensino Religioso? Se sim, em qual instituição?
8. Como ficou sabendo que a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), ofertaria uma formação em Licenciatura em Ciências da Religião?
9. Houve dificuldades para realizar sua inscrição? Se sim, quais?
10. Houve dificuldades para acompanhar a turma tendo em vista as especificidades do Plano Nacional para Formação de Professores (PARFOR)? Se sim, quais?
11. Houve amparo financeiro por parte do programa para sua participação?

12. A instituição em que trabalhava, na época, flexibilizou seu horário para que pudesse participar do programa? Se sim ou não, comente.
13. Em relação ao curso, encontrou alguma dificuldade durante o período de formação? Se sim, quais?
14. Em relação às disciplinas ofertadas, houve alguma dificuldade com algum tema abordado? Se sim, quais?
15. Quais temas foram a primeira vez que foram abordados na sua formação?
16. Os temas contribuíram ou não para sua formação? Se sim ou não, comente.
17. Quais temas considera terem ficado faltando na formação?
18. Considera que a UEA atuou de forma consistente na disponibilização de livros e outros materiais durante o curso? Se sim ou não, comente.
19. Como UEA agiu para saná-las?
20. Qual modelo você considera ideal para formar professores de Ensino Religioso?
21. Qual a contribuição do curso de licenciatura em Ciência da Religião na sua formação acadêmica?
22. Como você avalia o curso Ciência da Religião da UEA?
23. O curso modificou ou não alguma concepção anterior que possuía sobre o Ensino Religioso ou fenômeno religioso?
24. Considera que o curso precisa fazer alguma modificação para ser ofertado novamente? Se sim, quais?
25. Gostaria de acrescentar, ratificar ou retificar alguma informação anterior?



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

Pesquisador responsável: Jaine Bezerra Martins

Orientador: Dr. André Dionei Fonseca

APÊNDICE B - ROTEIRO DE PERGUNTAS

ENTREVISTADOS 2: Professores que atuaram na formação em licenciatura em Ciências da Religião no PARFOR da Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Por quanto tempo atua no Ensino Superior?
3. Qual sua relação com os estudos voltados para as religiões e religiosidades?
4. Comente brevemente sobre sua trajetória no PARFOR da UEA.
5. Em relação ao curso de licenciatura em Ciências da Religião, possuía alguma outra experiência na área, como docente? Se sim, qual?
6. Como ficou sabendo que UEA ofertaria um curso em Ciências da Religião?
7. Em relação ao curso, atuou por quanto tempo na primeira turma?
8. Teve alguma dificuldade para atuar como docente do curso, considerando as especificidades do PARFOR? Se sim, quais?
9. Teve acesso aos materiais, como livros, entre outros, disponibilizados pela universidade para abordar o fenômeno religioso?
10. Encontrou alguma dificuldade para abordar algum tema com a turma? Se sim, quais?
11. Notou se os alunos tinham alguma dificuldade para compreender algum tema relacionado ao fenômeno religioso? Se sim, quais?
12. Considera que os temas abordados nas aulas estavam vinculados a uma concepção laica de Ensino Religioso?
13. O que entende por laicidade?
14. Considera que a laicidade do Estado deve ser um princípio fundamental na formação de professores do Ensino Religioso? Comente.

15. Qual modelo considera ideal para formar professores de Ensino Religioso?
16. Considera que o curso ofertado pela UEA contribuiu para mudar alguma concepção proselitista dos alunos?
17. O que considera necessário ser modificado para que o curso seja ofertado novamente?
18. Gostaria de acrescentar, ratificar ou retificar alguma informação anterior?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: intitulada “LAICIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO: UM ESTUDO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIA DA RELIGIÃO NO PARFOR DA UEA (2014-2018)”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da Pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Jaine Bezerra Martins, através do telefone: (93) 99160-7187 ou através do e-mail jaine.bezerra.martins@hotmail.com. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará (situado na Rua Vera Paz, s/nº, Unidade Tapajós, sala 05, CEP 68040-255, Santarém, Pará) pelo telefone: (93) 2101-4926 ou pelo e-mail: cep@ufopa.edu.br.

1. Justificativa, os objetivos e procedimentos

A pesquisa é motivada pela necessidade de analisar a problemática da laicidade no campo educacional. Portanto, justifica-se diante do contexto de diversidade religiosa e não religiosa presente no país, no qual é garantido, constitucionalmente, o princípio da laicidade do Estado na formação dos professores. O objetivo da pesquisa é identificar como o curso de Licenciatura em Ciência da Religião ofertado na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), trabalhou o fenômeno religioso considerando as especificidades do Plano Nacional para Formação de Professores (PARFOR) e o contexto que envolve formação de professores para o Ensino Religioso no Brasil. Assim, para coleta de dados serão utilizados documentos (Projeto Pedagógico, Relatórios Externos e Internos de Avaliação) e na pesquisa de campo adotaremos os procedimentos da História Oral.

Acerca dos critérios de seleção dos entrevistados, foram: coordenadores, professores e discentes que participaram do curso de Licenciatura em Ciência da Religião aplicado na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), entre os anos 2014 e 2018, pelo Plano Nacional para Formação de Professores (PARFOR).

Diante do exposto, o estudo colabora para compreender como as universidades públicas estão aderindo aos cursos de Licenciatura em Ciência da Religião como formação inicial ou continuada para professores que pretendem atuar no Ensino Religioso. Ademais, caso aceite

colaborar com o estudo, será realizada uma entrevista que será gravada pela pesquisadora responsável, por isso, pedimos autorização por meio deste documento para que o material provindo da gravação seja utilizado como objeto do estudo. A pesquisadora definirá juntamente com o participante o dia e o horário para realização da entrevista, a ser realizada presencialmente ou no formato remoto caso o participante prefira. Tendo definido, a pesquisadora apresentará com antecedência o roteiro de perguntas a ser aplicado, deixando o entrevistado livre para responder ou não as perguntas. Após a gravação, a pesquisadora fará a transcrição do material e enviará para o participante seus relatos, e, somente após sua aprovação, começará a parte de análise do material. Ressaltamos que o participante é livre para acrescentar, retirar ou mesmo ratificar as falas ao longo de sua leitura.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

O participante pode sentir-se intimidado com a entrevista, no entanto, para que se sinta à vontade, as perguntas foram elaboradas de forma que não os constranja ou prejudique. Pode ocorrer de algum imprevisto acontecer na hora da entrevista (barulho, como toque de telefone, ou mesmo alguém interromper). A entrevista será armazenada em arquivo digital devidamente autorizado para armazenar fontes orais e não ficaremos com nenhuma cópia ao final da pesquisa, quando a versão final da dissertação estiver enviada para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFOPA), o qual vincula-se a presente pesquisa. Quanto aos dados pessoais dos entrevistados, manteremos em total sigilo, resguardando todos os direitos dos participantes.

Além disso, o participante pode desistir em qualquer momento da entrevista, sem sofrer nenhuma penalidade. Os benefícios oriundos de sua participação serão: contribuir para compreensão da incorporação do curso de Licenciatura em Ciência da Religião na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e colaborar para que melhorias sejam realizadas na aplicação do curso. Reforçamos que a participação do entrevistado é essencial para este estudo, uma vez que é a oportunidade de ouvir coordenadores, alunos e professores sobre uma temática relevante para qualidade da formação dos professores do Ensino Religioso em instituições públicas.

3. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Os pesquisadores irão tratar a sua

identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

4. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo. Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “LAICIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO: UM ESTUDO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIA DA RELIGIÃO NO PARFOR DA UEA (2014-2018)”, de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

_____, de _____ de 2023

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante.

ANEXOS

ANEXO A - PARECER APROVADO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PLATAFORMA BRASIL

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LAICIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO: UM ESTUDO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIA DA RELIGIÃO NO PARFOR DA UEA (2014-2018)

Pesquisador: JAINE BEZERRA MARTINS

Área Temática: Ciências Humanas

Versão: 2

CAAE: 71055923.5.0000.0171

Instituição Proponente: Universidade Federal do Oeste do Pará

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.316.118

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa que objetiva analisar a problemática da laicidade no campo educacional utilizando como objeto de estudo uma formação em Licenciatura em Ciência da Religião na Universidade do Estado do Amazonas, sendo esta implementada mediante o Plano Nacional para Formação de Professores (PARFOR). A pesquisa é vinculada ao Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São apresentados todos os termos obrigatórios com as devidas correções solicitadas no parecer anterior.

Recomendações:

Dado que todas as pendências foram sanadas, recomenda-se aprovação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências e inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2150648.pdf	26/08/2023 23:03:45		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_EDITADO.pdf	26/08/2023 23:02:53	JAINE BEZERRA MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_EDITADA.pdf	26/08/2023 23:02:29	JAINE BEZERRA MARTINS	Aceito
Outros	CEP.pdf	04/07/2023 20:48:15	JAINE BEZERRA MARTINS	Aceito
Orçamento	CUSTOS.pdf	16/06/2023 15:03:07	JAINE BEZERRA MARTINS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	16/06/2023 14:58:57	JAINE BEZERRA MARTINS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Jaine_Martins.pdf	16/06/2023 14:57:31	JAINE BEZERRA MARTINS	Aceito
Outros	CAPES.pdf	29/05/2023 11:24:47	JAINE BEZERRA MARTINS	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_PERGUNTAS.pdf	29/05/2023 11:23:20	JAINE BEZERRA MARTINS	Aceito
Outros	PPGE.pdf	29/05/2023 11:20:03	JAINE BEZERRA MARTINS	Aceito
Outros	UEA.pdf	29/05/2023 11:18:12	JAINE BEZERRA MARTINS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_detalhado_Jaine_Martins.pdf	29/05/2023 11:15:32	JAINE BEZERRA MARTINS	Aceito

Investigador				
--------------	--	--	--	--

Página 03 de

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/05/2023 11:14:24	JAINÉ BEZERRA MARTINS	Aceito
---	----------	---------------------	-----------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTARÉM, 21 de setembro de 2023

Assinado por:
Flavia Garcez da Silva

(Coordenadora)