

O Ensino Religioso e sua construção epistemológica em teses e dissertações no Estado de Goiás

Religious Education and its epistemological construction in theses
and dissertations in the State of Goiás

*Ana Maria de Souza e Silva*¹

*Raimundo Márcio Mota de Castro*²

¹ Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professora da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO).

E-mail: anasouza.bio@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6528-7095>

² Doutor em Educação. Pós-doutorado em Educação Escolar e Religião. Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

E-mail: prof.marcas.posgrad@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9487-4961>

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados obtidos através de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. A dissertação desenvolvida foi defendida no ano de 2021 e buscou desvelar as configurações existentes na produção acadêmica em níveis de Mestrado e Doutorado sobre o Ensino Religioso que tenham sido produzidas no Estado de Goiás entre 1997 e 2021. Para alcançar tal objetivo, tentamos nos aproximar do Método Fenomenológico, através do procedimento de revisão bibliográfica de caráter exploratório e abordagem qualitativa. Os debates teóricos utilizaram autores como Bhabha (2019), Hall (2020), Koselleck (2014), Junqueira, Rodrigues e Martins Filho (2015), entre outros. Os resultados obtidos foram apresentados através da proposta de Gilles e Deleuze (2019) de Cartografia Social, isto é, as análises se organizaram através do mapeamento do fenômeno estudado. Concluímos, assim, que o Ensino Religioso percorreu trajetórias conflituosas em sua história, mas isso garantiu que suas possibilidades de ensino-aprendizagem se comportem enquanto dispositivos de interação e intervenção social. Afirmamos, ainda, que repensar a epistemologia do Ensino Religioso através das produções acadêmicas permite reconstruir o espaço escolar para o encontro entre as diversidades culturais e diálogo entre elas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Religioso; Cartografia Social; Educação Básica; Pós-Graduação.

ABSTRACT

This article presents the results obtained through research carried out in the *Stricto sensu* Interdisciplinary Postgraduate Program in Education, Language and Technologies at the State University of Goiás. The dissertation developed was defended in the year 2021 and sought to unveil the existing configurations in academic production at Master's and Doctorate levels on Religious Education that have been produced in the State of Goiás between 1997 and 2021. To achieve this objective, we tried to approach the Phenomenological Method, through the bibliographic review procedure of an exploratory nature and a qualitative approach. Theoretical debates used authors such as Bhabha (2019), Hall (2020), Koselleck (2014), Junqueira, Rodrigues and Martins Filho (2015), among others. The results obtained were presented through the proposal of Gilles and Deleuze (2019) of Social Cartography, that is, the analyzes were organized through the mapping of the studied phenomenon. We conclude, therefore, that Religious Education has gone through conflicting paths in its history, but this has ensured that its teaching-learning possibilities behave as devices for interaction and social intervention. We also affirm that rethinking the epistemology of Religious Education through academic productions allows us to reconstruct the school space for the encounter between cultural diversities and dialogue between them.

KEYWORDS: Religious Education; Social Cartography; Basic Education; Graduate Studies.

O ato de pesquisar pressupõe um compromisso que envolve a intervenção social, para que assim possamos revisitar o passado enquanto traçamos propostas e possibilidades que envolvam novas perspectivas de ser e agir no mundo (KOSELLECK, 2014; REIS, 2012). No caso educacional, o auge da pesquisa acontece dentro de Programas de Pós-Graduação através das várias frentes que os alunos e, também, pesquisadores participam (SEVERINO, 2007). Neste caso, os produtos que resultam deste processo se comportam enquanto ferramenta que conecta vários espaços, isto é, as produções acadêmicas criam uma ponte entre o ambiente acadêmico, o ambiente da educação básica e a sociedade em geral.

O presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados obtidos através de pesquisa realizada dentro do Programa de Pós-Graduação Stricto sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. O projeto investigativo que culminou na dissertação de Mestrado da qual este artigo é fruto, teve como objeto de estudo as produções acadêmicas sobre Ensino Religioso que tenham sido defendidas no Estado de Goiás entre os anos 1997 e 2021. Este *corpus* analítico foi composto por dissertações e teses que elevaram o Ensino Religioso à condição de fenômeno a ser pesquisado, de onde surgiram diferentes caminhos metodológicos, teóricos e investigativos.

Tais escolhas teórico-metodológicas partiram da ideia de que a disciplina Ensino Religioso está presente desde os primórdios da educação formal brasileira (CURY, 2004; CASTRO, 2009; BORIN, 2018). Sua permanência e consolidação nas instituições formais de ensino foi o resultado de um dispendioso processo histórico-cultural que tem sua origem na Colonização Brasileira, empreendida pela Coroa Portuguesa em meados do Século XVI

(RODRIGUES, JUNQUEIRA, MARTINS FILHO, 2015; CECCHETTI, 2022; SILVA, CASTRO, 2022).

Dito isto, as condições histórico-culturais nas quais ele se inseriu foram essenciais para que esse ensino ultrapassasse as barreiras do tempo e espaço, ao mesmo tempo em que definiu condições singulares sobre esta existência e permanência dentro da educação básica. Assim sendo,

[...] o Ensino Religioso confessional, aliado a outros ingredientes, produziu ao longo do tempo mais negação do que reconhecimento da diversidade religiosa, justamente por subalternizar tanto as crenças não-cristãs, quando às pessoas ateias, agnósticas ou sem religião. Isso indica que, ao longo de aproximadamente cinco séculos, milhares de pessoas vivenciaram processos violentos de subjugação decorrentes das práticas de doutrinação, imposição e intolerância religiosa (CECCHETTI, 2022, p. 4).

É importante ressaltar que a instituição escolar foi engendrada neste contexto, uma vez que ela não é um ambiente estéril, desvinculado das relações que existem fora dela. Pelo contrário, somos a todo momento empurrados de lá para cá, entre o que a sociedade exige da formação escolar e o que o ambiente escolar exige de si mesmo (CHEROBINI, MARTINAZZO, 2005; SKLIAR, 2003). Neste contexto, “a escola é, por conseguinte, o campo privilegiado de socialização, onde a multiplicidade de culturas, religiões e identidades convivem diariamente” (SILVA; CASTRO, p. 171, 2022), fazendo com que este ambiente crie espaços de hibridismos culturais (BHABHA, 2019).

A partir da complexidade na qual o Ensino Religioso se apresenta, optamos em adotar uma estratégia analítica de aproximação e distanciamento com esta disciplina, uma vez que este movimento de ir e vir funciona como um instrumento de observação que ora capta detalhes de forma minuciosa, ora observa panoramicamente o mesmo objeto.

Esta atitude metodológica permite uma amplitude de análise (GIL, 2008),

para que assim as circunstâncias sobre a permanência e solidez da disciplina Ensino Religioso nas pesquisas acadêmicas, em níveis de Mestrado e Doutorado, que compõem este projeto investigativo, sejam apropriadamente analisadas. Para isto, as análises aqui divulgadas partiram do pressuposto que o ato de pesquisar se comporta enquanto uma rede de fios que conectam passado e presente, sujeito e objeto, para que desta forma a historicidade do fenômeno estudado se faça presente durante o processo de investigação (KUENZER; MORAES, 2005).

Assim sendo, as dissertações e teses, resultantes de pesquisas realizadas nos programas de pós-graduações em diversas áreas do conhecimento, se tornam o reflexo dessas interações, concretizando influências e questionamentos através da escrita acadêmica. Neste sentido, as produções acadêmicas se apresentam enquanto ferramentas de análise que delineiam o processo de construção epistemológica do Ensino Religioso, oferecendo ampla potencialidade de investigação sobre suas influências e possibilidades formativas.

Diante do exposto, os questionamentos que surgiram durante o processo de construção teórica envolveram os espaços que o Ensino Religioso ocupa dentre os diferentes ambientes que envolvem seu projeto formativo, isto é, como ele se comporta enquanto objeto de estudo? Como ele se apresenta enquanto ferramenta pedagógica para a formação dos sujeitos? Que condições foram relevantes na composição histórica desta disciplina?

Enquanto tais questões emergem diante do fenômeno, a indagação que envolveu esta proposta investigativa se vincula aos formatos e espaços ocupados pelo Ensino Religioso dentro das produções acadêmicas. Assim sendo, buscamos responder a seguinte pergunta: de que forma o Ensino Religioso vem sendo abordado pelos teóricos que o elevaram à condição de tema central das suas pesquisas e que contribuições essas pesquisas conferem à

sua epistemologia?

Em detrimento disto, o objetivo geral desta proposta investigativa está em desvelar o Ensino Religioso enquanto fenômeno que direciona as pesquisas acadêmicas, mapeando como ele se configura dentro destas pesquisas e como isto reflete na prática pedagógica adotada nos ambientes de formação dos sujeitos. Para alcançar tal finalidade, os objetivos específicos adotados foram: identificar a construção histórica do Ensino Religioso e seu comportamento enquanto componente curricular; traçar procedimentos e abordagens metodológicas que caracterizem o Ensino Religioso enquanto objeto de estudo; categorizar e analisar as unidades de sentido e propostas formativas para o fenômeno Ensino Religioso.

O recorte temporal que orientou o inventário sobre as pesquisas analisadas está diretamente relacionado a Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A referida lei é um marco na história da educação brasileira, organizando e orientando o processo de formação nacional. O Ensino Religioso é citado no artigo 33, que teve sua redação alterada pela Lei nº 9.475, de 20 de julho de 1997, para que houvesse referência ao respeito sobre a diversidade cultural e religiosa dos alunos, proibindo práticas proselitistas.

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, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (BRASIL, 1997).

A Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, ao oferecer nova redação ao Art. 33 da LDB, também trata da formação dos professores desta disciplina através do parágrafo 1, definindo que “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” (BRASIL, 1997).

A metodologia adotada para construir uma Cartografia Social sobre o Ensino Religioso, mapeando sua localização no tempo-espaço, bem como os pontos de conexão entre o referencial teórico e o objeto de estudo tentou se aproximar do Método Fenomenológico (MOREIRA 2002), através do procedimento de revisão bibliográfica de caráter exploratório e abordagem qualitativa. Esta construção metodológica condiz com o proposto por Gil (2008), quando o mesmo esclarece que as condições básicas para a compreensão de um objeto de estudo nas Ciências Sociais passam pela abordagem qualitativa, pois a mesma permite uma análise abrangente do fenômeno que é foco deste trabalho.

Desta forma, este artigo se encontra dividido em três momentos: inicialmente trataremos das construções e condições históricas sobre a disciplina Ensino Religioso na sociedade brasileira. Em seguida, apresentaremos as escolhas metodológicas, dando ênfase à Cartografia Social enquanto instrumento que auxilia na construção e organização das análises resultantes do ato de pesquisar. Por fim, teremos o mapeamento das produções acadêmicas sobre Ensino Religioso e os debates e propostas formativas que rompem as barreiras do ambiente acadêmico, influenciando os ambientes da educação básica e a sociedade em geral.

Construção e permanência da disciplina ensino religioso na sociedade brasileira

A íntima relação do homem com o transcendente, contribuiu para que a temática religiosa se fizesse presente no cotidiano dos sujeitos e, desta forma, se tornasse cada vez mais sólida. Essa religiosidade, portanto, faz parte da formação humana, uma vez que concede aos sujeitos um sentido sobre o

mundo, a vida e o futuro da humanidade (RODRIGUES, JUNQUEIRA, MARTINS FILHO, 2015; CASTRO, BALDINO, 2014).

Ainda assim, estar conectado religiosamente a algo, não significa, obrigatoriamente, pertencer à uma ou outra doutrina religiosa, mas sim, reconhecer que o processo histórico-cultural que nos constituiu enquanto sociedade, esteve primordialmente ligado ao transcendental e sagrado, enquanto prismas para compreender o mundo e a nós mesmos.

Segundo Dissenha, Junqueira (2013) e Rocha (2016), os mistérios que rondam as sociedades estiveram sempre no *hall* das reflexões e buscas por respostas, uma vez que a falta de conhecimento sobre algo poderia gerar uma crise existencial difícil de conter. O espectro da incerteza, que se encontra presente, principalmente no que diz respeito ao fim da vida humana e possível vida para além deste fim, fez parte da construção histórico-social da religiosidade e, desta, para a construção da sociedade (CASTRO, 2009; BORIN, 2018; CURY, 2004; DISSENHA, JUNQUEIRA, 2013; ROCHA, 2016).

Entretanto, de acordo com Cecchetti (2022), os primórdios de implantação e consolidação do Ensino Religioso dentro dos espaços formais de ensino contribuíram para a manutenção de desigualdades e discriminações existentes fora da escola. Assim sendo, diante do movimento mútuo de influências entre a sociedade e a escola, a disciplina Ensino Religioso se comportou enquanto ferramenta para a manutenção do *status quo*, isto é:

[...] o pertencimento ou não a uma determinada religião pode diferenciar de forma qualitativa as experiências escolares dos estudantes, quanto suas liturgias religiosas e familiares são discrepantes da liturgia escolar [...] o (não) pertencimento religioso considerado ideal afeta as interações e, conseqüentemente, as construções das trajetórias escolares dos alunos (COSTA; ROSISTOLATO, 2022, p. 6).

Assim sendo, os espaços de construção de saberes criaram espaços onde

o viés discriminatório obteve ambiente fértil para manter seus poderes. De acordo com Dantas e Valente (2022), ainda que legislativamente se exigia a separação entre Estado e Igreja, trazendo a laicidade enquanto instrumento para a consolidação da não brasileira, a disciplina Ensino Religioso, foi utilizada como dispositivo de poder, ao que as autoras concebem como “dominação simbólica” (DANTAS, VALENTE, 2022, p. 16).

Após séculos de um histórico silenciador e que construiu saberes de forma hierárquica, o Ensino Religioso se deparou com os debates advindos do rompimento com o paradigma Positivista. Conseqüentemente,

esse movimento questionador resultou na transformação das finalidades do Ensino Religioso, uma vez que o ensino proselitista e doutrinador se tornou insuficiente para uma sociedade que não aceitava essa homogeneidade religiosa. A diversidade cultural e religiosa existente na população voltou a ter voz e espaço dentro das escolas, e isso fez com que o ambiente escolar organizasse suas diretrizes a partir da demanda trazida pela contemporaneidade (SILVA; CASTRO, 2022, p. 181).

As referências e condições deste processo de compreensão sobre o mundo, refletiu nas perspectivas voltadas à educação e formação dos sujeitos. Uma vez que os Séculos XIX e XX trouxeram ideais de liberdade e diversidade (HALL, 2020), tal disciplina passou a acomodar meios de valorização e respeito às diferentes manifestações religiosas, ressignificando o processo formativo através da religiosidade. Assim sendo, ficou sob o manto da escola o processo que deveria consolidar a laicidade no Brasil. Exemplo disto é o proposto através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O conjunto de esforços empreendidos desde 1997 resultou na consolidação de um outro modelo de Ensino Religioso, cujo

objetivo central é proporcionar aos estudantes do Ensino Fundamental o acesso aos conhecimentos religiosos elaborados historicamente por diferentes culturas e sociedades, com vistas a conhecer, respeitar e conviver com a diversidade religiosa. Trata-se de um Ensino Religioso que não mais busca colonizar os imaginários e nem difundir uma única verdade, mas contribuir na convivência democrática entre pessoas e grupos que assumem convicções religiosas (e não religiosas) diferentes (CECCHETTI, 2022, p. 10).

Essa mudança epistemológica trouxe à disciplina Ensino Religioso o caráter de formação integral dos sujeitos, com propostas que insiram as diversidades culturais e religiosas da sociedade brasileira ao processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, o marco histórico que delimitou o início desta pesquisa foi a promulgação da LDB por ter sido essa normativa que engendrou novas propostas aos debates e produções do conhecimento sobre o Ensino Religioso.

Trajectoria e escolhas metodológicas do processo investigativo

A dissertação da qual este artigo resultou, construiu sua trajetória metodológica através da aproximação do Método Fenomenológico, entendendo que o objeto de estudo precisa ser analisado em todas as nuances em que ele se apresenta à nossa consciência (MOREIRA, 2002). Assim sendo, as produções acadêmicas que compõem o corpus analítico desta pesquisa foram analisadas através da sua posição enquanto instrumento de construção e organização epistemológica sobre o Ensino Religioso.

A pesquisa fenomenológica parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas, e não de definições e conceitos, como ocorre nas pesquisas desenvolvidas segundo a abordagem positivista. Assim, a pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado

(GIL, 2008 p. 15).

Pesquisar com enfoque fenomenológico requer um olhar atento e cuidadoso ao objeto de estudo, se desprendendo de ideias pré-concebidas e se despidendo de julgamentos sobre como o fenômeno se comporta (MOREIRA, 2002). Diante deste fato, um processo investigativo fenomenológico, busca se distanciar da teleologia, ou seja, de um caminho único que levará, inevitavelmente, ao resultado previamente estabelecido pelo pesquisador.

De acordo com o exposto por Severino (2007), os programas de pós-graduação são, indiscutivelmente, ambientes voltados para a pesquisa, logo, as produções desenvolvidas buscam atender uma demanda externa, isto é, os pesquisadores são sujeitos coletivos, vivendo em sociedade e pesquisando formas de contribuir com o desenvolvimento da mesma. Assim sendo,

[...] os sujeitos humanos no processo educacional, são seres empíricos, entidades naturais e sociais, entes históricos, determinados por condições objetivas de existência, perfeitamente cognoscíveis pela via da ciência. Mas, ao agirem, esses sujeitos interagem permanentemente com essas condições, modificando-as pela sua práxis. Nesse sentido, como sujeitos, formam-se historicamente, ao mesmo tempo que vão formando, igualmente de modo histórico, os objetos de suas relações (SEVERINO, 2007, p. 40).

Desta forma, as produções acadêmicas oferecem uma condição especial de apreensão da sociedade, mas que exige cautela, já que a relação realidade-pesquisa não ocorre de maneira simples e direta, mas envolvida por vários elementos que devem ser considerados durante a análise. Recorrer ao resultado de uma longa investigação científica é, para nós enquanto pesquisadores e docentes, uma possibilidade de intervenção social que une teoria e prática, dando ênfase às lacunas que reivindicam a possibilidade de serem preenchidas.

Recorrer às produções advindas dessas condições específicas de

construção do conhecimento científico tem o caráter de validação do nosso próprio processo investigativo. Enquanto trilhamos um caminho que já foi percorrido por outros pesquisadores, nosso leque de possibilidades de intervenção se amplia.

Koselleck (2014) e Reis (2012), reconhecem a importância em compreender o processo de rupturas e continuidades que o presente apresenta em relação ao passado, para que desta forma possamos garantir o processo de construção histórico-temporal que uma pesquisa exige e, conseqüentemente, a construção da nossa visão de mundo, que se torna ferramenta primordial para a execução de um processo investigativo.

A condição de análise das produções acadêmicas teve, nesta proposta investigativa, a Cartografia Social como escolha metodológica. Para tanto, a referência utilizada foi composta pelos teóricos Deleuze e Guattari (2019), quando os mesmos afirmam que um fenômeno estudado nas ciências humanas e sociais pode ser mapeado, tal qual acontece no campo geográfico. Para Deleuze e Guattari (2019), enquanto desvelamos um fenômeno estamos, concomitantemente, habitando um território, território este que

É o produto de uma territorialização dos meios e dos ritmos [...] um território lança mão dos meios, pega um pedaço deles, agarra-os [...] ele é construído com aspectos ou porções de meios. Ele comporta em si mesmo um meio exterior, um meio interior, um intermediário, um anexado. Ele tem uma zona interior de domicílio ou de abrigo, uma zona exterior de domínio, limites ou membranas mais ou menos retráteis, zonas intermediárias ou até neutralizadas, reservas ou anexos energéticos [...] há território a partir do momento em que componentes de meios param de ser direcionais para devirem dimensionais, quando eles param de ser funcionais para devirem expressivos (DELEUZE; GUATTARI, 2019, p. 127).

Um fenômeno, portanto, corresponde à uma rede de componentes que estão em constante movimento, envolvendo-nos nestas projeções advindas da

sua inserção na sociedade (MOREIRA, 2002). Entretanto, ainda que estejamos conectados através da observação fenomenológica, Deleuze e Guattari (2019) afirmam que para que haja Cartografia Social, isto é, o mapeamento de um fenômeno, é necessário habitar o território construído pelo fenômeno, abrindo mão das visões decorrentes do nosso próprio território de existência para que não ocorra projeções e julgamentos diante do processo de pesquisa que possam prejudicar as análises realizadas.

O movimento de pesquisar é, portanto, a transferência de campos de observação e análise, ora próximo do fenômeno, ora distante o suficiente para obter uma visão holística da sua condição fenomenológica (DELEUZE, GUATTARI, 2019). Desta forma, a condição de pesquisar exige cautela pois

não somos mais do que uma linha abstrata, como uma flecha que atravessa o vazio. Desterritorialização absoluta [...] pintamos o mundo sobre nós mesmos, e não a nós mesmos sobre o mundo” (DELEUZE; GUATTARI, 2019, p. 79).

Esta escolha metodológica esteve intimamente relacionada com a aproximação do Método Fenomenológico, pois elas se complementam. Desvelar o fenômeno é compreendê-lo em todas as suas nuances e interações (MOREIRA, 2002). Mapear um fenômeno é dar-lhe perspectivas, isto é, contextualizar sua posição, suas relações e influências entre os diversos elementos que o compõem (DELEUZE, GUATTARI, 2019).

Ao escolher a Cartografia Social como procedimento de análise, o pesquisador passa a atuar nas margens do fenômeno, observando suas condições de existência e influências, para que assim possa mapear tal objeto de estudo. O mapa representa o movimento em rede do fenômeno, pois “o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 2019, p. 30).

Dito isto, o fenômeno analisado nesta proposta de investigação foi composto pelo Ensino Religioso enquanto centro temático das produções acadêmicas que tenham sido defendidas em Programas de Pós-Graduação no Estado de Goiás, entre os anos 1997-2021. Este é o território que, inevitavelmente, se comporta enquanto uma construção metodológica, para onde nos transportamos enquanto pesquisadores, para que pudéssemos habitá-lo e compreendê-lo em detalhes.

Para Deleuze e Guattari (2019), cartografar exige do pesquisador um movimento de aproximação e distanciamento com o fenômeno estudado que fornece ao projeto narrativo da pesquisa uma visão abrangente sobre as relações estabelecidas pelo objeto de estudo. Assim sendo, o recorte temporal foi delimitado a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. O mapeamento destas produções acadêmicas, a partir de 1997 até o momento presente buscará entender suas conexões e influências, tendo em vista que esta lei foi um marco significativo na História da Educação (CECCHETTI, 2022) e, conseqüentemente, na História do Ensino Religioso.

Assim como Severino (2007) afirma, pesquisar é um compromisso social, com isto, as produções acadêmicas são direcionadas e direcionadoras da sociedade. Todas essas escolhas metodológicas e caminhos que foram sendo traçados, são frutos do próprio fenômeno Ensino Religioso e suas exigências dentro do seu espaço principal de atuação, ou seja, dentro dos ambientes da educação básica.

Diante do exposto, a pesquisa da qual este artigo é um dos fragmentos, buscou reunir todos esses elementos para que pudéssemos ter uma visão ampla sobre o fenômeno estudado, ao mesmo tempo em que construíssemos um espaço de diálogo entre as produções acadêmicas e a educação básica. Uma vez que,

dentro da escola, os alunos e professores se apresentam como seres individuais, convivendo coletivamente, o que conseqüentemente traz a religiosidade que cada um possui para dentro deste ambiente, adotando o diálogo enquanto ferramenta que convida e mantém a diversidade na escola. Por conta disso, a disciplina Ensino Religioso pode se tornar um espaço fértil para os encontros entre as diversidades culturais, oferecendo aos sujeitos uma formação integral e que respeite as diferenças (SILVA; CASTRO, 2022, p. 185).

Com isto, o mapeamento decorrente da Cartografia Social buscou contribuir para que a disciplina Ensino Religioso se comporte não como um instrumento de poder que mantém o status quo da sociedade, pelo contrário, a proposta primordial é que o Ensino Religioso se torne dispositivo para romper com seu histórico de marginalização e silenciamento que validou hierarquizações culturais, sociais e de saberes.

Mapeando as produções acadêmicas sobre ensino religioso: reconstruindo caminhos e possibilidades formativas

Ainda que o objetivo deste processo investigativo esteja relacionado a um processo exploratório de caráter qualitativo, acreditamos que elementos quantitativos sobre as produções acadêmicas possam constituir dados relevantes para que o mapeamento dos objetos de estudo possa ser realizado de maneira ampla e levando em consideração a complexidade de elementos que a construção científica exige.

Diante da complexidade da sociedade, dos indivíduos que dela fazem parte e, conseqüentemente, dos sujeitos e objetos que engendram as pesquisas científicas, a composição quanti-qualitativa da geração de dados pode contribuir positivamente para a apreensão do fenômeno estudado (GIL, 2008). Essa rede de elementos e variáveis constituem o fenômeno em toda a sua

existência e projeção histórico-social, podendo oferecer respostas que contribuam para uma visão ampla sobre o objeto estudado.

Investigar o Ensino Religioso requer, portanto, um olhar prudente para o fenômeno, tal qual ele se apresenta à nós, tentando reunir o máximo de características possíveis, para que haja uma fidedignidade no processo de investigação aqui proposto (MOREIRA, 2002; DELEUZE, GUATTARI, 2019). Dito isto, consideramos as análises quantitativas de extrema importância para obter uma visão abrangente das produções acadêmicas sobre o Ensino Religioso e, por conseguinte, tais dados são representados através de gráficos para que possamos experienciar a totalidade do corpus analítico que compôs a presente investigação.

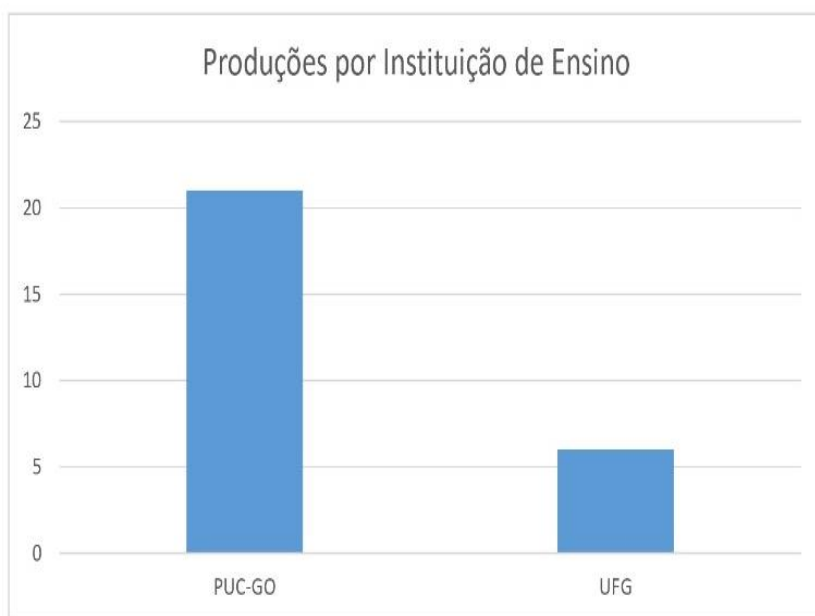


Figura 1 – Produções Acadêmicas por Instituições de Ensino

Fonte: Autoria Própria

O resultado obtido demonstrou que as produções acadêmicas com a temática Ensino Religioso estiveram presentes em duas instituições de ensino

do Estado de Goiás, são elas: a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e a Universidade Federal de Goiás (UFG). Identificamos o total de 27 produções, destas a PUC-GO detém a maior concentração de defesas, contabilizando 21 pesquisas, enquanto a UFG contabilizou 6 pesquisas defendidas. Na figura 1, podemos verificar a discrepância entre as duas instituições em quantitativo de produções acadêmicas.

Além da diferença registrada entre a PUC-GO e a UFG, referente ao número de produções acadêmicas sobre o Ensino Religioso, esse levantamento apresenta uma lacuna investigativa. Houve o desvelar da ausência de pesquisas envolvendo o Ensino Religioso dentro de outra importante Universidade Estadual de Goiás, de onde esta proposta de pesquisa é resultado.

É interessante destacar que a Universidade Estadual de Goiás possui campus e unidades acadêmicas e, ainda assim, não foram encontradas propostas que pesquisem sobre o Ensino Religioso em uma universidade pública no Estado de Goiás, quanto as duas já citadas e que engendraram os dados aqui analisados. Neste sentido, é possível afirmar que esta proposta seja a primeira pesquisa em nível de pós-graduação, que teve como objeto de estudo o Ensino Religioso.

No que se refere aos níveis acadêmicos é possível observar na Figura 2, a existência de 24 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado. As dissertações de Mestrado estão incontestavelmente em maior número, indicando que há, desta forma, maior acesso e/ou maiores condições de conclusão deste nível de ensino em detrimento do doutorado.

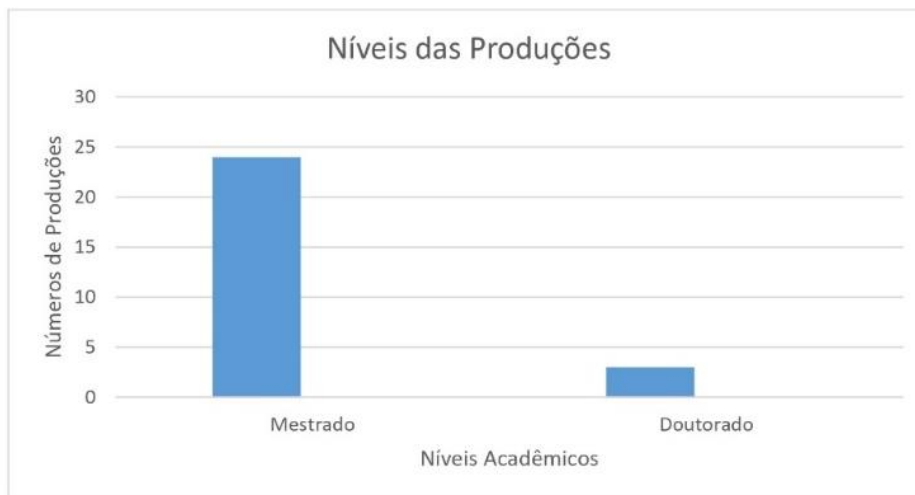


Figura 2 – Níveis das Produções Acadêmicas

Fonte: Autoria Própria

A trajetória acadêmica requer muito mais que vontade, é necessário ter disciplina, foco, resiliência. É uma fase que exige muito mais que tempo; a carreira acadêmica reivindica entrega física e mental, para um processo árduo de produção do conhecimento. Dito isto, ressalto que quem opta por encarar esse desafio, sabe da importância que suas produções têm, mas também compreende as condições exaustivas para que isto aconteça.

A pesquisa, enquanto compromisso social, exige dos pesquisadores o máximo de condições possíveis para que ela ocorra, isto inclui o tempo dedicado ao ato de pesquisar. Neste sentido, a produção de uma dissertação ocorre em menor tempo e, infelizmente, com uma maturidade científica em construção, tendo em vista que neste nível acadêmico ainda estamos dando os primeiros passos no caminho científico e na construção teórico-metodológica da nossa própria posição enquanto pesquisadores.

Diante das análises obtidas através da observação sobre o número de produções acadêmicas por nível de ensino, podemos inferir que a acessibilidade

para o doutorado é consideravelmente menor. Com efeito, esta condição limita a posição do Ensino Religioso enquanto objeto de estudo e, automaticamente, diminui a amplitude de intervenção social desta disciplina nos ambientes de Educação Básica, uma vez que a própria extensão e existência da pesquisa é reduzida em termos de nível acadêmico.

Em compensação, apesar do inexpressivo número de produções acadêmicas, levando em consideração o recorte temporal de 24 anos desta proposta de investigação, é possível notar um aprofundamento teórico-metodológico em relação aos temas que foram foco das pesquisas.

Segundo Kuenzer e Moraes (2005), a prática docente utiliza as produções acadêmicas em Educação como fonte de inspiração, desta forma as condições em que os processos investigativos ocorrem podem delimitar os campos de atuação docente. Isto exposto, consideramos as produções acadêmicas enquanto experiência vivida por outros, de onde é possível extrair inspirações que organizem nossa prática didático-pedagógica e de pesquisa. Desta forma,

embora cada um de nós apresente peculiaridades referentes ao próprio modo de existir, também somos seres humanos semelhantes existindo num mesmo mundo; é esta estrutura comum que nos possibilita compreendermo-nos e conhecermo-nos uns aos outros (FORGUIERI, 1993, p. 60 apud MOREIRA, 2002, p. 109-110).

Para que possamos compreender o fenômeno Ensino Religioso dentro das produções acadêmicas que aqui estão sendo analisadas, é necessário organizar este procedimento de análise em Unidades de Sentido. Para Moreira (2002), a aproximação do Método Fenomenológico permite ao pesquisador ver e rever o fenômeno, a partir de vários ângulos e condições de análises para que assim seja possível definir a centralidade do objeto estudado.

Na Tabela 1 podemos verificar as Unidades de Sentido que se apresentaram durante as análises. Estas Unidades de Sentido não possuem aporte quantitativo, isto é, elas não foram definidas pela quantidade de produções acadêmicas que a compunham. Pelo contrário, elas se apresentam através da sua posição enquanto eixo que define as condições de existência do fenômeno aqui investigado, ao mesmo tempo em que direciona as conexões estabelecidas por este fenômeno.

Tabela 1. Unidades de Sentido das Produções Acadêmicas

Unidades de Sentido	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutorado	Total de Produções Acadêmicas
Construção Curricular do Ensino Religioso	05	—	05
Intolerância Religiosa	05	01	06
Formação Cidadã para a Diversidade	05	01	06
Formação Docente e Práticas Pedagógicas	09	01	10

Fonte: Autoria Própria

Diante da representação das unidades de sentido é possível vislumbrar os caminhos teórico-metodológicos pelos quais as produções acadêmicas foram produzidas. Estabelece, também, os direcionamentos que são oferecidos em relação à construção epistemológica do Ensino Religioso e sua prática pedagógica dentro dos ambientes da educação básica. Dito isto, realizaremos o mapeamento das unidades de sentido a partir da sua configuração que une as produções acadêmicas, suas propostas investigativas e, concomitantemente, através da sua condição em desvelar o Ensino Religioso e suas possibilidades.

A primeira unidade de sentido que surgiu diante da investigação diz respeito à Construção Curricular do Ensino Religioso, desta forma, percebemos a importância dedicada à compreensão sobre como o Ensino Religioso se comporta diante do currículo escolar. Tal condição de pesquisa pode ter sido influenciada pelo Art. 9º da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (LDB), onde

se determina que é de responsabilidade da União

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996)

A visibilidade do Currículo nas produções acadêmicas sobre Ensino Religioso também demonstra a necessidade de se pensar o processo de ensino-aprendizagem de acordo com as recomendações oferecidas dentro do campo legislativo da Educação. A LDB, ainda em 1996, já defendia o caráter de formação comum entre os sujeitos, que foi fortalecido a partir da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que amplia as exigências formativas do currículo, definindo que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013)

Desta forma, pesquisar as construções curriculares de um espaço de conhecimento específico, condiz com o Art. 26 da LDB, quando este esclarece a importância de estarmos atentos às singularidades de cada região e ambiente escolar. É a partir disto, que, o fenômeno Ensino Religioso carece de maiores pesquisas que venham a somar com sua construção epistemológica e caráter formativo.

Na segunda unidade de sentido temos a Intolerância Religiosa enquanto fruto histórico-cultural da sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que pode ser combatida através de uma nova proposta epistemológica, onde o Ensino

Religioso plural se posicione enquanto dispositivo para a formação para o respeito às diferenças.

Esta Unidade de sentido refere-se à relevância existente na construção de um espaço de formação que ratifique o compromisso existente no Art. 210 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que ao tratar da temática educacional define que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Com a promulgação da LDB, os princípios de liberdade e tolerância foram direcionados às tratativas existentes dentro do campo educacional, como podemos ver em seu Art. 2º, através da subseção IV, que ressalta ser um dos princípios da Educação o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996).

A existência de uma Unidade de sentido que envolva o fenômeno da Intolerância Religiosa pode ser considerada enquanto reflexo de uma condição estrutural que constituiu a sociedade brasileira através da hierarquização, marginalização e silenciamento dos grupos que não condiziam com a cultura dominante. As Produções acadêmicas que trazem esta temática à tona corroboram com o pressuposto apresentado por Bhabha (2019) quando este afirma que

O hibridismo é uma problemática de representação e de individuação colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes “negados” se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade [...] a diferença de culturas já não pode ser identificada ou avaliada como objeto de contemplação epistemológica ou moral: as diferenças culturais não estão simplesmente lá para serem vistas ou apropriadas (BHABHA, 2019, p. 188-189).

Atuar no combate à Intolerância Religiosa requer dos atores que

constituem o ambiente escolar uma postura que ofereça um espaço que preze, primordialmente, pelo diálogo e horizontalização de saberes. A disciplina Ensino Religioso, palco de conflitos e consolidação de posições e domínios, pode, também, irromper com este cenário advindo das relações de poderes colonialistas.

Enquanto terceira unidade de sentido que foi desvelada no decorrer da pesquisa, temos a Formação Cidadã para a Diversidade. Os ambientes formais de ensino são uma representação de parte da sociedade, tal qual uma amostra sob perspectiva estatística, onde os elementos que constituem estes espaços são, também, parte da sociedade como um todo. Os fios que unem a Escola e a Sociedade, tecem redes de relações e processos que definem as condições de ensino-aprendizagem para a formação dos sujeitos.

De acordo com Hall (2020) “as nações modernas são, todas, híbridos culturais” (HALL, 2020, p. 47), isto é, foram construídas através de interações, independentemente de suas origens, entre grupos culturalmente diferentes. Dito isto, a diversidade cultural é constituinte da urdidura social em que vivemos. É necessário, portanto, compreender que:

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo de enunciação da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (BHABHA, 2019, p. 69).

Desta forma, os processos de investigação que adotam esta perspectiva formativa, contribuem para o enriquecimento de debates e propostas que permitem romper com uma condição educacional que por décadas adotou uma

postura hierarquizada em relação aos saberes.

Por último, temos a unidade de sentido da Formação Docente e Práticas Pedagógicas. Um dos elementos nos quais o fenômeno Ensino Religioso se ancora é a formação profissional dos sujeitos que se tornam responsáveis pela prática pedagógica desta disciplina. Historicamente, a demanda da formação dos sujeitos era atendida pela Igreja Católica, com o advento da República, passou a ser dever do Estado (CASTRO, 2009; GIL FILHO, JUNQUEIRA, 2005). O aporte profissional exigido pelos professores, portanto, estava em meio à esta condição de disputa de poderes e influências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atuar na formação dos sujeitos requer, assim, o engendramento pessoal e intelectual, com bases sólidas em relação à sociedade e o processo de ensino-aprendizagem. A docência, portanto, reflete nos objetivos formativos do Ensino Religioso, uma vez que tem o papel de delimitar, organizar e propor meios de construção dos saberes.

O ato da docência exige, entre outras coisas, uma perspectiva holística da educação e dos elementos que a compõem. A construção de saberes, portanto, se inicia através do planejamento curricular voltado para a formação docente, seguindo para espaços de formação continuada. A Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, ao oferecer nova redação ao Art. 33 da LDB, também trata da formação dos professores desta disciplina através do parágrafo 1, definindo que “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” (BRASIL, 1997).

Assim sendo, a disciplina Ensino Religioso oferece aos sujeitos uma condição ampla para adquirir conhecimentos e construir espaços de diálogo e

equilíbrio epistemológico. A gama de produções acadêmicas desta unidade de sentido, é o resultado de uma perspectiva formativa que atua sob o prisma de ser e estar na escola, de forma romper com os limites e barreiras culturais e sociais que foram sendo levantados nas últimas décadas.

Ser professor do Ensino Religioso, portanto, é atuar no interstício dos saberes e culturas, em um movimento de um passado – presente – futuro, atendendo aos anseios de uma educação significativa e que valorize os processos histórico-culturais que definiram as estruturas de existências sociais atuais. Através das práticas pedagógicas, podemos construir experiências que organizem a sociedade sobre o prisma da alteridade e respeito às diferenças.

Através do recorte espaço-temporal que delimitou o corpus analítico desta pesquisa, observamos que a construção epistemológica do Ensino Religioso acontece em diferentes frentes, através de temas diversificados, mas sempre com os mesmos objetivos: reconstruir sua proposta pedagógica, a partir da validação da religiosidade enquanto conhecimento substancial para a formação dos sujeitos.

Foi possível identificar a relevância das delimitações existentes nas pesquisas sobre o Ensino Religioso. Compreender a historicidade dos fenômenos investigados oferece bases para que novas pesquisas sejam engendradas, principalmente no que diz respeito à lacunas e construções de saberes complementares ao que vêm sendo realizado. Desta forma, tal fenômeno, ancorado em uma proposta antropológica, é o centro dos debates que aconteceram nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu no Estado de Goiás. O fenômeno religioso, desta maneira, se adequa enquanto componente pedagógico, uma vez que oferece aos sujeitos uma perspectiva não só sobre as origens da humanidade enquanto sociedade, mas também enquanto ferramenta de interpretação do mundo.

Desta forma, é necessário compreender o Ensino Religioso enquanto

conhecimento antropológico que está presente pedagogicamente na vida dos indivíduos, através da sua validação por documentos normativos. Seu caráter formativo ultrapassa as barreiras escolares, criando oportunidades para que haja uma formação integral dos sujeitos, por meio do conhecimento sobre a diversidade religiosa brasileira.

A construção do conhecimento acadêmico após a promulgação da LDB em 1996, portanto, ofereceu novos prismas de análises e condições de permanência para a disciplina Ensino Religioso. Dito isto, as práticas formativas precisam estar atentas às condições oferecidas para a construção da alteridade, respeito e empatia, para que esta condição não acabe reforçando situações de intolerância e preconceito.

Os princípios direcionadores do fenômeno religioso exigem, da prática pedagógica, uma construção que envolva o movimento histórico-cultural presente, principalmente, nas abordagens acadêmicas de programas de Pós-Graduação que criam espaços férteis para a pesquisa. Através desta conexão, a disciplina Ensino Religioso fornecerá condições para que os docentes responsáveis possam cumprir seu papel primordial: a formação dos sujeitos na e para a sociedade.

A compreensão das bases desse fenômeno religioso, portanto, ocorre através da possibilidade de reformulação epistemológica do Ensino Religioso, concomitantemente, com os diálogos advindos das novas perspectivas que esta área do conhecimento pode adotar. Diante disto, a LDB se torna, impreterivelmente, uma fonte para construir saberes e propostas pedagógicas em relação ao Ensino Religioso, uma vez que, através da regulamentação deste componente curricular temos, também, normativas em relação à sua epistemologia.

Ao organizar processos de pesquisa que envolvam a diversidade religiosa, as produções acadêmicas podem construir espaços de alteridade onde

a identidade e diferença se tornem, ambas, passíveis de fala e reconhecimento, podemos fornecer um panorama educativo voltado para a sociedade complexa em que vivemos. Em síntese, uma sociedade múltipla, não pode limitar a educação dos seus cidadãos, reforçando discursos de poder e marginalização. Apesar de parecer complexo e talvez até utópico, esta proposta de inserção das diversidades nas práticas do Ensino Religioso se torna uma condição imprescindível para formar cidadãos preparados para a sociedade em que vivemos.

O maior desafio do Ensino Religioso, e conseqüentemente dos professores que se tornam responsáveis por esta disciplina, é acompanhar essas transformações e criar um espaço que acolha o diferente não como exótico, mas como componente insubstituível dessa sociedade que é plural e diversa. Para que essa transformação ocorra, há uma série de elementos que fazem parte da construção epistemológica e pedagógica do Ensino Religioso. Isto posto, consideramos que a possibilidade de intervenção social da disciplina Ensino Religioso, bem como a possibilidade de desvelar sua condição enquanto componente curricular para a formação cidadã, passa pelo processo de construção do conhecimento no ambiente acadêmico.

Para que tais propostas de intervenção social ocorram, as Produções acadêmicas devem ser colocadas na posição central para avaliar, investigar e transformar os processos educativos do Ensino Religioso. Os espaços de construção do conhecimento acadêmico, portanto, disponibilizam um ambiente fértil para a mudança da sociedade em busca de sujeitos que desenvolvam atitudes de respeito e tolerância.

Através dos dados e análises aqui desvelados, podemos concluir que as produções acadêmicas se tornam a principal referência de construção epistemológica do Ensino Religioso, delimitando assim seus projetos formativos de ação e intervenção social. Assim sendo, o ato de pesquisar lança novas

propostas de interação e transformação social, intermediadas pela disciplina Ensino Religioso, que garantem aos sujeitos uma formação para a alteridade e respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. 2. ed. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

BORIN, Luiz Claudio. **História do Ensino Religioso no Brasil**. 1. ed. Santa Maria: UFSM, NTE, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil - 1988**. 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 ago. 2021.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19475.htm. Acesso em: 27 ago. 2021.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. **Tocar em frente as ensinhanças da dúvida: a busca da identidade do Ensino Religioso**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de; BALDINO, José Maria. **Ensino Religioso no Brasil: apontamentos epistemológicos de um modelo em construção**. Educação em Foco, ano 17, n. 23, p. 181-202, julho 2014.

CECCHETTI, Elcio. **Pode o ensino religioso contribuir ao enfrentamento da discriminação, intolerância e racismo na escola?** Revista Eletrônica de Educação, v. 16, p. 1-20, 2022.

CHEROBINI, Ana Lina; MARTINAZZO, Celso José. **O pensamento complexo e as implicações da transdisciplinaridade para a práxis pedagógica.** APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, Ano III, n. 5, p. 165-182, 2005.

COSTA, Thaynara Nascimento; ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. **Estigmas religiosos em espaços escolares: dilemas para a escola republicana no Rio de Janeiro.** Revista Eletrônica de Educação, v. 16, p.1-23, 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente.** Revista Brasileira de Educação, n. 27. set./out./nov./dez. p. 183-2013, 2004.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa; VALENTE, Gabriela. **Laicidade brasileira na perspectiva da colonialidade do poder.** Revista Eletrônica de Educação, v. 16, p.1-21, 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2.** vol 1. Coleção TRANS. Tradução Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2019.

DISSENHA, Isabel Cristina Picinelli; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Ensino religioso: construção de suas tendências.** Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 529-547, jul./dez., 2013.

GIL FILHO, Sylvio Fausto; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo Junqueira. **Um espaço para compreender o sagrado: a escolarização do ensino religioso no Brasil.** História: Questões & Debates, Curitiba, v. 43, n. 2, p. 103-121, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo. Estudos sobre história.** 1. ed. Tradução Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Temas e tramas na pós-graduação em educação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez., 2005.

MOREIRA, Daniel Augusto. **Método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira, 2002.

REIS, Jose Carlos. **Teoria e História: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

ROCHA, Marcos Porto Freitas da. **O ensino religioso na escola pública brasileira-relação entre o conhecimento religioso e a escola**. Revista Valore, Volta Redonda, v. 1, n. 1, p. 82-94, 2016.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MARTINS FILHO, Lourival. **Perspectivas pedagógicas do ensino religioso: formação inicial para um profissional do ensino religioso**. Florianópolis: Insular, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A pesquisa na pós-graduação em educação**. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, n.1, p. 31-49, set. 2007.

SILVA, Ana Maria de Souza e; CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. **O ensino religioso e a cultura escolar: um encontro histórico-social para a formação dos sujeitos**. Educere et Educare, v. 17, n. 44, p.168-187, 2022.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"**. Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.