

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS - NELSON DE
ABREU JUNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

CARTOGRAFIA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ENSINO
RELIGIOSO NO ESTADO DE GOIÁS (1997-2021): O ESTADO DO
CONHECIMENTO EM TESES E DISSERTAÇÕES

Ana Maria de Souza e Silva

ANÁPOLIS-GO

2022

ANA MARIA DE SOUZA E SILVA

**CARTOGRAFIA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ENSINO
RELIGIOSO NO ESTADO DE GOIÁS (1997-2021): O ESTADO DO
CONHECIMENTO EM TESES E DISSERTAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de Concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro

ANÁPOLIS – GO

2022

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA
BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo ANA MARIA DE SOUZA E SILVA

E-mail anasouza.bio@gmail.com

Dados do trabalho

Título CARTOGRAFIA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ENSINO RELIGIOSO NO ESTADO DE GOIÁS (1997-2021): O ESTADO DO CONHECIMENTO EM TESES E DISSERTAÇÕES

(X) Dissertação

Curso/Programa Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT

Concorda com a liberação documento?

[X] SIM

[] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

ANÁPOLIS, 11/05 /2023

Local Data

Ana Maria de Souza e Silva

Assinatura do autor / autora



Assinatura do orientador / orientadora

**CARTOGRAFIA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ENSINO
RELIGIOSO NO ESTADO DE GOIÁS (1997-2021): O ESTADO DO
CONHECIMENTO EM TESES E DISSERTAÇÕES**

Ana Maria de Souza e Silva

Banca examinadora:

Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro

(Universidade Estadual de Goiás – UEG/PPGIELT) – Orientador / Presidente

Prof. Dr. Marcos Vinicius Freitas Reis

(Universidade Federal do Amapá – UNIFAP) - Membro Externo

Profa. Dra. Débora Cristina Santos e Silva

(Universidade Estadual de Goiás – UEG/PPGIELT) – Membro Interno

ANÁPOLIS – GO

2022

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à Deus, pela vida, pela força, pela saúde e pela coragem em seguir cada passo necessário, que mesmo em meio à uma pandemia mundial, fez com que meu corpo e mente se equilibrassem diante do caos e medo.

Agradeço, à Universidade Estadual de Goiás (UEG), instituição na qual construí minha trajetória acadêmica desde a Graduação em História, até o presente momento, através do Mestrado. Obrigada pelo privilégio em fazer parte da sua história, através de um ensino público, gratuito e de qualidade, que reverbera na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Agradeço, ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), pela possibilidade de realizar este sonho e pelos inúmeros ensinamentos transmitidos pelos incríveis docentes que deste programa fazem parte.

Agradeço, ao meu orientador Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro, que se tornou inspiração de pessoa e profissional, fazendo com que os caminhos percorridos se transformassem em certeza. A jornada árdua de um programa como este, foi leve ao saber que ele era a figura mais importante e representativa deste momento. Obrigada Raimundo, por tamanha paciência e compreensão, pela delicadeza nas palavras e pela humanidade que transborda em cada conversa.

Agradeço, à banca, composta pela Profa. Dra. Débora Cristina Santos e Silva e pelo Prof. Dr. Marcus Vinícius Freitas Reis, que dedicaram tempo e sabedoria em ler meu trabalho, contribuindo inestimavelmente para a finalização do mesmo.

Agradeço, ainda, à minha mãe Edineide Costa de Souza e minha avó Zifirina Marques de Souza, mais conhecidas como Neidinha e Dona Pequena. Ambas foram os pilares de todos os meus sonhos, trajetões e ideias, com apoio incondicional e conselhos valiosos.

Aos meus irmãos, Ana Cláudia de Sousa e Silva Reis e Charlles Roger de Sousa e Silva, pelas boas conversas e diversão que nos acompanha desde a infância. Vocês são luz na minha trajetória, meu maior ponto de conexão comigo mesma, gratidão.

Aos meus sobrinhos, João Gabriel e Ana Caroline, que me mostraram todo o conceito da palavra amor e respeito, compartilhando comigo todas as descobertas deste mundo incrível.

Aos que conviveram comigo nestes últimos anos, compartilhando as dúvidas, preocupações, conquistas e ideias, representados através do Elder Koldney Gomes dos Santos, meu melhor amigo. Obrigada pelas horas dedicadas, pela capacidade de me fazer tão feliz e confiante, e por todo o amor.

O sagrado e o profano seriam duas modalidades de existência assumidas pelo homem em sua história. São maneiras de ser no mundo e no cosmos. A referência do sagrado posiciona o homem diante de sua própria existência. De modo abrangente, a reflexão sobre o sagrado interessa tanto às ciências humanas como à filosofia.

Sylvio Fausto Gil Filho. Igreja católica romana: fronteiras do discurso e territorialidade do Sagrado. Curitiba, 2002. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Paraná.

RESUMO

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias. Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro

Defesa: 30 de novembro de 2022.

O presente trabalho é resultado da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), intitulada Cartografia da produção acadêmica sobre Ensino Religioso no Estado De Goiás (1997-2021): O Estado do Conhecimento em Teses e Dissertações. Tem por objeto o Ensino Religioso e o objetivo geral centra-se em desvelar o lugar da disciplina Ensino Religioso nas produções acadêmicas realizadas no Estado de Goiás entre os anos de 1997 e 2021. O caminho metodológico para atingir tal objetivo se aproxima do Método Fenomenológico, com abordagem qualitativa, de caráter exploratório, a partir do procedimento de revisão bibliográfica. O *corpus* teórico baseia-se em Bhabha (2019), Hall (2020), Koselleck (2014), Reis (2012), Castro (2009), Rodrigues, Junqueira e Martins Filho (2015), Silva (2000), entre outros. Analisa-se as produções acadêmicas sobre o Ensino Religioso no Estado de Goiás em níveis de Mestrado e Doutorado, as análises foram organizadas com base na Cartografia Social proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2019). Como resultado, observa-se nas produções acadêmicas que: o Ensino Religioso percorreu trajetos conflituosos em sua história e se reformulou constantemente através dos prismas metodológicos adotados pelos pesquisadores que se propuseram a elevar o Ensino Religioso à posição de fenômeno principal em suas investigações. Com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a disciplina Ensino Religioso passou a ter respaldo legislativo em relação à liberdade religiosa e práticas pedagógicas voltadas para a diversidade cultural e religiosa. Foi possível afirmar, desta forma, que suas possibilidades de ensino-aprendizagem se comportam enquanto dispositivo de interação e intervenção social, com o objetivo de formar sujeitos com foco na valorização da diversidade e respeito às diferenças. Cabe ressaltar que a prática pedagógica do Ensino Religioso percorreu caminhos que estão voltados para o encontro entre Sociedade e Escola, oferecendo aos sujeitos um campo fértil para o diálogo sobre suas percepções sobre o mundo e sua atuação enquanto cidadãos. A disciplina Ensino Religioso, portanto, é um fenômeno antropológico, presente desde os primórdios da sociedade brasileira e, por conta disso, contribui para a construção das identidades culturais dos sujeitos.

Palavras-chave: Ensino religioso, cartografia social, educação e religião na escola.

ABSTRACT

Master's Dissertation in Education, Language and Technologies. State University of Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2022.

Advisor: Prof. doctor Raimundo Márcio Mota de Castro

Defense: November 30, 2022.

This work is the result of research carried out in the Interdisciplinary Graduate Program in Education, Language and Technology (PPG-IELT), at the State University of Goiás (UEG), entitled Cartography of academic production on Religious Education in the State of Goiás (1997 -2021): The State of Knowledge in Theses and Dissertations. Its object is Religious Education and the general objective is centered on revealing the place of the discipline Religious Education in academic productions carried out in the State of Goiás between the years 1997 and 2021. The methodological path to achieve this objective approaches the Phenomenological Method, with a qualitative, exploratory approach, based on the literature review procedure. The theoretical corpus is based on Bhabha (2019), Hall (2020), Koselleck (2014), Reis (2012), Castro (2009), Rodrigues, Junqueira and Martins Filho (2015), Silva (2000), among others. Academic productions on Religious Education in the State of Goiás are analyzed at Master's and Doctorate levels, the analyzes were organized based on the Social Cartography proposed by Gilles Deleuze and Félix Guattari (2019). As a result, it is observed in academic productions that: Religious Education has gone through conflicting paths in its history and has been constantly reformulated through the methodological prisms adopted by researchers who have proposed to elevate Religious Education to the position of main phenomenon in their investigations. With the enactment of Law No. 9,394, of December 20, 1996, the Law of Guidelines and Bases for National Education (LDB), the subject Religious Education began to have legislative support in relation to religious freedom and pedagogical practices aimed at cultural diversity and religious. It was possible to affirm, in this way, that its teaching-learning possibilities behave as a device for interaction and social intervention, with the objective of forming subjects with a focus on valuing diversity and respecting differences. It should be noted that the pedagogical practice of Religious Education followed paths that are aimed at the encounter between Society and School, offering subjects a fertile field for dialogue about their perceptions of the world and their performance as citizens. The discipline of Religious Education, therefore, is an anthropological phenomenon, present since the beginning of Brazilian society and, because of this, it contributes to the construction of the cultural identities of the subjects.

Keywords: Religious teaching, social cartography, education and religion at school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Produções por Nível Acadêmico	54
Figura 2 – Produções por Instituições de Ensino.....	55
Figura 3 – Produções acadêmicas da PUC-GO	56
Figura 4 – Produções acadêmicas da UFG.....	56
Quadro 1 – Construção Curricular do ER	60
Quadro 2 – Intolerância Religiosa	64
Quadro 3 – Formação Cidadã para a Diversidade Cultural	67
Quadro 4 – Formação Docente e Práticas Pedagógicas	71

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Banco Digital de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Constituição Federal

CIERGO - Comissão Interconfessional do Ensino Religioso em Goiás

COVID-19 – Coronavírus

ER – Ensino Religioso

FONAPER - Fórum Nacional para o Ensino Religioso

LDB - Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU - Organização das Nações Unidas

PUC-GO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

UFG - Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Ensino Religioso: engendrando o objeto de estudo	13
Itinerário Metodológico: desvelando as produções acadêmicas sobre o Ensino Religioso 17	
1. CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO ENSINO RELIGIOSO	22
1.1. Processo Histórico-Cultural e o Ensino Religioso: uma contextualização no espaço- tempo.....	23
1.2. Ensino Religioso e sua posição na contemporaneidade: um trajeto contraditório ..	25
2. CARTOGRAFIA SOCIAL DO ENSINO RELIGIOSO: caminhos metodológicos	33
2.1. Desvelando as Produções acadêmicas	35
2.2. Cartografia Social como instrumento de análise	42
3. CARTOGRAFIA SOCIAL: mapeando o ensino religioso	50
3.1. (Re)Organizando as Produções acadêmicas sobre Ensino Religioso	52
1.1.1. Fragmentando as Produções acadêmicas.....	53
3.2. Resignificando o Ensino Religioso	58
1.1.1. Construção Curricular do Ensino Religioso	60
1.1.2. Intolerância Religiosa.....	63
1.1.3. Formação Cidadã para a Diversidade Cultural	66
1.1.4. Formação Docente e Práticas Pedagógicas.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	81

INTRODUÇÃO

Um dos primeiros passos ao iniciar este processo de pesquisa foi revisitar meu percurso enquanto pessoa e pesquisadora. As condições históricas, sociais e culturais que me trouxeram até o presente momento são parte de quem sou e do que acredito, fazendo assim com que esta empreitada científica se torne um fenômeno de duplo espectro, atingindo passado e presente.

Para construir um caminho teórico-metodológico referente ao objeto de estudo, portanto, a versão que mais persistiu foi a de Historiadora, que compreende as construções histórico-culturais enquanto ferramentas de análise e organização para o fenômeno do Ensino Religioso. A historicidade, isto é, a contextualização do objeto de estudo no espaço e no tempo em que são analisados será, assim, uma condição primordial para a execução desta investigação. Ainda que as lembranças e memórias advindas do contato direto com a disciplina Ensino Religioso na condição de estudante da Educação Básica estejam, impreterivelmente, presentes, estas não são reveladas enquanto âmbito investigativo.

Dito isto, considero que o fenômeno Ensino Religioso se apresenta à nossa consciência, tal qual ele foi consolidado após um longo processo de repetitividade e interação com os elementos que o circundam (MOREIRA, 2002; KOSELLECK, 2014). Assim sendo, a disciplina Ensino Religioso é analisada através da sua posição no tempo e espaço presente, sem desconsiderar as condições que permearam sua trajetória nos ambientes de educação formal.

Desta forma, enquanto historiadora e pesquisadora, opto em adotar uma estratégia analítica de aproximação e distanciamento com a disciplina Ensino Religioso, simultaneamente. 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 possibilita amplitude de análise (GIL, 2008), para que assim as circunstâncias sobre a permanência e solidez da disciplina Ensino Religioso em documentos normativos e pesquisas científicas sejam apropriadamente analisadas.

O ato de pesquisar, portanto, 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). Ao empreender uma pesquisa, portanto, este olhar em retrospectiva se torna um referencial histórico de onde irradiam escolhas metodológicas e teóricas que buscam coincidir com a construção do fenômeno a ser investigado e, conseqüentemente, com a proposta de produção acadêmica que resultará desta análise.

Tal escolha requer, portanto, uma estratégia que permita compreender o fenômeno diante da posição que este ocupa na contemporaneidade, considerando a trajetória para que isto fosse possível. Este olhar, atento à construção histórica do fenômeno investigado, pode ser explicado através da metáfora utilizada por Walter Benjamin, quando ele desvela o desenho de Paul Klee, *Angelus Novus*, em seu livro *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (1987).

Benjamin (1987), refere-se ao anjo de Klee como sendo uma figura que se desespera com o passado, que foi transformado em ruínas, sem conseguir retornar e organizar toda a bagunça que está diante dos seus olhos. A figura angelical descrita por Benjamin (1987), é por ele considerada uma representação do que seria o anjo da História, estrategicamente posicionado no tempo presente.

Porém, o anjo segue contemplando o passado, enquanto é arrastado, inevitavelmente, para o futuro. Sem controle, a figura causa a sensação de estar sendo arrastada por uma tempestade que lhe prendeu as asas nessa direção, tempestade esta nomeada por Benjamin (1987) como progresso. O anjo,

[...] parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas [...] seu rosto está dirigido para o passado [...] ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu (BENJAMIN, 1987, p. 226).

Diante desta análise, peço licença poética à Walter Benjamin, para que assim possa utilizar sua metáfora enquanto explicação sobre a escolha do caminho metodológico deste processo investigativo. Um historiador revive memórias, contempla as memórias dos seus pares, sem possibilidade alguma de interferir no que emerge à sua consciência. Somos, desta forma, espectadores da história pregressa (BENJAMIN, 1987; KOSELLECK, 2014; REIS, 2012).

Tal qual o anjo de Paul Klee, nós, historiadores, estamos de costas para o futuro, mantendo um olhar fixo sobre um passado que irrompe em nosso cotidiano. Organizar

as ruínas advindas deste passado é, portanto, o próprio ato de pesquisar (DELEUZE; GUATTARI, 2020). Dito isto, esclareço que a produção acadêmica advinda deste processo é a forma encontrada para organizar o passado de tal forma, que nos possibilite refletir e intervir na realidade em que vivemos, isto é, no tempo presente.

Pesquisar, portanto, é uma forma de romper com a tempestade que prendeu nossas “asas”. Investigar o passado não com a intenção de modificá-lo, mas de desvelar suas nuances, estabelecer a rede de relações que o compõe para, desta forma, transformar nossa produção acadêmica em um dispositivo de intervenção social (MOREIRA, 2002). Assim sendo, ao definir o Ensino Religioso enquanto fenômeno investigado nesta dissertação, partirei da sua contextualização espaço-temporal para desvelar sua condição enquanto objeto de estudo.

Ensino Religioso: engendrando o objeto de estudo

A disciplina Ensino Religioso está presente desde os primórdios da educação formal brasileira¹ (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).

Tal condição histórica, envolvendo a transferência e construção de estruturas com referências ibéricas, fez com que o Ensino Religioso fosse palco de amplos debates sobre sua epistemologia (CASTRO, 2009; ROCHA, 2016; GIL FILHO, JUNQUEIRA, 2008), uma vez a miscigenação presente no âmago da sociedade brasileira, desenhou uma realidade multicultural e diversa que refletiu nos processos de constituição do Ensino Religioso e nos debates sobre sua necessidade e permanência na escola pública.

Dito isto, as condições histórico-culturais nas quais ele se inseriu foram essenciais para que esse ensino ultrapassasse as barreiras do tempo e espaço. A disciplina Ensino Religioso, portanto, teve seu alicerce na doutrina cristã-católica, por ter sido a manifestação religiosa do colonizador durante o processo de colonização brasileira, realizado pela Monarquia Portuguesa.

¹ Entenda-se que o termo ensino religioso na colonização do Brasil não carrega o sentido atual. No projeto colonizador em que a Coroa Portuguesa e a Igreja Católica Romana possuíam uma relação que amalgamava o poder temporal e religioso, o ensino da religião foi o constituidor e a base da educação brasileira, fato que permaneceu até o período imperial.

Durante a construção histórica do Ensino Religioso, a relação entre a Igreja Católica e o Estado foi responsável pela consolidação da sua participação na formação dos cidadãos. Havia um controle, por parte da igreja, sobre as metodologias e conteúdos que deveriam ser trabalhados e que, posteriormente, passou a ser responsabilidade do Estado (CASTRO, BALDINO, 2014; GIL FILHO, JUNQUEIRA, 2005).

Assim sendo, 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).

Há, no processo de formação dos sujeitos, um movimento mútuo de influências, da sociedade para a escola, e desta de volta à sociedade, que define os parâmetros utilizados para a construção epistemológica da disciplina, ao mesmo tempo em que constitui os padrões didático-pedagógicos do currículo escolar (KOSELLECK, 2014; REIS, 2012). Historicamente, a escola é o centro primordial de instrução e formação dos cidadãos de toda e qualquer civilização moderna. O seu papel e importância na vida dos indivíduos é uma afirmativa consensual entre os estudiosos da História da Educação. Além disso, o direito à educação está presente em diversos documentos, internacionais e nacionais.

Em 1948, após a Segunda Guerra Mundial e sendo fruto de uma tentativa de reconstituir o mundo pós-guerra, a Organização das Nações Unidas (ONU), proclamou através do Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos que:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU, 1948)

A condição definida pela ONU para o processo educativo estabelece um ensino que envolva, principalmente, a instrução para a tolerância e liberdades individuais e

coletivas. Um ponto que merece ser destacado é o valor dado à instituição familiar enquanto elemento importante na escolha sobre a formação dos sujeitos. O objetivo desse documento é validar um pacto internacional que fosse utilizado como fonte de inspiração para que países como o Brasil organizassem seus próprios documentos normativos.

Desta forma, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, dentre outras normativas, temos a oficialização da união entre Estado e Família na educação dos sujeitos. Dentre outras determinações educativas, temos na Constituição brasileira::

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

O foco desta prerrogativa, para a proposta desta pesquisa, está na relação existente entre Estado, Família e Sociedade, bem como, na formação para a cidadania. A percepção da instrução como a maior fonte de construção do cidadão é contemplada em grande parte das pesquisas sobre educação (CAMPOS, 2009). Ao observarmos o fenômeno educativo é necessário que nós, pesquisadores, levemos em consideração as diferentes interações que compõem este objeto de estudo.

De acordo com Cherobini; Martinazzo (2005), a crise da modernidade e, conseqüentemente da ciência moderna, exige da escola a formação de um cidadão que esteja preparado para lidar com a complexidade da sociedade na qual ele está inserido. Tal complexidade, segundo Suanno (2009), existe na sociedade através das interações entre diferentes culturas, indivíduos e perspectivas histórico-culturais, assim como existe internamente em cada sujeito, enquanto ele constrói sua visão de mundo no período escolar.

O saber religioso, como afirmam Castro; Baldino (2014), é um fenômeno social e antropológico que se organiza através da escola, ficando por conta desta instituição a construção epistemológica do Ensino Religioso enquanto disciplina. Os reflexos dessa condição podem ser percebidos no ambiente acadêmico, onde pesquisadores alinham propostas teóricas com as exigências de um determinado espaço-tempo, isto é, levando em consideração que cidadãos estão sendo exigidos pela sociedade (CAMPOS, 2009; KUENZER, MORAES, 2005).

Assim sendo, a validação da disciplina Ensino Religioso em documentos normativos e as abordagens investigativas voltadas para esta temática são essenciais para o desvelar do fenômeno. A construção histórica do Ensino Religioso acontece em vários ambientes, sejam eles políticos, sociais ou culturais, e é a relação entre eles que organiza sua exequibilidade pedagógica. Desta forma,

[...] os princípios constitucionais e legais obrigam os educadores todos a se pautar pelo respeito às diferenças religiosas pelo respeito ao sentimento religioso e à liberdade de consciência, de crença, de expressão e de culto, reconhecida a igualdade e dignidade de toda pessoa humana. Tais princípios conduzem à crítica todas as formas que discriminem ou pervertam esta dignidade inalienável dos seres humanos. (CURY, 2004, p. 190)

É a partir desta afirmativa que passarei a traçar a construção do Ensino Religioso na escola e sua relação com as produções acadêmicas como fonte para que ele possa assumir novas formas e possibilidades. A formação do cidadão no Século XXI, portanto, exigirá da disciplina Ensino Religioso um formato que envolva as diversidades religiosas, para tentar atingir uma formação dos sujeitos de forma integral e integralizada com a multiplicidade cultural da sociedade (SUANNO, 2009; CHEROBINI, MARTINAZZO, 2005).

Dito isto, acredito que essa rede de influências possui, no mundo acadêmico, o seu ponto de conexão mais fértil. A universidade é o lugar que nos proporciona a possibilidade de unir os elementos que envolvem o fenômeno que está sendo estudado, permitindo organizar as expectativas existentes entre a sociedade, a escola e nossas próprias percepções sobre como elas deveriam funcionar.

Assim sendo, 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. Para o que proponho aqui, elas se apresentam como ferramentas de análise que delineiam o processo do Ensino Religioso, oferecendo ampla potencialidade de investigação sobre a sociedade e sua relação com a escola e essa disciplina.

Diante do exposto, os questionamentos que surgem, envolvem os espaços que o Ensino Religioso ocupa dentre os diferentes ambientes que envolvem seu ensino, 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 envolve esta proposta investigativa se vincula aos formatos e espaços ocupados pelo Ensino Religioso dentro das produções acadêmicas. Assim sendo, buscaremos 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.

Itinerário Metodológico: desvelando as produções acadêmicas sobre o Ensino Religioso

O empenho em desvelar a disciplina Ensino Religioso se inicia através do inventário das produções acadêmicas, em caráter exploratório, para que haja compreensão sobre as dimensões teórico-metodológicas do fenômeno estudado (GIL, 2008). Inventariar essas pesquisas, portanto, é o primeiro passo para viabilizar os caminhos metodológicos escolhidos aqui, com intenção de aprofundar o conhecimento sobre as produções acadêmicas que tenham o Ensino Religioso como temática principal.

Essa opção metodológica tem como base conhecer o que vem sendo produzido academicamente, tendo suporte para mapear que temas estão gerando maiores debates e ocupando maior espaço entre os teóricos. Desta forma, as pesquisas atuais podem estabelecer uma conexão com o passado teórico sobre o assunto, enquanto se engendram investigações com foco em ampliar os debates e propostas para o futuro.

Cada espaço-tempo oferece condições específicas e questões a serem resolvidas, desta forma, o pesquisador e suas pesquisas são frutos desse recorte histórico-temporal. Os resultados obtidos em cada pesquisa são, muitas vezes, o reflexo das limitações e possibilidades que cada momento oferece, se tornando a representação de um determinado período histórico (KOSELLECK, 2014; REIS, 2012; CAMPOS, 2009).

Dito isto, as conclusões apresentadas nos trabalhos acadêmicos fornecem um terreno fértil de atuação para futuros pesquisadores. Tais análises servem como referência para quem está começando a pesquisar, para quem busca compreender melhor a história por trás do que lhe é evidente, e em consequência disso, intervir nos processos que organizam a sociedade.

São as pesquisas acadêmicas que condicionam debates e ações, atuando como um dispositivo de intervenção social que tem o intuito de produzir mudanças na realidade que conhecemos. Seu mapeamento tem, portanto, a intenção de inventariar as unidades de significado, os objetos de estudo e, talvez primordialmente, as limitações que as pesquisas enfrentaram e ainda enfrentam.

A construção de um Estado do Conhecimento da produção acadêmica sobre o Ensino Religioso permite o mapeamento desses itens básicos de atuação dos pesquisadores, ajudando a compreender a historicidade dessas pesquisas, ao mesmo tempo em que fornece subsídios para que novas pesquisas sejam realizadas.

Para que o Estado do Conhecimento que queremos atingir possa ser construído, pautamos nossa proposta na alternativa metodológica apresentada por Gilles Deleuze e Félix Guattari, em *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia 2* (2020), onde os autores pegam emprestado o termo geográfico “Cartografia”, para definirem uma proposta metodológica de mapeamento dos fenômenos pesquisados nas Ciências Humanas e Sociais.

Essa Cartografia Social não quer ser apenas descritiva, como ocorrem nos mapas de caráter geográfico, em que informações quantitativas como extensão dos rios, desnível dos terrenos, número de habitantes de uma região, se tornam o foco da representação (DELEUZE, GUATTARI, 2020; PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2020). Sua proposta ultrapassa essa condição de simples mapeamento, como se fosse um desenho que apresenta apenas características quantificáveis sobre determinado espaço.

A Cartografia como método de análise e apresentação dos dados nas Ciências Humanas e Sociais pretende encontrar pontos de conexão, limites entre teoria e prática, e desta forma ter uma visão ampla sobre um objeto de estudo específico (DELEUZE; GUATTARI, 2020). Mapear um fenômeno social permite um olhar atencioso sobre a rede complexa de interações sustentadas pelo objeto estudado, fazendo com que o pesquisador fique livre para percorrer vários caminhos e direções, sem que haja obrigatoriedade de um passo a passo metodológico único a ser seguido.

No caso desta pesquisa, a Cartografia Social servirá como um dispositivo de observação sobre a produção acadêmica sobre o Ensino Religioso, para que a construção teórica e os resultados de análise possam ser apresentados de forma abrangente. Construir a cartografia da produção acadêmica sobre o Ensino Religioso tem o objetivo de desvelar as relações existentes entre ele, a Escola e a Sociedade.

Desta forma, o Estado do Conhecimento gerado através da Cartografia Social sobre essa temática poderá exteriorizar lacunas que sirvam como fonte de pesquisas, assim como, materializar a construção histórico-social do Ensino Religioso, sem desconsiderar a rede de relações entre pesquisadores, pesquisados, sociedade e objetos de estudo.

Por conta disso, optamos pela organização dessa pesquisa em torno da produção acadêmica de programas de pós-graduação, isto é, Dissertações e Teses que tenham como tema o Ensino Religioso, e que foram defendidas no Estado de Goiás, entre os anos de 1997 a 2021. O recorte temporal que orientou o inventário sobre as pesquisas analisadas aqui, 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.

Como dito anteriormente, a historicidade do fenômeno é uma referência importante no processo de investigação, desta forma, a escolha temporal pretende mapear que influências a LDB pode ter tido no processo da produção acadêmica sobre o Ensino Religioso e, conseqüentemente, na expressão dessa disciplina na educação básica.

Esta pesquisa se aproxima do Método Fenomenológico através de uma investigação com abordagem qualitativa e de caráter exploratório. 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.

Diante do exposto, a construção desta dissertação acompanha a proposta de mapeamento do fenômeno Ensino Religioso, a partir das nuances que foram sendo reveladas durante o processo investigativo. Ao elucidarmos as escolhas e abordagens

adotadas no trabalho, passaremos agora a conhecer como os resultados alcançados através deste caminho metodológico foram organizados para compor esta dissertação.

Desta forma, no primeiro capítulo será apresentada a construção histórico-cultural da disciplina Ensino Religioso, começando com as ideias de religiosidade desde as origens sagradas em mitos de criação de algumas civilizações, até o processo de consolidação da religiosidade enquanto influência da colonização portuguesa no território brasileiro e suas influências na educação religiosa dos sujeitos. Este capítulo traz um apanhado geral sobre as performances da disciplina Ensino Religioso na História do Brasil, para que tenhamos uma visão panorâmica do seu processo de instalação e consolidação enquanto componente curricular.

As principais referências teóricas deste capítulo foram Homi K. Bhabha (2019), Stuart Hall (2020) e Tomaz Tadeu da Silva (2000), para compreender o processo cultural do Ensino Religioso e os alicerces da sua transformação em disciplina da educação básica. Prosseguindo com a construção sobre a ideia de religiosidade enquanto processo formativo do ser humano e validação da disciplina Ensino Religioso enquanto componente curricular, teremos Isabel Cristina Picinelli Dissenha e Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (2013), Marcos Porto Freitas da Rocha (2016), Raimundo Márcio Mota de Castro (2009), entre outros pesquisadores que dedicaram suas investigações ao Ensino Religioso.

O segundo capítulo apresenta questões metodológicas e conceituações relevantes ao tema proposto. Sua base teórica tem como eixo Antonio Carlos Gil (2008), que apresenta questões sobre metodologia da pesquisa, e Daniel Augusto Moreira (2002), como referência para o Método Fenomenológico. A definição de Cartografia Social se faz presente neste capítulo a partir das abordagens propostas do Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012) e Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2020).

O terceiro capítulo, apresenta as análises dos objetos de estudo, isto é, as produções acadêmicas que foram inicialmente inventariadas. Este capítulo tem como foco o desvelar do fenômeno e construção teórica sobre as condições das pesquisas observadas. O referencial teórico para que este projeto fosse viável, além dos já citados, conta com Ana Lima Cherobini e Celso José Martinazzo (2005), José Carlos Reis (2012), Reinhart Koselleck (2014), entre outros.

Este capítulo revela as quatro Unidades de Sentido que puderam ser verificadas durante o processo de investigação, são elas: Construção Curricular do Ensino Religioso; Intolerância Religiosa; Formação Cidadã para a Diversidade Cultural e, por

último, Formação Docente e Práticas Pedagógicas. As análises aconteceram através da perspectiva fenomenológica, onde houve o mapeamento de cada unidade de sentido, buscando compreender quais eram as maiores ambições e propostas referentes às produções acadêmicas existentes no recorte espaço-temporal.

Concluimos, assim, que a relação existente entre ambiente acadêmico e ambiente escolar é sólida e necessária, uma vez que a produção do conhecimento e saberes para a sociedade são engendrados nestes espaços. Através da produção acadêmica será possível, assim, lançar propostas de interação e transformação social, intermediadas pela disciplina Ensino Religioso, que permitam aos sujeitos uma formação para a alteridade e respeito às diferenças.

1. CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO ENSINO RELIGIOSO

O contato do homem com a natureza exigiu, nos primórdios das sociedades, uma maneira de explicar o que extrapolava os conhecimentos da razão (CASTRO, 2009; GIL FILHO, JUNQUEIRA, 2008; BORIN, 2018). Desta forma, as explicações mitológicas foram utilizadas para alinhar as perspectivas que o homem tinha sobre o seu futuro e responder questionamentos sobre o seu papel no mundo.

Essa cosmogonia foi determinante para a construção de explicações transcendentais, no sentido de ir além, e também para a visão de mundo dos sujeitos. Essas perspectivas percorreram a linha do tempo da História, se tornando pontos de referências e reflexões na contemporaneidade.

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 tornassem cada vez mais sólidas. 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 (JUNQUEIRA, 2001; RODRIGUES, JUNQUEIRA, MARTINS FILHO, 2015; CASTRO, BALDINO, 2014). 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).

Concordo, desta forma, com as reflexões apontadas por Dissenha, Junqueira (2013), quando estes declaram que os indivíduos enfrentam momentos de reflexões que envolvem o desconhecido e, por conta disso, passam a “compreender e a representar a si e ao mundo que o cerca, passando a dar forma e significado a estes e, assim, conhecê-los” (DISSENHA; JUNQUEIRA, 2013, p. 531). As referências e condições deste

processo de compreensão sobre o mundo, refletiu nas perspectivas voltadas à educação e formação dos sujeitos.

Assim sendo, o objetivo deste capítulo está em averiguar as contribuições da disciplina Ensino Religioso para a construção das identidades dos sujeitos. Para que isto seja possível, o fenômeno estará representado através das suas condições de existência e consolidação do Ensino Religioso nos processos formais de ensino.

1.1. Processo Histórico-Cultural e o Ensino Religioso: uma contextualização no espaço-tempo

A composição do Ensino Religioso escolar no Brasil, em seu caráter antropológico, se confunde com a própria construção das sociedades. Isto é, as delimitações entre religiosidade, sagrado e transcendental, em busca de explicações e respostas sobre o mundo, fizeram parte da estruturação das civilizações. Esta construção histórico-cultural, conseqüentemente, engendrou debates, conflitos e propostas para a construção da epistemologia e identidade do Ensino Religioso (CASTRO, 2009; RODRIGUES, JUNQUEIRA, MARTINS FILHO, 2015).

Assim sendo, Castro (2009); Dissenha e Junqueira (2013); e, Gil Filho e Junqueira (2005), compactuam com a ideia de que o Ensino Religioso é um campo fértil para a produção de conhecimentos e formação dos sujeitos. Se, inicialmente, todos os grupos humanos tinham seus próprios mitos fundadores, após o período de colonização essas construções culturais-religiosas foram violentamente silenciadas e marginalizadas (FANON, 1968; BHABHA, 2019; HALL, 2020; SILVA, 2000).

A diferença cultural e religiosa foi utilizada como característica hierarquizante, delimitando os espaços de ocupação e ação dos sujeitos. Apesar de acontecerem de maneira diversa, seja no tempo ou no espaço, as missões colonizadoras invadiram territórios habitados por grupos nativos, que tinham sua própria cultura e religiosidade, desta forma, a colonização foi um dos fatores determinantes para que a contemporaneidade se apresente da forma que conhecemos (BHABHA, 2019; HALL, 2020; SILVA, 2000).

Assim, grupos em todo o território global foram dizimados, física e culturalmente. De acordo com Fanon (1968), os europeus, ao usarem de violência física e psicológica, suprimiram os elementos culturais existentes em diversos territórios. Essa violência gerou hibridismos culturais, que como nos aponta Bhabha (2019) e Hall

(2020), não ocorreram em comum acordo, mas através da imposição das culturas hegemônicas sobre os colonizados.

Tal hierarquização construiu estruturas sociais (SILVA, 2000), que definiram as possibilidades formativas do Ensino Religioso, seja enquanto ferramenta pedagógica nas instituições de ensino formal, seja através da relação que a religiosidade tem com o cotidiano dos sujeitos. Dito isto, a epistemologia do Ensino Religioso resulta deste processo histórico-cultural, que perpetua rede de relações e interações presentes tradicionalmente na contemporaneidade, uma vez que

A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes (GIDDENS, 1990, p.37-38 apud HALL, 2020, p. 11).

A consolidação das estruturas e condições existentes na disciplina Ensino Religioso, portanto, é resultado da repetibilidade de práticas, conforme nos aponta Koselleck (2014) e Reis (2012), quando eles esclarecem a importância da relação espaço-tempo através da repetição. Uma vez que as ações advindas do processo colonizador, inseriu características da doutrina religiosa de caráter cristão e reverberou entre as estruturas das terras de além-mar, elas foram capazes de engendrar uma condição social pautada nos costumes cristãos.

Em decorrência deste processo temos a formação da identidade cultural brasileira. Silva (2000) e Hall (2020), definem a identidade nacional como resultado de uma condição de imposição e consolidação social, que são reflexos de uma intensa disputa de poderes, que definiu a cultura hegemônica. Desta forma,

a maioria das nações modernas consiste em culturas separadas que só foram unificadas por um logo processo de conquista violenta – isto é, pela supressão forçada da diferença cultural [...] cada conquista subjugou povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas e tradições, e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada (HALL, 2020, p. 45).

Desta forma, a hierarquização proveniente desta condição histórica da colonização contribuiu para definir a identidade hegemônica, corroborando com a afirmação de Silva (2000) quando ele alega que “a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendente, mas do mundo cultural e social” (SILVA, 2000, p. 76).

Assim sendo, o movimento cultural que faz parte da história da humanidade, não pode ser desconsiderado enquanto estamos tratando de um fenômeno histórico-cultural como o Ensino Religioso. O fato de a religiosidade e o sagrado estarem presentes durante as construções das sociedades, faz com que esse componente curricular possa ser analisado a partir da sua relação com os processos históricos que extrapolam o ambiente escolar.

1.2. Ensino Religioso e sua posição na contemporaneidade: um trajeto contraditório

A construção histórico-cultural de uma sociedade não ocorre de maneira linear, onde há a exclusão de alguns elementos, que serão substituídos por outros (REIS, 2012; KOSELLECK, 2014). O estabelecimento de uma cultura refere-se muito mais a um processo em mosaico, onde vários elementos convivem concomitantemente estabelecendo uma estrutura em rede (BHABHA, 2019; SILVA, 2000).

Com o advento da pós-modernidade, temos uma série de reformulações no campo científico. De acordo com Hall (2020), as fronteiras foram diluídas, se tornando difusas, isto é, as construções definidas ainda na Modernidade, precisaram ser revistas e reorganizadas, tendo em vista que a globalização trouxe consigo a condição de

[...] aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre as pessoas e lugares situados a uma grande distância (HALL, 2020, p. 8).

Assim sendo, contextualizar o Ensino Religioso na contemporaneidade é reconhecer todas as mudanças que o Século XXI trouxe para a nossa sociedade, principalmente no que diz respeito às grandes narrativas históricas. A proposta científicista do século XIX, que tem sua maior referência no Positivismo, assim como as fronteiras culturais e geográficas citadas por Hall (2020), foi sendo diluída e ressignificada.

A sociedade contemporânea se organiza “[...] diante da incerteza, da contradição, da descontinuidade dos fatos, da quebra de valores” (DISSENHA; JUNQUEIRA, 2013, p. 534), e é nesse contexto que a disciplina Ensino Religioso se torna um objeto de estudo relevante. Suas possibilidades formativas já não correspondem à um processo de ensino que tinha como objetivo a evangelização dos indivíduos, como ocorreu a partir do século XVI, em decorrência do projeto que a

Coroa Portuguesa e a Igreja Católica Romana tiveram em homogeneizar culturalmente os indivíduos que habitavam as terras de além-mar.

Com a invasão portuguesa no território que hoje conhecemos como Brasil, vieram uma série de elementos culturais que foram implantados e colocados na ordem colonizadora (CASTRO, 2009; GIL FILHO, JUNQUEIRA, 2008; RODRIGUES, JUNQUEIRA, MARTINS FILHO, 2015; BORIN, 2018). Inegavelmente, a própria cultura portuguesa teve seu processo de construção e já chegou aqui sendo fruto de uma rede de influências histórico-culturais.

A condição de colonizados pela qual passou a sociedade brasileira, definiu os caminhos percorridos pelos indivíduos em diferentes aspectos sociais. Fanon (1968), ao explicar as condições de construção histórico-culturais da Argélia, referencia o poder colonizador como detentor de uma arma subjugadora, que marginaliza e silencia os grupos nativos. Ao transferirmos essa condição para o Brasil, dadas as devidas adaptações necessárias para a nossa realidade histórico-social, podemos observar que os grupos que compunham essa sociedade eram culturalmente diversos e, desta forma, ofereceram elementos complexos para o engendramento da sociedade brasileira.

O encontro entre essas diferentes culturas ocorreu de forma arbitrária, mas ainda assim é o fato com a maior contribuição para a construção da identidade do Ensino Religioso. De acordo com Rodrigues, Junqueira e Martins Filho (2015), o sucesso da colonização dependia da capacidade de aculturação dos povos indígenas e, posteriormente, dos africanos que foram trazidos como escravos e inseridos nesse projeto colonizador.

Desta forma, durante o Brasil Colônia “o caráter doutrinal prevaleceu [...] caracterizando a hegemonia católico-cristã nas relações sociais que os indivíduos estabelecem em suas diferentes manifestações sobre o sagrado” (CASTRO, 2009, p. 34). A proposta de evangelização era a fonte inspiradora do Ensino Religioso, que é considerado como confessional, isto é, vinculado à uma religião específica e com o objetivo de adesão de fieis através da educação. Borin (2018, p. 13) esclarece que “o caminho pedagógico usado pelos jesuítas buscava trazer seguidores para o catolicismo. O ‘Ensino Religioso’ caracterizava-se como ‘doutrinação’”.

Através do argumento de salvação, o projeto colonizador português inseriu a doutrina católica em todos os cantos da colônia, exigindo dos indivíduos uma adesão oficial à esta doutrina (DISSENHA, JUNQUEIRA, 2013; GIL FILHO, JUNQUEIRA, 2008; BORIN, 2018). Ainda que a diversidade cultural tenha prevalecido nos termos da

colonização, houve uma adesão dos diferentes grupos que aqui existiam, decorrendo em um hibridismo cultural com predomínio da cultura considerada hegemônica, isto é, a cultura dos portugueses ou colonizadores (BHABHA, 2019; HALL, 2020; SILVA, 2000).

Esse projeto colonizador obteve sucesso através do Ensino Religioso proselitista, que aconteceu de forma confessional e que extrapolou as barreiras do tempo e espaço. A condição pedagógica desse período da nossa história pode, assim, ser considerada como Ensino de Religião, já que não levou em consideração as diferentes culturas e manifestações existentes.

Essa construção histórico-cultural definiu uma identidade do Ensino Religioso e dos cidadãos brasileiros (SILVA, 2000). Entretanto, o considerado como tradição, resultado desse projeto colonizador, apesar de se fazer presente durante os séculos, não silenciou por completo a diversidade presente em nosso território. Essa condição se explica através do fato de que “o reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação” (BHABHA, 2019, p. 21), e em seus interstícios, nos espaços de encontro, os elementos que foram emudecidos, atuaram na clandestinidade da cultura hegemônica.

Mesmo com a inserção de uma doutrina religiosa oficial, no nosso caso a católico-cristã, as demais manifestações religiosas estiveram presentes, longe dos holofotes da sociedade que estava sendo construída, mas mantendo ativos os seus próprios espaços de ação e expressão religiosa (BHABHA, 2019). Mas com as transformações ocorridas na Europa e, conseqüentemente, no território português, houve uma transferência de influências e referências que não estavam previstas neste projeto colonizador.

[...] a segunda metade do século XVIII é marcada por importantes acontecimentos que aos poucos enfraquecem o Colonialismo no Brasil, a saber: o movimento iluminista, a reforma pombalina da qual resulta na expulsão dos jesuítas, em 1759; a independência dos Estados Unidos e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão proclamada pela Revolução Francesa. (CASTRO, 2009, p. 35)

Apesar da tentativa de controle absoluto por parte dos portugueses, as fronteiras de encontro cultural disponibilizavam espaços de construção de conhecimento e intervenção social (BHABHA, 2019; HALL, 2020; SILVA, 2000). Para Bhabha (2019), o “entre-lugar” é um espaço intermediário que existe nas fronteiras resultantes dos encontros culturais. Desta forma, considero essas transformações indispensáveis para

compreender a rede de relações na quais o fenômeno religioso se apresenta nesse período histórico brasileiro.

Quando ocorre mudanças no projeto político, neste caso a mudança de Colônia para Império, temos transformações em toda a sociedade. Conseqüentemente, essa condição alterou as propostas educacionais, mas sem romper com a influência da Igreja Católica, já que “o catolicismo passa a ser a religião oficial do Império e, desse modo, o componente pedagógico passa a ser acobertado e submetido à metrópole como aparelho ideológico, devido a todo o poder que a Igreja detém” (BORIN, 2018, p. 14).

Foi no Brasil Império que o Ensino Religioso adquiriu novas roupagens, através da defesa de uma escola leiga. De acordo com Rodrigues, Junqueira e Martins Filho (2015), “o Ensino Religioso é mencionado pela primeira vez num documento oficial relativo à educação escolar em 15 de outubro de 1827, no art. 179 da Constituição Imperial” (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 92). É a partir da inserção do Ensino Religioso em documentos normativos que começamos a perceber sua posição dentro do projeto de construção histórico-cultural da sociedade brasileira. Assim sendo,

[...] o Ensino Religioso é tomado não somente como parte da educação escolar, mas como objeto de interesse de diferentes setores da sociedade com intenção de manter a ideologia do regime político vigente, passando pelo tipo de educação propugnada como instrumento de implementação de uma ordem político-social (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 95).

Desta forma, a sociedade brasileira foi transformando suas estruturas, de tal modo que o Ensino Religioso passou a fazer parte da vida dos indivíduos de maneira interconfessional, isto é, de acordo com a manifestação religiosa dos sujeitos. O silenciamento ocorrido sobre outras doutrinas tomou-se de novas condições de existência, dando aos indivíduos a possibilidade de resgate cultural, no que tange à liberdade de crença e não-crença e respeito às diferenças existentes na sociedade brasileira.

Diante de novas perspectivas trazidas pelo Brasil Império, recorro à condição apresentada por Bhabha (2019), quando ele define esse retorno ao passado como uma possibilidade de reestruturação do presente enquanto condição para a diversidade e respeito. Isto é, “relembrar nunca é um ato tranquilo de introspecção ou retrospectão. É um doloroso re-lembrar, uma reagregação do passado desmembrado para compreender o trauma do presente” (BHABHA, 2019, p. 112).

O fato que marca esse momento da história brasileira é o estopim de um acúmulo de exigências que aconteciam durante o Período Imperial (1822-1889), e desencadearam na Proclamação da República (1889) e, conseqüentemente, no rompimento com a Monarquia como sede do poder político-administrativo do Brasil.

Concomitantemente, as relações existentes entre Igreja e Estado foram reorganizadas, atingindo diretamente a disciplina Ensino Religioso. Temos, além disso, um turbilhão de acontecimentos que alteraram o curso da História. Assim sendo, o que de mais significativo podemos perceber, é a explosão científica e tecnológica, percebida em meados do Século XIX, e que ainda hoje é presente em nosso cotidiano.

Uma vez que a ampliação da produção do conhecimento acontecia, as propostas oferecidas por um ensino limitador e direcionado à evangelização não atendia aos anseios da sociedade (JUNQUEIRA, 2001; SILVA, 2012; CHEROBINI, MARTINAZZO, 2005; SKLIAR, 2003). Para este movimento histórico de ressignificação de saberes e busca por validação da diversidade cultural, Hobsbawm (2015) conceitua como Revolução Cultural, definindo essa fase como o resgate das manifestações religiosas negligenciadas pelo percurso histórico. Para ele,

Nós temos tendência a negligenciar a voga do ocultismo, da necromancia, da magia, da parapsicologia [...] e das várias versões do misticismo e da religiosidade orientais, que vicejaram nas margens da cultura ocidental. O desconhecido e o incompreensível se tornaram mais populares do que já tinham sido desde o início da época romântica (HOBSBAWM, 2015, p. 230).

Desta forma, a marginalização e silenciamento impostos à essa diversidade cultural-religiosa, a partir da queda do Império, passou a ressurgir de maneira pública, sem que houvesse necessidade de atuação na clandestinidade. A condução dada pela laicidade, conceito que orientou os discursos e decretos da República, permitiu que o Ensino Religioso transcendesse o Ensino de Religião, atingindo um novo objetivo formativo, voltado para a democracia tão defendida pela nova ordem política. É a partir desse contexto que a história dessa disciplina passa a percorrer os caminhos da diversidade cultural brasileira com maior atenção (CURY, 2004; DISSENHA, JUNQUEIRA, 2013; CASTRO, BALDINO, 2014; BORIN, 2018). Resumidamente,

Uma série de fatos políticos trouxe conseqüências para a educação e influência no Ensino Religioso foi significativa para traçar percurso da história desse componente curricular e estabelecer as bases dos seus profissionais da educação. A criação do Ministério de Instrução, correios e telégrafos (1889), por exemplo, promoveu alterações no

currículo com reestruturação da educação de acordo com a organização das ciências e dos princípios de Augusto Comte. E com a homologação da Constituição do Regime Republicano assume-se a compreensão de Educação laica (1891) confirmando uma ‘neutralidade escolar’, ausente de informação religiosa. A inclusão desta disciplina permanece nas Constituições Federais de 1934 e 1937, mesmo que facultativa (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 93).

A determinação de um Estado laico rompeu com a jurisdição da Igreja em relação ao ensino dos indivíduos e, conseqüentemente, na composição pedagógica do Ensino Religioso, “de um país oficialmente católico pela Constituição Imperial, nos fizemos laicos pela Carta Magna de 1891 com o reconhecimento da liberdade de religião e de expressão religiosa” (CURY, 2004, p. 188).

Desta forma, após séculos de silenciamento e tentativa de homogeneização cultural-religiosa (BHABHA, 2019), o período republicano trouxe novas perspectivas para a diversidade cultural brasileira, refletindo diretamente na formação dos indivíduos através da educação formal. De acordo com Gil Filho e Junqueira (2005), a República veio carregada por amplos debates sobre o papel da escola na formação dos cidadãos necessários para a estruturação do novo projeto político-econômico.

Assim sendo, “o catecismo deixa a escola, que busca uma nova identidade para o Ensino Religioso, como elemento integrante do processo educativo” (GIL FILHO; JUNQUEIRA, 2005, p. 107). Ao olhar em retrospectiva, é perceptível que independente do período político vigente, a disciplina Ensino Religioso foi definida como um dispositivo de poder, que atendia ao grupo social e culturalmente hegemônico.

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, resignificando 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. A disciplina Ensino Religioso é válida pela referida lei, e teve sua redação alterada através da Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, concretizando que:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1997).

A condição laica trouxe em si, a condição facultativa, isto é, os sujeitos tinham o direito de frequentar ou não a disciplina Ensino Religioso, dada à condição de liberdade religiosa presente nas novas normativas para este ensino. Para Cury (2004, p. 189),

O caráter facultativo de qualquer coisa implica o livre-arbítrio da pessoa responsável por realizar ou deixar de realiza algo que se lhe é proposto [...] para que o caráter facultativo seja efetivo e a possibilidade de escolha se exerça como tal, é necessário que, dentro de um espaço regrado como é o das instituições escolares, haja a oportunidade de opção entre o ensino religioso e outra atividade pedagógica igualmente significativa para tantos quantos que não fizeram a escolha pelo primeiro [...] este exercício de escolha então, será um momento importante para a família e os alunos exercerem conscientemente a dimensão da liberdade como elemento constituinte da cidadania.

Historicamente, a disciplina Ensino Religioso sobreviveu aos embates existentes no setor político-cultural da sociedade brasileira. Sua capacidade adaptativa é o reflexo da importância existente neste ensino para a formação dos sujeitos. Desde a origem do ensino formal brasileiro, até o presente momento, o Ensino Religioso está presente enquanto componente curricular.

Mas, como observado por Skliar (2003), a escola manteve uma barreira que impedia o acesso dos conhecimentos que foram intitulados como diferentes, isto é, dos “outros”. Essa homogeneização do processo educativo marginalizou e silenciou diversos grupos socioculturais, que dispunham de outra manifestação religiosa.

A condição imbuída pelas escolas, onde havia um padrão a ser seguido e um tipo específico de cidadão a ser formado, teve o início de sua ruptura através da crise da modernidade. Assim como aponta Castro e Baldino (2014, p. 183),

A denominada modernidade, com a promessa de resolver os mais diversos dilemas da vida humana, por meio da razão, não conseguiu dar conta de produzir sentido para a existência. As certezas solidificadas deram lugar a muitas incertezas. Isso tudo em decorrência da apropriação e apreensão do conhecimento que se torna mais que uma construção social humana, deslocando sua finalidade: compartilhar o que foi construído e constituído no decorrer da história humana. Agora, a finalidade de conhecer se torna arma, domínio e, sobretudo, poder [...].

As novas perspectivas inseridas em meados do Século XX, portanto, se tornaram fontes de referência para a construção dos cidadãos. Houve a busca por um ensino que orientasse sobre o agir num mundo múltiplo e que estava em constante transformação

(CHEROBINI, MARTINAZZO, 2005; SKLIAR, 2003). A verdade absoluta, validada pelo Positivismo do Século XIX como o fim inevitável de todo conhecimento, não correspondia mais às expectativas de uma sociedade que não conseguia ignorar as diversidades de culturas e saberes (BHABHA, 2019; HALL, 2020).

Segundo Skliar (2003), a modernidade determinou que o processo educativo homogeneizasse a formação dos cidadãos, não permitindo que as diferentes identidades tivessem espaços de fala na escola. Diante da crise desse paradigma o Ensino Religioso tentou adequar-se às novas propostas e expectativas que a sociedade passou a ter sobre o ensino (CURY, 2004; CASTRO, 2009; JUNQUEIRA, 2001; DISSENHA, JUNQUEIRA, 2013; RODRIGUES, JUNQUEIRA, MARTINS FILHO, 2015; BORIN, 2018).

O ponto central da disciplina Ensino Religioso é o fenômeno religioso e as religiosidades, isto é, um fenômeno presente na construção histórico-cultural da sociedade e dos indivíduos, primordialmente construído nas bases da diversidade religiosa. Uma vez que os grupos sociais passaram, com a contemporaneidade, a estabelecer novos vínculos e percepções, o indivíduo necessitou ser formado de acordo com a necessidade deste espaço-tempo.

Como apontado por Hall (2020) e Bhabha (2019), as fronteiras que permaneceram sólidas por séculos, teve no tempo presente sua reorganização, dando a oportunidade de novas construções socioculturais através dos pluralismos culturais. A diversidade retornou com força, ressurgindo de um espaço marginalizado, e assumindo sua condição enquanto elemento que compõe e organiza a sociedade.

Portanto, a disciplina Ensino Religioso, através do seu caráter de componente curricular, contribuiu para a construção e consolidação das identidades dos sujeitos, uma vez que se apresenta através de um mosaico de singularidades religiosas e culturais. Isto é, os espaços de construção do conhecimento possuem, no Ensino Religioso, uma importante ferramenta que oferece condições para o encontro entre as diversidades existentes na sociedade brasileira.

No próximo capítulo, iremos compreender os caminhos teórico-metodológicos que conectam as partes do fenômeno Ensino Religioso, através da conceituação e ampliação da proposta de Cartografia Social. Além disto, abordaremos os espaços de construção do conhecimento através da historicidade dos objetos de estudo.

2. CARTOGRAFIA SOCIAL DO ENSINO RELIGIOSO: CAMINHOS METODOLÓGICOS

No capítulo anterior, foi possível perceber que a História da Educação Brasileira se confunde, em muitos momentos, com a própria História da Disciplina Ensino Religioso, dando a este componente curricular um espaço de destaque na formação da identidade dos sujeitos. Diante disto, o objetivo deste capítulo está em posicionar o fenômeno Ensino Religioso através do prisma da Cartografia Social, para que possamos compreender de que forma esta disciplina se comporta enquanto objeto de estudo nas produções acadêmicas.

Considerando os diversos elementos culturais que compõem nossa sociedade, este objeto investigativo tem como foco o fenômeno religioso em seu caráter pedagógico, ou seja, o ensino religioso enquanto atividade realizada na e pela escola. Assim sendo, sigo a proposta de Reis (2012) e Koselleck (2014), quando reforçam a autoridade que o historiador tem para reconstruir o passado, transformando-o em orientação para o presente e futuro. Considero, desta forma, o ato de rememorar o passado como ponto inicial para iniciar um processo de pesquisa. Por conta disso,

ao analisar a trajetória do Ensino Religioso no Brasil, percebe-se que, durante muito tempo, essa área do saber era carregada de certezas, mas que, com o passar do tempo, algumas se desfizeram para dar lugar a outras, algumas desapareceram e novas foram construídas. Diante de tal cenário, o Ensino Religioso mostra-se carregado de profundo teor polêmico (CASTRO, 2009, p. 31).

É a partir dessa consideração sobre a polêmica que envolve o Ensino Religioso que passarei a tecer os processos que nos trouxeram até aqui, em busca de entender que influências estiveram presentes e que elementos foram sendo inseridos na construção pedagógica dessa disciplina. Recordar para transformar, é o lema principal da minha atuação enquanto historiadora-docente-pesquisadora.

Para que isso seja possível, me aproximo do Método Fenomenológico, por entender que tudo o que se apresenta à nossa consciência e por ela possa ser percebido ocupa o lugar de fenômeno (MOREIRA, 2002; GIL, 2008). Neste caso, o fenômeno Ensino Religioso será desvelado através da sua condição de objeto de estudo em outras produções acadêmicas, onde ele ocupou, também, a posição de fenômeno destes processos investigativos.

Tal qual apresentado por Deleuze e Guattari (2019); Passos, Kastrup e Escóssia (2020), considero que a construção do conhecimento se apresenta em rede, assim como a perspectiva utilizada pelo pesquisador, transformando assim, essa relação em um mapa social que represente o fenômeno através do máximo de prismas possíveis. Por conta disso, ao reconstruir o caminho percorrido pelo Ensino Religioso adoto a perspectiva fenomenológica, uma vez que:

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 teleologia², fazendo com que o pesquisador desvele o fenômeno tal qual ele se apresenta à sua consciência.

Diante do fenômeno Ensino Religioso podemos verificar uma rede complexa de interações entre escola, sociedade, instituições religiosas e, o que será foco deste processo investigativo, as universidades. Conseqüentemente, a construção epistemológica dessa disciplina passa, também, pelo processo de elaboração do conhecimento teórico-metodológico das produções acadêmicas.

Ao adotarmos o procedimento metodológico de mapeamento das produções acadêmicas, temos em nosso favor um longo processo de investigação, já organizado e finalizado, isto é, pesquisadores que nos antecederam construíram caminhos metodológicos, propostas de investigações e análises que agora servirão como fonte de inspiração, saberes e novas análises investigativas. A atenção dada aos processos de investigação sobre o Ensino Religioso, portanto, definem nossa visão sobre o fenômeno, bem como, nossa postura metodológica.

² O distanciamento da teleologia é, enquanto proposta investigativa, romper com um resultado pré-estabelecido para a pesquisa, oferecendo à condição de análise um processo que seja construído junto com o próprio fenômeno estudado, sem que haja uma ligação direta entre causa e consequência. Teleologia, portanto, é deduzir que um caminho metodológico chegará, indiscutivelmente, em um resultado específico.

Desta forma, todo o processo investigativo desta dissertação está vinculado ao inventário realizado através de Bancos de Dados Digitais, que permitiu um acesso à informação com segurança sanitária. São eles: o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da Capes e a Plataforma Sucupira.

Tais sítios eletrônicos são alimentados com dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em todo o território brasileiro. Para que possamos organizar os resultados de acordo com o recorte espaço-temporal de cada pesquisa, todos os bancos de dados possuem filtros que ajudam nesta delimitação dos resultados de acordo com o que cada pesquisador estipulou em suas propostas.

As pesquisas nos Bancos de Dados ocorreram primeiramente com a utilização do filtro por Instituições de Ensino presentes no Estado de Goiás. Após isso, filtrei por área de conhecimento para restringir as buscas ao campo das Ciências Humanas e Sociais. Por fim, a palavra-chave “ensino religioso” foi colocada como filtro para obter os resultados somente das produções acadêmicas que compunham o recorte temático.

O resultado obtido demonstrou que as produções acadêmicas com a temática Ensino Religioso estiveram presentes em duas instituições de ensino do Estado de Goiás, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e a Universidade Federal de Goiás (UFG). Com o total de 27 produções, sendo 24 Dissertações e 3 Teses. A maior concentração está presente nos programas de pós-graduação da PUC-GO, com um total de 21 produções, em contrapartida a UFG apresentou 6 produções.

Apesar da proposta inicial em obter produções que tenham sido defendidas a partir de 1997, o primeiro dado disponível é de 1999, através de uma Dissertação de Mestrado na área da Educação da UFG. Mesmo que este programa tenha sido o primeiro na área educacional do Estado de Goiás, sendo criado em 1986, levou mais de dez anos para que uma dissertação com o tema Ensino Religioso fosse defendida. Após isso houve uma lacuna temporal nesta instituição até o ano de 2013, quando então houve a defesa de uma nova dissertação seguindo a mesma temática.

2.1. Desvelando as Produções acadêmicas

Para alcançar o objetivo de desvelar o Ensino Religioso através da sua condição de objeto de estudo das produções acadêmicas adoto uma abordagem qualitativa e de caráter exploratório (GIL, 2008). Tal conduta tem o objetivo de apreender as produções

acadêmicas de tal forma que os elementos que as constituem, e que delas resultam, possam ser observados de forma ampla e com o máximo de detalhes possível.

O fenômeno a ser analisado a partir daqui, corresponde às produções realizadas em programas de pós-graduação *stricto sensu*, pois reivindica um envolvimento maior do pesquisador e, conseqüentemente, uma maior amplitude dos conhecimentos resultantes do processo investigativo. Essa escolha metodológica tem suas bases na condição oferecida pelo próprio processo de pesquisa acadêmica, já que ao iniciarmos uma proposta investigativa temos que adotar uma perspectiva que ofereça amplitude em nossa percepção sobre o objeto de estudo e que corresponda às nossas perspectivas teóricas.

As condições que envolvem as produções acadêmicas, portanto, podem nos oferecer a possibilidade de mapeamento das mesmas, indo desde as escolhas iniciais dos pesquisadores, como objeto de estudo e metodologia, até suas conclusões, isto é, a produção de teses e dissertações. A abrangência presente nas produções acadêmicas, portanto, pode ser considerada um ponto referencial durante o mapeamento de um determinado objeto de estudo. No caso específico desta pesquisa, a relação existente entre o Ensino Religioso e as produções acadêmicas que têm essa disciplina como tema, servirão como elemento de construção do conhecimento.

A interação existente entre a pesquisa e a representação do objeto de estudo ao qual ela está orientada, como apontado por Campos (2009), oferece 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. Assim sendo, as produções acadêmicas são elevadas à condição de instrumento analítico para compreender o passado do Ensino Religioso, já que

o presente dirige-se ao futuro, à vida, mas não pode fazê-lo sem elaborar sua experiência passada. O presente é prospectivo e retrospectivo. O passado tem o significado que o presente-futuro lhe dá [...] a história é reescrita à luz da experiência vivida do presente (REIS, 2012, p. 91).

Desta forma, esta pesquisa utiliza o levantamento bibliográfico por ser um procedimento que consegue contextualizar esses elementos, para que as condições do atual processo investigativo não se tornem redundantes. Essa escolha é corroborada por Gil (2008), quando afirma que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no

fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 50).

O ambiente acadêmico se comporta como uma rede, onde pesquisadores e pesquisas estão em constante movimento de influências e referências. Além de servir como ponto de partida para inúmeras pesquisas, recorrer ao levantamento bibliográfico auxilia na propagação das pesquisas anteriormente realizadas, oferecendo um caráter de cientificidade e respeito metodológico para nós, enquanto fortalece o crivo existente no campo científico (GIL, 2008).

Segundo Kuenzer e Moraes (2005); Campos (2009), os programas de pós-graduação refletem uma condição que interliga teoria e prática através das pesquisas que reúnem elementos do cotidiano, para que após o processo investigativo, as percepções sobre a realidade possam ser ampliadas e sirvam como dispositivo de intervenção social. Estas autoras também demonstram sua inquietação sobre processos investigativos que abrem mão da relação entre teoria e prática, concluindo que:

O método de produção do conhecimento é um movimento do pensamento que, no e pelo pensamento, parte da apreensão de um primeiro nível de abstração composto pela vital, empírica, caótica e imediata representação do real, e tem, como ponto de chegada, formulações conceituais cada vez mais abstratas. Estas, de volta ao empírico e imediato ponto de partida, podem apreendê-lo como totalidade ricamente articulada e compreendida, mas também como prenúncio de novas perspectivas, apenas intuídas, que levam o presente a novas buscas e formulações a partir da dinâmica histórica que articula o já conhecido ao presente e anuncia o futuro (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1353).

É a possibilidade oferecida pelas pesquisas acadêmicas para a intervenção social que valida critérios de atuação científica para que haja lisura nas produções resultantes desse processo. Por conta disso, todos os pesquisadores que se aventuram pelo caminho acadêmico seguem regras como ser aprovado em processo seletivo, ter um orientador, pesquisar através de uma base teórica e metodológica sólida e, por fim, defender o resultado de sua pesquisa, para ser aprovado por seus pares.

Historicamente, os programas de pós-graduações adotavam a perspectiva de progresso enquanto objetivo primordial das pesquisas que eram realizadas (KUENZER; MORAES, 2005). O foco era o desenvolvimento do país em diversas frentes, como a política, econômica, social e cultural. A influência das universidades se tornou forte, pois o próprio processo de pesquisa, ao seguir um caminho metodológico com rigor científico, validou sua posição enquanto dispositivo de poder.

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. Optar metodologicamente pelo levantamento bibliográfico, ao iniciar uma pesquisa oferece a condição de direcionar nossos olhares para a complexa rede de elementos que envolvem um objeto de estudo (GIL, 2008). De acordo com Reis (2012), as produções acadêmicas apresentam os resultados de suas pesquisas no formato de síntese e que

As sínteses benfeitas tendem, portanto, sobre pontos determinados, a estabelecer o definitivo, a evitar o recomeço do trabalho. E, no entanto, declara-se, para toda síntese, que ela é provisória. É que toda síntese, quanto mais benfeita, deixa aparecer as lacunas do conhecimento, avalia os graus de certeza, demanda uma síntese posterior que, sem a infirmar, a completará. E assim toda síntese benfeita ajuda a ir mais longe, é ao mesmo tempo uma conclusão/chegada e uma etapa, um inventário e um programa (REIS, 2012, p. 144).

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. Ao desvelarmos as condições de existência das produções acadêmicas, temos, em contrapartida, acessos a diferentes percepções sobre os objetos de estudo, sobre as metodologias adotadas e, talvez principalmente, sobre como unimos teoria e prática nas nossas pesquisas, para que outros, depois de nós, possam fazer o mesmo.

O ciclo acadêmico não tem começo e fim, ele irrompe quando necessitamos, de acordo com o que nossos caminhos metodológicos e com o que a sociedade exige do ambiente científico naquele instante da produção acadêmica. Desta forma, a historicidade das pesquisas é um elemento valioso para que a roda científica continue a girar através da rede de influências existente entre ambiente acadêmico e sociedade (KOSELLECK, 2014).

A inserção dos elementos que constituem as pesquisas no tempo e espaço, são necessários para que a carga investigativa esteja focada em transpor as páginas das teses e dissertações e, assim, possa agir na realidade que ali foi representada. Conforme Reis (2012), a condição oferecida pelo tempo presente é justamente a de reconsiderar o passado de acordo com as circunstâncias contemporâneas, para que a linha do tempo

passado-presente-futuro possa recorrer ao processo de pesquisa científica como dispositivo de ressignificação e intervenção na sociedade.

O processo de produção acadêmica é, portanto, o que Bhabha (2019) considera como estar no “além”, unindo elementos que representam aquele objeto de estudo para que saibamos como ele se apresenta. Agir no além é, para este autor, preparar discussões teóricas, para que as mesmas sejam colocadas em prática, de acordo com as necessidades do tempo em que tais debates estão ocorrendo (BHABHA, 2019).

É na produção acadêmica que esses diferentes tempos se encontram, a empreitada científica exige de nós uma contextualização, é preciso saber onde estamos e para onde vamos. Isto é,

A historiografia é como o reflexo do presente diante do espelho: muda o presente, muda a imagem no espelho/historiografia. E se a imagem no espelho muda, é porque corresponde ao novo presente, que está diante dela. A realidade do presente é que torna a interpretação atual do passado ‘mais realista/verdadeira’. É claro, a historiografia não é um ‘reflexo fiel’ do presente no passado. O espelho nunca oferece um ‘reflexo fiel’ porque ninguém e nenhuma época se coloca diante do espelho sem maquiagem, sem trocar de roupa, sem pentear o cabelo, sem pose, enfim, sem manipular a imagem que quer ver refletida no espelho (REIS, 2012, p. 91).

A historiografia, como sugere o nome, é o ato de escrever a história, seja ela no campo histórico de fato, voltada pra produções teóricas na área, ou como é o caso aqui, entendendo a história como elemento relevante para as produções acadêmicas no geral. Estar atento às conexões existentes entre presente e passado, como apontado por Reis (2012), nos apresenta as condições em que as pesquisas foram realizadas e, desta forma, oferecem um campo fértil para a construção de novas pesquisas.

A relação espaço-tempo tem no levantamento bibliográfico sua fonte primordial de análise e a construção do conhecimento, para que assim seja possível perceber a realidade oferecida pela contemporaneidade (GIL, 2008). Cada produção acadêmica, portanto, tem em seu âmago a condição de ser utilizada enquanto dispositivo de intervenção social (CAMPOS, 2009; KUENZER, MORAES, 2005).

As produções acadêmicas utilizadas como objeto de estudo foram definidas de acordo com a proximidade geográfica, sendo assim, o Estado de Goiás foi escolhido como campo espacial para inventariar essas pesquisas. Além disto, um espaço menor de análise oferece maiores possibilidades diante do tempo disponível para a construção de uma dissertação de mestrado.

Desta forma, os programas de pós-graduação *stricto sensu* presentes no Estado de Goiás foram o foco para o levantamento das produções acadêmicas que tiveram como tema central o Ensino Religioso. Esta delimitação condiz com a proposta de desvelar os processos que unem o campo acadêmico e a vida escolar na Educação Básica, para que o mapeamento deste fenômeno esteja lado a lado com suas conexões e contribuições para a vida cotidiana.

Temporalmente, o recorte escolhido parte do ano 1997, pois este foi o ano subsequente a promulgação da LDB e o ano em que o primeiro artigo da lei foi modificado. O art. 33 que trata do Ensino Religioso escolar. A regulamentação da Educação Brasileira através da LDB é considerada uma inovação para o processo de ensino, mas tenho a consciência de que sua promulgação não consegue refletir imediatamente suas contribuições. Há, nesse interim, a necessidade de uma distância temporal que permita movimentos de aproximação e distanciamento entre a lei e o cotidiano escolar, para garantir que a repetitividade do proposto em lei possa ser colocada em prática (REIS, 2012; KOSELLECK, 2014).

Historicamente, existem elementos e fatos que precisam de uma circularidade social, para que então se façam presentes nos debates existentes e, conseqüentemente, possam modificar as percepções sobre a realidade (REIS, 2012; KOSELLECK, 2014). Ao seguir esta linha de raciocínio, Koselleck (2014, p. 13-14), afirma que:

Costumes, regras e leis repousam na aplicabilidade repetida, sem a qual não pode haver ordem e justiça – qualquer que seja o risco a que estejam expostos. Cada constituição, instituição e organização no âmbito político, social ou econômico depende de um mínimo de repetição, sem a qual elas não seriam capazes de se adaptar nem de se renovar.

Ele complementa este pensamento ao ratificar que:

Assim, todos os âmbitos de vida e ação humanas contém diferentes estruturas de repetição, que, escalonadas, se modificam em diferentes ritmos. Seria incorreto supor que todos eles se modifiquem ao mesmo tempo ou em paralelo, ainda que aconteçam ao mesmo tempo, no sentido cronológico, e estejam entrelaçados (KOSELLECK, 2014, p. 14).

Diante dos projetos de pesquisa que envolvam temas como a Educação, as escolas de Educação Básica e as Universidades se tornam dois lados de uma mesma moeda no território da pesquisa acadêmica. Isto é, para que essa constante rede de influências continue agindo em ambos os ambientes, há a necessidade de que os

conhecimentos se mantenham em um movimento de circularidade (KOSELLECK, 2014; REIS, 2012).

É neste sentido que os pesquisadores, enquanto delimitam o espaço-tempo das suas pesquisas científicas não definem um fato histórico como a interrupção de uma condição sobre a realidade analisada, mas sim, por entenderem que este recorte promove uma rede de debates e conexões que balizam condições de transformações que resultam em rupturas e continuidades históricas.

Ao abordar a relevância dos críticos literários, Bhabha (2019), descreve a importância de olhar para o passado. Podemos com facilidade transferir essa argumentação aos críticos científicos, ou melhor dizendo, aos pesquisadores que se envolvem nesse fluxo passado-presente-futuro com o objetivo de compreender as nuances em que um fenômeno se apresenta.

De acordo com Bhabha (2019), “o crítico deve tentar apreender totalmente e assumir a responsabilidade pelos passados não ditos, não representados, que assombram o presente histórico” (BHABHA, 2019, p. 36). O ato de pesquisar, portanto, envolve uma rede complexa de intenções e interações que representam o recorte de alguns processos de construção histórica até a contemporaneidade em que estas pesquisas estão sendo realizadas (DELEUZE, GUATTARI, 2019; GIL, 2008; PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2020).

Desta forma, a recomendação de “tentar apreender totalmente” o passado, proposta por Bhabha (2019), deve ser observada com cautela por quem se compromete a realizar pesquisa científica. Devemos estar atentos às nossas limitações enquanto pessoas e pesquisadores, além de praticar a aceitação de que um fato histórico poderá ser lido e relido de inúmeras formas (REIS, 2012; KOSELLECK, 2014). Em cada olhar direcionado ao objeto de estudo, uma nova perspectiva poderá ser lançada, ressignificando o passado à luz do presente e futuro.

O conceito de pesquisar a totalidade de um fenômeno requer a consciência de que um procedimento investigativo tem, em seu aparato metodológico, uma condição específica de existência (MOREIRA, 2002). Ainda que um mesmo fenômeno, neste caso o Ensino Religioso, tenha sido elevado à condição de objeto de estudo, ele será pesquisado, observado e percebido através das nuances em que se apresenta e dos olhares de quem o pesquisa.

2.2. Cartografia Social como instrumento de análise

A condição de análise das produções acadêmicas tem, nesta proposta investigativa, a Cartografia Social como escolha metodológica. Para tanto, baseio-me em 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 fenomenológico, 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.

O movimento de pesquisar é, portanto, a transferência de campos de observação e análise, ora próximos do fenômeno, ora distante o suficiente para obter uma visão holística da sua condição fenomenológica (DELEUZE, GUATTARI, 2019; PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2020). 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 está 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 compõe (DELEUZE, GUATTARI, 2019).

Cartografar, portanto, foi uma escolha vinculada a proposta desta dissertação em apreender o Ensino Religioso enquanto fenômeno manifesto nas produções acadêmicas sobre o tema. Para Passos e Barros (2020), o ato de cartografar pressupõe a ideia de que pesquisar é uma forma de intervenção na realidade. Enquanto buscamos absorver os processos que envolvem o objeto de estudo, a cartografia direciona nossas observações para que possamos construir um mapa, onde o fenômeno será representado tal qual ele se apresenta (DELEUZE, GUATTARI, 2019; PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2020).

A condição metodológica da cartografia utiliza da observação de todos os elementos que compõem o fenômeno estudado, dando ao pesquisador uma possibilidade de apresentar suas percepções de maneira transversal (DELEUZE, GUATTARI, 2019). Há, nesse ínterim, a tentativa de transcender a ideia binária, recorrente no Positivismo, onde haviam apenas duas formas de apresentar um objeto de estudo. Isto é, as pesquisas apresentavam suas conclusões em duas direções: horizontal e/ou vertical.

O pesquisador, unindo cartografia e fenomenologia pode, assim, extrapolar o modo tradicional de fazer pesquisa, inserindo a perspectiva da transversalidade para a apresentação dos resultados acadêmicos (DELEUZE, GUATTARI, 2019). Os resultados de um processo investigativo, portanto, seriam apresentados de forma panorâmica, através de diferentes ângulos.

Operar na transversalidade é considerar esse plano em que a realidade toda se comunica. A cartografia é o acompanhamento do traçado desse plano ou das linhas que o compõem. A tecedura desse plano não se faz de maneira só vertical e horizontal, mas também transversalmente (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020, p. 27-28).

Mapear através da inserção da transversalidade significa olhar em diferentes ângulos para o mesmo fenômeno, sem posicioná-lo acima ou abaixo de alguma ordem hierárquica, nem estando ao lado de cá ou de lá a partir de um ponto fixo de observação (DELEUZE, GUATTARI, 2019). Na cartografia, o fenômeno é considerado em sua postura em rede. Cartografar este fenômeno seria assumir a responsabilidade de desvelar o objeto de estudo tal qual a fenomenologia orienta, sem rigidez ou com padrões pré-estabelecidos.

[...] O problema do pesquisador está consubstanciado em dúvidas e não em hipóteses prévias e, assim, ele deverá interrogar os sujeitos para conseguir respostas a essas dúvidas. Quem interroga terá uma trajetória, estará caminhando em direção ao fenômeno naquilo que se

manifesta por si através do sujeito que experiencia a situação (MOREIRA, 2002, p. 111).

E acrescenta que,

O pesquisador em Fenomenologia não vai ter princípios explicativos, teorias ou qualquer indicação definitiva dos fenômenos *a priori*; ele vai iniciar o seu trabalho interrogando o fenômeno apenas (MARTINS, BOEMER, FERRAZ, 1990, p. 143 apud MOREIRA, 2002, p. 111).

A proposta de mapeamento do objeto de estudo tem o intuito de ampliar a apreensão do fenômeno, transcendendo a ideia de pesquisa científica com metodologias previamente estipuladas. As produções acadêmicas sobre o Ensino Religioso, portanto, são os mapas previamente desenhados, que apresentam o fenômeno Ensino Religioso. Desta forma, a Cartografia Social orienta identificar os elementos que compõem o objeto de estudo e, a partir destes conhecer suas ramificações e condicionar novas projeções para mapear o fenômeno (DELEUZE, GUATTARI, 2019; PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2020).

De acordo com Deleuze e Guattari (2019), um fenômeno oferece a quem o observa uma série de elementos que se comportam em rede, através de conexões ora mais fracas, ora mais fortes, mas que se apresentam constantemente. Segundo Passos, Kastrup e Escóssia (2020), cartografar é atuar no intermediário, treinando o olhar para a estrutura em rede do fenômeno.

Para tanto, a pesquisa científica deve considerar um objeto de estudo sendo um rizoma, isto é, sem meio ou fim, mas em uma posição que irradia para diversas direções (DELEUZE, GUATTARI, 2019; PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2020). O rizoma, que, biologicamente, é uma parte vegetal alongada, irradiando pelo solo em várias direções, foi utilizado como uma metáfora por Deleuze e Guattari (2019), para representar a forma em que eles pensam um objeto de estudo.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-se, *intermezzo* [...] rizoma é aliança [...] o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 2019, p. 48-49).

Nossa perspectiva analítica, portanto, oferece ao processo investigativo a condição de abordagem ampla dos objetos de estudo, que leve em consideração não só os elementos que compõem o fenômeno, mas também a interação existente entre eles. Cartografar é uma atitude que requer do pesquisador um olhar treinado para o acompanhamento de um processo, e não somente da representação do mesmo (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020).

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 de acordo com a condição em que ele se revela à consciência. 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).

O olhar atento do pesquisador buscará, assim, perceber as conexões e interações nesta atmosfera que foi previamente delimitada por ele mesmo, enquanto escolha do espaço-tempo utilizado para seu processo investigativo. Ao iniciar as análises deste território, o pesquisador necessita estar aberto para o desconhecido, alinhado com a atitude de aprendiz, uma vez que

A pesquisa cartográfica é menos a descrição de estados de coisas do que o acompanhamento de processos. A instalação da pesquisa cartográfica sempre pressupõe a habitação de um território, o que exige um processo de aprendizado do próprio cartógrafo. Tal aprendizado não será aqui pensado como uma série de etapas de um desenvolvimento, mas como um trabalho de cultivo e refinamento. Aprendizado no duplo sentido de processo e transformação qualitativa nesse processo. Movimento em transformação. Tal aprendizado não pode ser enquadrado numa técnica ou conjunto de procedimentos a seguir, mas deve ser construído no próprio processo de pesquisa (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020, p. 135).

Adotar a Cartografia Social interfere diretamente no cenário científico que envolve hipóteses prévias, ampliando as perspectivas de análise, pois permite ao pesquisador ressignificar o seu olhar sobre o fenômeno analisado (DELEUZE, GUATTARI, 2019). Desta forma, o resultado de uma pesquisa cartográfica considera o objeto de estudo em todas as suas posições e interações, sem delimitar seu campo existencial, mas sim ampliando a percepção da complexidade que envolve cada elemento deste campo ou território.

O fenômeno analisado nesta proposta de investigação é 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, é uma construção metodológica, para onde me transportarei enquanto pesquisadora e passarei a habitar enquanto procedimento de análise e posterior mapeamento do fenômeno.

O recorte temporal está diretamente ligado à 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 e, possivelmente, na História do Ensino Religioso. O mapeamento dessas pesquisas ocorre a partir da sua delimitação espaço-temporal e, posteriormente, através do estudo aprofundado sobre o fenômeno que elas apresentam, isto é, o Ensino Religioso.

Como apontado por Kuenzer e Moraes (2005); Campos (2009), o professor e o pesquisador, ainda que dispostos no mesmo sujeito, possuem visões de mundo diferentes, mas que ao serem colocadas em prática, cada uma em seu campo de atuação, se complementam. Desta forma, os espaços acadêmicos, onde as pesquisas estão sendo engendradas e oportunizando a união entre estes diferentes prismas

[...] não estão fora da sociedade, mas, ao contrário, mantêm com ela relações diversas, mais ou menos visíveis, mas sempre contraditórias e complexas. Os conhecimentos, as teorias, as concepções, assim como versões dos resultados da pesquisa, circulam entre os atores situados em diferentes setores, que rejeitam ou se apropriam deles a seu modo, devolvendo essas concepções modificadas aos pesquisadores, por meio de ações observadas, discursos colhidos e efeitos supostamente produzidos por sua atuação (CAMPOS, 2009, p. 281).

Consequentemente, o ambiente acadêmico influencia e é influenciado pela realidade escolar. Por conta disso, o conhecimento produzido por esses pesquisadores circula em uma espiral de interações e conexões, que se tornam presentes nas práticas docentes, além de terem o cotidiano escolar como sua fonte primordial de análises (KUENZER, MORAES, 2005; CAMPOS, 2009).

As condições de construção do conhecimento acadêmico são envoltas por uma rede complexa de elementos, que interagem durante o processo investigativo, resultando em uma dissertação ou tese, onde esses elementos são sistematizados e colocados em

perspectiva. Por conta disso, Passos e Barros (2009), acreditam que o poder de organização das variáveis que envolvem uma pesquisa científica é o resultado de um processo de narrativa realizado pelo pesquisador.

Narrar, portanto, é algo indispensável em uma investigação científica, uma vez que é a partir disto que passamos a habitar o território pesquisado (PASSOS, BARROS, 2009; CASTRO, 2009; GIL, 2008). Os elementos são organizados em pequenos grupos, tais grupos são cuidadosamente apresentados, as justificativas são colocadas em cheque e, a partir disto, ocorre a produção acadêmica. Diante de uma infinidade de possibilidades, é através da narrativa que apresentamos nossa percepção sobre o fenômeno estudado e cruzamos informações entre os sujeitos que fazem parte da pesquisa, preenchendo lacunas e oferecendo novas possibilidades.

Para Deleuze e Guattari (2019), cartografar exige do pesquisador um movimento de aproximação e distanciamento com o fenômeno estudado que fornece, ao projeto narrativo, as relações estabelecidas por este objeto de estudo. Habitar um território não significa se manter preso diante de uma visão e postura únicas, mas sim delimitando nossas projeções sobre a pesquisa.

A cada narrativa, o pesquisador faz escolhas, define os campos de sobreposição entre as variáveis estudadas, projeta ideias, indica relações e interações, delimita espaços e tempos, para que o mapeamento do fenômeno esteja intimamente ligado às suas escolhas metodológicas e propostas científicas. De acordo com Koselleck (2014), o tempo presente é uma mistura dosada por nós, enquanto pesquisadores, entre o Espaço de Experiência e o Horizonte de Expectativa. Ambos os conceitos foram cunhados por este teórico para apresentar as condições das pesquisas históricas, pautadas no que ele concebe como Tempo Histórico, isto é, aquele que difere do biológico ou do tempo-calendário.

A contemporaneidade de uma pesquisa define suas posições, escolhas teóricas e metodológicas e, conseqüentemente, o prisma em que os fenômenos são desvelados. Cada período em que elas ocorrem indicam quais são as perspectivas diante do olhar para o passado, enquanto se projetam possibilidades para o futuro (KOSELLECK, 2014). Assim sendo, percebemos a importância da historicidade nas pesquisas científicas, uma vez que essa delimitação se torna um dos pontos de referência mais utilizados para iniciar um projeto que envolva pesquisa bibliográfica.

Assim que a contextualização espaço-tempo de uma pesquisa for traçada, caberá ao pesquisador reconhecer em seu projeto formas de agir e interagir no mundo. Segundo

Reis (2012), a relação entre passado, presente e futuro exige um olhar atencioso e cuidadoso, já que dois destes três conceitos são projeções realizadas a partir da nossa consciência. Dito isto, é perceptível que a circunstância em que uma pesquisa ocorre pode refletir não só uma condição que anteriormente aconteceu, através da possibilidade de uma reconstituição do passado, por exemplo, mas também, pistas sobre o encontro entre experiências e expectativas ao projetar ideias e concepções que possam modificar o trajeto histórico do fenômeno estudado.

Entretanto, a pesquisa científica não pode ser vista apenas como uma ponte que interliga esses diferentes tempos, uma proposta de investigação pode, e deve ser considerada um dispositivo de intervenção e poder diante do tempo presente, para que assim a roda da história continue girando (KUENZER, MORAES, 2005; CAMPOS, 2009).

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.

Diante destas pontuações em relação ao espaço-tempo de uma pesquisa, optei pela Cartografia Social enquanto ferramenta de análise do fenômeno desta dissertação, pois a mesma oferece a possibilidade de engendrar uma narrativa que consiga se aproximar ao máximo do fenômeno investigado (DELEUZE, GUATTARI, 2019; PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2020). O processo de mapeamento, portanto, é a forma que escolhi para tentar representar, o mais fielmente possível, os produtos resultantes das escolhas feitas pelos pesquisadores que trilharam o caminho de conexão entre educação e religiosidade, através da disciplina Ensino Religioso.

Empreender uma pesquisa com base na Fenomenologia e Cartografia Social, requer, como vimos, uma postura receptiva por parte do pesquisador, para que assim ele consiga apreender e se conectar com o desconhecido. Diante do exposto, foi possível concluir que a contextualização no tempo e espaço, portanto, se torna uma das óticas utilizadas no ato de cartografar as pesquisas acadêmicas no formato de teses e dissertações, para que assim seja possível desvelar a posição de fenômeno Ensino Religioso nestas produções acadêmicas.

A partir disto, no próximo capítulo poderemos contemplar o mapeamento das produções acadêmicas sobre o Ensino Religioso, que foram defendidas em Programas

de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Estado de Goiás, entre os anos de 1997-2021. O delineamento deste mapa tem em suas bases a sinalização de unidades de sentido que foram reveladas durante a análise do fenômeno.

Finalize tentando fazer uma retrospectiva sobre o alcance do objetivo do capítulo e introduza a ideia do próximo.

3. CARTOGRAFIA SOCIAL: MAPEANDO O ENSINO RELIGIOSO

Inicie fazendo a costura entre o que foi trabalhado no capítulo anterior e o que será apresentado nesse capítulo.

O desenho de um mapa social, como visto no capítulo anterior, é o resultado de uma análise minuciosa sobre o fenômeno analisado, através da construção dos elementos que compõem o objeto de estudo em uma posição horizontalizada. Isto é, a cartografia social delimita os espaços de atuação e posicionamentos ocupados pela disciplina Ensino Religioso. Assim sendo, as produções acadêmicas que têm como foco no Ensino Religioso serão, neste capítulo, delineadas e organizadas de acordo com o desvelar do fenômeno investigado.

O processo de levantamento dos instrumentos, que aqui serão analisados, ocorreu de forma remota, através de acessos virtuais em sítios eletrônicos. Esta escolha foi resultado do isolamento social que se fez necessário desde o início da Pandemia do COVID-19 (coronavírus) e que redirecionou o jeito de estudar e fazer pesquisa a partir de 2020.

Os reflexos existentes no campo científico foram sentidos, conforme já discutido por Hall (2020), um dos maiores efeitos da globalização é a fluidez de fronteiras, sejam elas geográficas, sociais ou culturais. Assim sendo, os processos investigativos precisaram redirecionar suas metodologias e procedimentos, para que se adequassem à uma realidade que precisou ser engendrada de acordo com os riscos sanitários que todo o mundo sofria.

Desta forma, a ideia de fluidez de acesso e fronteiras (HALL, 2020), permitiu que o uso das tecnologias e bases de dados eletrônicos, que já eram amplamente utilizados, se tornassem única possibilidade diante da complexidade existente no combate à COVID-19.

Essa construção do presente reorganizou nossas vidas, mentes e formas de percepção. A união entre a necessidade gerada pela pandemia e a facilidade de acesso eletrônico às produções acadêmicas, permitiu que esta pesquisa fosse realizada sem maiores empecilhos. Por mais que as condições sociais e sanitárias, resultantes da pandemia do Coronavírus, trouxeram incertezas, preocupações, medos e perdas, concomitantemente, ampliou acessos, pensamentos e reflexões sobre o mundo.

O acesso à informação há muito vem se adaptando às necessidades de cada época e permitindo novos prismas e condições de existência da sociedade, sua cultura e

suas propostas de construção do cidadão. A historicidade tão recorrente nesta dissertação como ponto de orientação investigativa, também se faz presente na própria condição de geração de dados.

Ao avaliar que meios poderiam ser viáveis para que o inventário sobre as produções acadêmicas, deparei-me com uma das grandes vantagens da era digital: a criação e amplo acesso à banco de dados de todos os tipos, com inúmeras origens, para ilimitados fins. A digitalização de documentos sofreu um *boom* nas últimas décadas, mais especificamente com a popularização de computadores em diferentes ambientes de estudo, como universidades, bibliotecas, órgãos governamentais e, como não poderia deixar de ser, nas residências.

A criação destes Bancos de Dados Digitais, acessíveis a qualquer pessoa com um aparelho eletrônico e que tenha conexão com a internet, rompeu as barreiras físicas da informação e ampliou o alcance do conhecimento moderno. Até o início da década de 1990 era quase inimaginável que uma pesquisa científica pudesse ocorrer longe de uma biblioteca e/ou arquivo, sem que o pesquisador se debruçasse sobre pilhas e pilhas de livros, documentos e objetos a serem analisadas.

O acesso direto ao objeto de estudo era primordial para garantir a solidez da maioria das pesquisas científicas. Entretanto, a pós-modernidade, como aponta Bhabha (2019) e Hall (2020), trouxe muito mais que o prefixo “pós”, com ela surgiu uma complexidade de saberes e formas de produção do conhecimento que ultrapassou fronteiras.

Esta pequena regressão histórica se faz necessária para que ela possa ser colocada em perspectiva, e desta forma possamos refletir sobre a contemporaneidade de uma pesquisa científica. Se hoje possuímos a possibilidade de transgredir o acesso à informação e o jeito de fazer pesquisa advinda do Positivismo Científico do século XIX, é porque a tecnologia percorreu longos caminhos até chegar no que conhecemos atualmente (HALL, 2020).

A pós-modernidade, portanto, ajudou a romper com as barreiras metodológicas de uma pesquisa científica (BHABHA, 2019). Em conjunto, uma condição existencial que, diante dos nossos olhos, engendrou uma nova perspectiva sobre viver, observar, criar e difundir informações, ou seja, uma pandemia que só tivemos contato, até então, através dos livros e aulas de História, agora se faz presente, palpável, está aqui do nosso lado.

O histórico da disciplina Ensino Religioso, em seu caráter proselitista, definiu sua epistemologia, dando ao processo formativo uma condição de evangelização (CASTRO, 2009; CURY, 2004; JUNQUEIRA, 2001; RODRIGUES, JUNQUEIRA, MARTINS FILHO, 2015; BORIN, 2018). Diante disto, a escassez de pesquisas que envolvam esta temática pode ser apreendida como reflexo da relação entre Religião e Estado que foi pauta de debates por séculos na educação brasileira e que transformou esta disciplina em um espaço de conflitos.

O que fica explícito diante destes primeiros dados observados, é a validação da teoria defendida por Koselleck (2014), quando o mesmo ressalta a importância da circularidade de ideias, para que estas se tornem perceptíveis na sociedade. Ainda que a LDB tenha sido promulgada no ano de 1996, este fato não modifica imediatamente uma condição educacional e de pesquisa já existente, pelo contrário, se passam alguns anos para que esta lei se torne objeto de estudo e, mais ainda, ferramenta de intervenção social.

Conseqüentemente, o processo de construção do conhecimento que envolvesse Educação e Religiosidade ocorreu de maneira mais lenta, pois, o próprio campo acadêmico não oferecia condições para que estas pesquisas fossem engendradas. Os Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, sejam da UFG ou da PUC-GO, assim como o fenômeno estudado, precisaram de tempo para organizarem novas propostas investigativas e ressignificarem a construção histórico-social do Ensino Religioso.

Desta forma, o levantamento bibliográfico que orientou essa dissertação faz parte de um espectro duplo, tanto para que tenhamos uma visão sobre que construções e possibilidades de pesquisa o Estado de Goiás oferece para quem pretende traçar caminhos que tenham o Ensino Religioso como base. Assim como, permite compreender quais são as condições das próprias produções acadêmicas realizadas até o momento sobre o Ensino Religioso e como o fenômeno se apresenta enquanto foco de pesquisa.

3.1. (Re)Organizando as Produções acadêmicas sobre Ensino Religioso

O processo de pesquisa é resultado da relação pesquisador - objeto de estudo – historicidade, isto é, uma construção histórico-social que reflete ao menos uma amostra da sociedade e sua contextualização no espaço-tempo em que tais pesquisas foram engendradas. Desta forma, o foco a partir de agora estará vinculado aos dados

matematicamente mensuráveis, para que possamos compreender parte do processo de construção do conhecimento das produções acadêmicas que compõem o *corpus* analítico desta dissertação.

Ainda que o objetivo deste processo investigativo esteja relacionado à um processo exploratório de caráter qualitativo, acredito 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 contribuem 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.

Com o intuito de cartografar o fenômeno estudado, bem como, construir um Estado do Conhecimento sobre este mesmo fenômeno, os dados quantitativos foram extraídos através do inventário sobre as produções acadêmicas. Desta forma, gráficos foram criados para representar tais condições de existência do recorte espaço-temporal do objeto de estudo.

1.1.1. Fragmentando as Produções acadêmicas

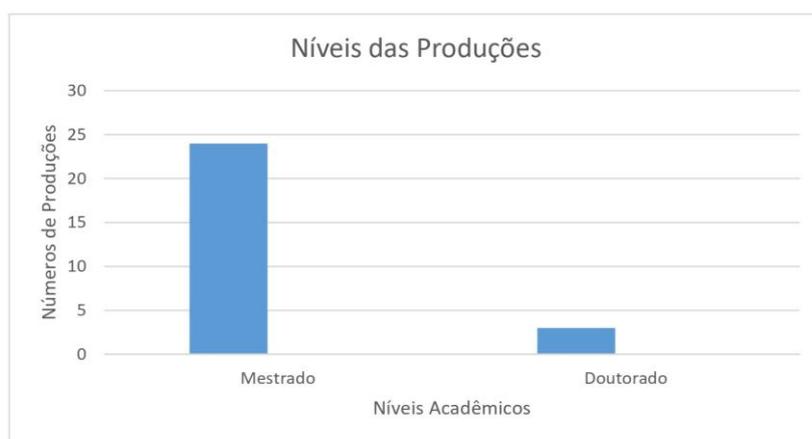
Diante da proposta em cartografar as produções acadêmicas sobre o Ensino Religioso adota-se, inicialmente, uma análise em caráter quantitativo para alcançar tal objetivo. Ressalto que essa escolha tem o intuito de oferecer uma visão abrangente sobre as condições do recorte espaço-temporal que delimita a presente investigação (GIL, 2008).

Desta forma, o processo de construção analítica baseia-se na apresentação dos dados no formato de gráficos. A representação deste processo é fundamental para a

proposta aqui adotada, que é o mapeamento do fenômeno estudado. As produções acadêmicas foram, assim, divididas pela similaridade e/ou diferenças entre elas, assim como as características em relação à autoria, instituições e programas em que foram defendidas, gênero dos autores e dos orientadores, entre outros.

Conforme dito anteriormente, o processo de levantamento bibliográfico para as produções acadêmicas no Estado de Goiás resultou em 27 produções. Como apontado na Figura 1, a maioria foram dissertações de Mestrado, correspondendo à 24 produções, enquanto houveram apenas 3 teses de Doutorado com a temática Ensino Religioso.

Figura 1 – Produções por Nível Acadêmico



Fonte: Elaborado por Silva (2022)

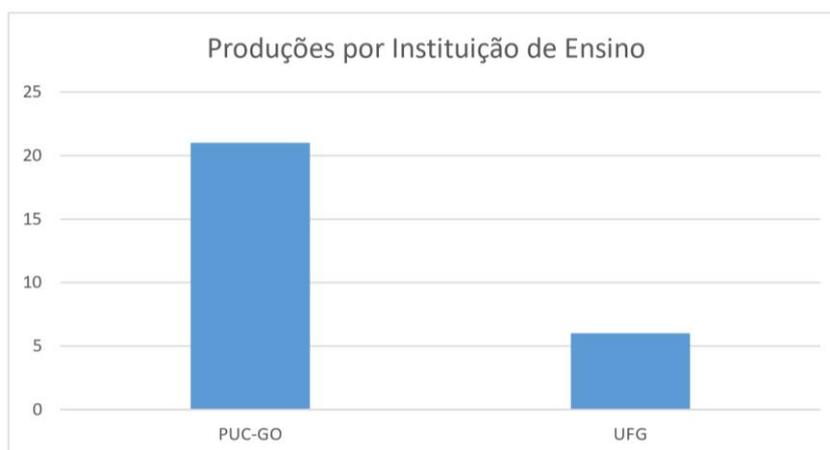
De acordo com os dados referentes ao nível acadêmico das produções, é notória a discrepância entre dissertações e teses. As dissertações de Mestrado estão incontestavelmente em maior número, refletindo que há, desta forma, maior acesso e/ou maiores condições de conclusão deste nível de ensino em detrimento do doutorado.

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.

Diante das análises obtidas através da observação sobre o número de produções acadêmicas por nível de ensino, podemos inferir que acessibilidade para o doutorado é consideravelmente menor. Como efeito, esta condição limita a posição do Ensino

Religioso enquanto objeto de estudo e, automaticamente, diminui a amplitude de intervenção social, uma vez que a própria extensão e existência da pesquisa é reduzida em termos de nível acadêmico.

Figura 2 – Produções por Instituições de Ensino



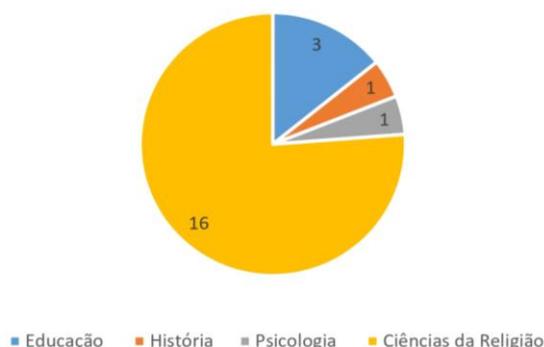
Fonte: Elaborado por Silva (2022)

Em contrapartida, a execução de produções acadêmicas com a temática Ensino Religioso, de acordo com a Figura 2, ocorre em maior número na PUC-GO. Esta diferença pode ser explicada através do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências da Religião, existente nessa instituição e que, por consequência, cria um ambiente propício e fértil para temáticas que envolvam religiosidade.

Já na Figura 3, temos a representação gráfica das produções acadêmicas por Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da PUC-GO. É possível perceber, tal qual a figura anterior já indica, que o Programa de Ciências da Religião possui exponencialmente um número maior de produções acadêmicas, totalizando 16, em detrimento de outros Programas de Pós-Graduação, sendo eles de História, Psicologia e Educação, que juntos contabilizam um total de 5 produções.

Figura 3 – Produções acadêmicas da PUC-GO

Produções por Programas de Pós-Graduação PUC-GO



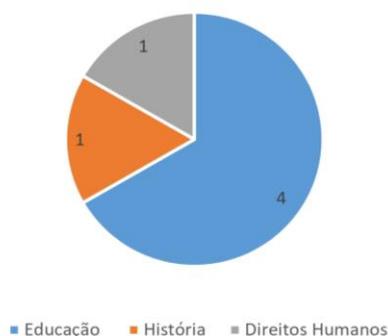
Fonte: Elaborado por Silva (2022)

Apesar de se tratar de uma temática educacional, o Ensino Religioso encontra maior espaço nas Ciências da Religião, que fornece um amplo catálogo voltado para a formação docente e epistemologia do Ensino Religioso. Esta área do conhecimento, portanto, “[...] contribui para a compreensão do humano, enquanto ser, aberto à transcendência e historicamente e culturalmente situado dentro de referências religiosas [...]” (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 54).

A Figura 4, consta as produções acadêmicas por Programas de Pós-Graduação da UFG, temos o maior número de resultados na área da Educação. Isto reforça o caráter pedagógico do Ensino Religioso, oferecendo, assim, perspectivas baseadas na História da Educação e na disciplina Ensino Religioso enquanto componente curricular.

Figura 4 – Produções acadêmicas da UFG

Produções por Programa de Pós-Graduação UFG



Fonte: Elaborado por Silva (2022)

As produções acadêmicas se distribuem entre quatro Programas de Pós-Graduação, sendo eles Educação, com um total de 4 produções, e os programas de História e Direitos Humanos, contando com 1 produção acadêmica cada um. O engendramento de pesquisas dentro da área educacional permite a união entre Religiosidade e Educação.

Os espaços de Pós-Graduação onde o Ensino Religioso é tratado enquanto fenômeno que merece destaque nos processos investigativos, oferecem à formação docente um campo de profissionalização e intervenção social. Desta forma, tais produções acadêmicas admitem que o conhecimento religioso é uma “[...] construção sócio-histórico-cultural” (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 57).

O ambiente acadêmico, portanto, representa um movimento circular de atividade, que garante um caminhar constante para novas propostas e perspectivas teóricas, retornando ao passado para que possamos agir no presente. A produção do conhecimento nos programas de pós-graduação oferece aos pesquisadores uma fonte inesgotável de referência e influência.

Esta condição incerta sobre a jurisdição do Ensino Religioso, assim como as demais ações e interações existentes na sociedade, direcionam os projetos investigativos nos espaços acadêmicos. Diante da proposta de refletir sobre o ensino, notamos que no programa de pós-graduação em Educação da UFG o Ensino Religioso não ocupa um espaço significativo enquanto objeto de estudo.

Enquanto isso, poucos anos após a primeira dissertação defendida na UFG, em 2001, começaram a ser defendidas as produções acadêmicas envolvendo a temática Ensino Religioso na PUC-GO. Este último dado está diretamente relacionado à criação do curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Religião, ocorrido em 1999. Conseqüentemente, se há, no âmbito acadêmico, um espaço específico para pesquisas que envolvam a temática Religião, a disciplina Ensino Religioso passa a ocupar uma posição de maior destaque.

Destarte, as propostas investigativas da PUC-GO relacionadas ao programa sobre Ciências da Religião ampliaram os espaços ocupados pelo Ensino Religioso enquanto objeto de estudo, mas não se limitou a esta linha de pesquisa especificamente. Posteriormente, o tema Ensino Religioso esteve presente em programas sobre Educação, História e Psicologia, caracterizando a pluralidade existente dentro desta temática.

3.2. Ressignificando o Ensino Religioso

A compreensão do tempo presente enquanto espaço de intervenção é o que rege minhas reflexões, no sentido de entender a contemporaneidade para além de “uma ruptura ou um vínculo com o passado e o futuro” (BHABHA, 2019, p. 24). O percurso oferecido pelo sagrado durante a história da humanidade é, portanto, um fenômeno necessário para oferecer sentido e desvelar o percurso da sociedade desde os seus primórdios até agora.

Reconhecer as condições de rupturas e continuidades, tendo o presente como representação do processo histórico-cultural, é entender que o movimento histórico, acontece em uma dinâmica de ir e vir dando ao presente a condição de resignificação e intervenção (REIS, 2012; KOSELLECK, 2014). Tal qual a descrição sobre o anjo da história de Walter Benjamin (1987), recolherei a Religiosidade e o Sagrado como ruínas do progresso que envolveu a construção da sociedade. Esses elementos, por serem bases da disciplina Ensino Religioso serão colocados como ferramentas para agir no tempo presente, no “além” como nos apresenta Bhabha (2019), já que:

Estar no ‘além’, portanto, é habitar um espaço intermédio, como qualquer dicionário lhe dirá. Mas residir no ‘além’ é ainda [...] ser parte de um tempo revisionário, um retorno ao presente para redescrever nossa contemporaneidade cultural; reinscrever nossa comunalidade humana, histórica; *tocar o futuro em seu lado de cá*. Nesse sentido, então, o espaço intermédio ‘além’ torna-se um espaço de intervenção no aqui e agora. (BHABHA, 2019, p. 28)

Compreender a importância da Religiosidade e do Sagrado na construção da sociedade servirá não só para explicar como nossas percepções sobre o mundo foram construídas, mas principalmente, nos oferecerá ferramentas para transformar a disciplina Ensino Religioso no espaço intermediário de intervenção no presente. Ao recorrer à História para explicar sua composição cultural, política, social e pedagógica, temos uma rede de elementos que devem ser considerados enquanto bases de sustentação da identidade do Ensino Religioso e sua epistemologia.

Sua condição de dispositivo de poder, seja do Estado ou da Religião, segundo Borin (2018), é a condição primeira para que possamos empreender investigações que tenham a religiosidade da humanidade como objeto de estudo. Segundo este autor, “o fenômeno religioso é parte integrante da vida do ser humano, portanto, essencialmente antropológico” (BORIN, 2018, p. 10).

A inserção do Ensino Religioso no espaço-tempo em que é discutido se torna uma condição necessária para entendermos como o processo histórico-cultural de construção das sociedades podem representar seu papel no decorrer dos momentos históricos. Acredito que o movimento de ir e vir, existente entre teoria e prática, deve fazer parte de quem somos enquanto cidadãos, e neste caso específico, da nossa jornada enquanto docentes e pesquisadores.

A interação que ocorre entre os ambientes acadêmico e escolar pode ajudar a reformular nossa maneira de pensar e agir no mundo, dando ênfase às necessidades dos indivíduos enquanto seres reflexivos e que necessitam de uma formação educativa voltada para sua inserção efetiva enquanto cidadãos. Assim sendo, a construção histórico-cultural dos cidadãos reflete os debates teóricos ocorridos nas academias, ao mesmo tempo em que é o reflexo utilizado como objeto de estudo das mesmas.

Segundo Kuenzer e Moraes (2005) e Campos (2009), 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, consideraremos as produções acadêmicas enquanto experiência vivida por outros. A aproximação do Método Fenomenológico, portanto, definirá este espaço de análise para que haja o desvelar deste fenômeno, ou seja,

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. 110).

Para que possamos compreender o fenômeno Ensino Religioso dentro das produções acadêmicas que aqui serão analisadas, é necessário subdividir este procedimento de análise em Unidades de Sentido, que são “[...] discriminações espontaneamente percebidas dentro da descrição do sujeito” (MOREIRA, 2002, p. 124).

Diante das abordagens realizadas nas produções acadêmicas, as Unidades de Sentido projetadas, foram: Construção Curricular do Ensino Religioso, Intolerância Religiosa, Práticas Pedagógicas e Formação Docente e Formação Cidadã para a Diversidade. Tais propostas das Unidades de Sentido são pautadas na perspectiva de construção do fenômeno Ensino Religioso através das produções acadêmicas que o elevaram à condição de objeto de estudo. Dito isto, partiremos para o desvelar deste fenômeno por meio das Unidades de Sentido.

1.1.1. Construção Curricular do Ensino Religioso

Uma das Unidades de Sentido reveladas através do inventário realizado com as produções acadêmicas, diz respeito à Construção Curricular do Ensino Religioso. Tendo em vista seu histórico, que ocasionou acalorados debates sobre sua jurisdição, é compreensível que a temática curricular faça parte das preocupações mais recorrentes de quem produz conhecimento sobre a disciplina Ensino Religioso.

A organização programática de conteúdos à serem ministrados por uma disciplina escolar não ocorre de maneira neutra ou despreziosa, “o currículo escolar é um artefacto social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos” (GOODSON, 1997, p. 17). Isto é, a concepção curricular do Ensino Religioso atende às demandas existentes na sociedade e na escola. Desta forma, os espaços de aprendizagem tentam unir os diferentes prismas e orientam um projeto formativo pautado nos conhecimentos elevados à condição de indispensáveis para a formação dos sujeitos.

Dentre todas as Produções acadêmicas analisadas, 5 delas abordam de forma centralizada a temática Currículo. Isto demonstra a relevância oferecida à epistemologia e condições de construção do componente curricular. No Quadro 1, podemos perceber a preocupação, advinda das propostas investigativas, em compreender a identidade do Ensino Religioso em seu caráter curricular e pedagógico.

Quadro 1 – Construção Curricular do ER

ANO	NÍVEL ACADÊMICO	INSTITUIÇÃO / PROGRAMA	AUTOR (A)	TÍTULO
2001	Dissertação	PUC-GO / Ciências da Religião	Ederlaine Fernandes Braga	Ensino Religioso: disciplina integrante das diretrizes curriculares do ensino fundamental
2014	Dissertação	UFG / Educação	Tamiris Alves Muniz	A disciplina ensino religioso no currículo escolar brasileiro: institucionalização e permanência
2016	Dissertação	UFG / Educação	Maria de Lourdes Sanches Vulcão	Ensino Religioso no Amapá: uma disciplina em construção (2006-2011)
2017	Dissertação	PUC-GO / Ciências da Religião	Raquel Julia Silva Vital	O Ensino Religioso na Rede Pública do Município de Santarém-Pará: parâmetros curriculares numa perspectiva humanista
2019	Dissertação	PUC-GO / Ciências da Religião	Luzeni Martins da Cunha	O ensino religioso e a proposta de reorientação curricular do Estado de Goiás em 2009

Fonte: Elaborado por Silva (2022)

Diante do exposto, 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)

Entretanto, ainda que a LDB tenha sido referência para se pensar a Educação, há, neste contexto, uma lacuna de 5 anos desde a promulgação da LDB até a primeira produção acadêmica que referencia a construção curricular do Ensino Religioso. Porém, este espaço temporal ainda é consideravelmente menor que o existente entre a primeira produção acadêmica intitulada *“Ensino Religioso: disciplina integrante das diretrizes curriculares do ensino fundamental”*, defendida em 2001, até termos uma segunda proposta, em 2014, que elevou o currículo do Ensino Religioso ao nível de objeto de estudo através da dissertação *“A disciplina ensino religioso no currículo escolar brasileiro: institucionalização e permanência”*.

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)

Dito isto, temos duas dissertações que ainda que defendidas no Estado de Goiás, definem seu espaço de intervenção em outra localização geográfica. Observamos, assim, as produções *“Ensino Religioso no Amapá: uma disciplina em construção (2006-2011)”* e *“O Ensino Religioso na Rede Pública do Município de Santarém-Pará:*

parâmetros curriculares numa perspectiva humanista”, referentes aos anos de 2016 e 2017, respectivamente.

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.

De acordo com Cherobini e Martinazzo (2005) e Suanno (2009), o princípio dialógico entre os conteúdos, disciplinas e conhecimentos, colocados em prática através da transdisciplinaridade, se torna uma ferramenta pedagógica para a formação dos sujeitos diante da complexidade da sociedade. Isto é, pensar o currículo do Ensino Religioso é importante para a defesa de uma educação diversa e plural, condizente com o declarado na LDB, para alcançar uma base comum.

Ainda assim, diante desta Unidade de sentido, somente uma dissertação aborda a temática na construção curricular do Estado de Goiás. Tal investigação só veio acontecer no ano de 2019, através da dissertação “*O ensino religioso e a proposta de reorientação curricular do Estado de Goiás em 2009*”. Esta condição indica uma deficiência de produções acadêmicas que atuem diretamente com o currículo do Ensino Religioso no Estado de Goiás.

Através da Resolução CEE nº 285, de 9 de dezembro de 2005, a jurisdição sobre os conteúdos programáticos do Ensino Religioso, dentre outras atribuições, se torna responsabilidade da Comissão Interconfessional de Ensino Religioso de Goiás (CIERGO). No Art. 12 da referida resolução caberá à CIERGO “fixar conteúdos mínimos a serem aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, para o Ensino Religioso do ensino fundamental e do médio” (GOIÁS, 2005). A criação da CIERGO ocorreu através do Decreto nº 3.830, de 16 de julho de 1992.

Diante do que foi evidenciado, é possível perceber o Currículo Escolar enquanto espaço de ação e intervenção social. Sua construção, portanto, requer medidas que contribuam com a ideia de formação com base comum e para a constituição cidadã. O Currículo Referencial da Rede Estadual de Educação de Goiás orienta que:

[...] o professor e a equipe pedagógica têm autonomia para fazer adequações aos conteúdos de acordo com a realidade local, assegurando sempre o respeito à diversidade cultural e religiosa, exigência fundamental na construção da cidade para a sociedade democrática (GOIÁS).

Assim sendo, é possível concluir que o currículo é uma construção sociocultural, pautada nas especificidades de cada ambiente educacional. A elevação desta temática enquanto fenômeno das produções acadêmicas que aqui foram inventariadas é parte da resposta acadêmica à normativas como a LDB, que busca uma formação integral e vinculada à diversidade existente em nossa sociedade.

1.1.2. Intolerância Religiosa

O espaço de criação advindo das relações existentes entre os diferentes grupos culturais tem, na escola, um ambiente de encontro entre as diversas existências e permanências de tais grupos. A condição de colonização, como apontada anteriormente, é uma das fontes de hibridismos culturais que compõem as estruturas da sociedade brasileira (BHABHA, 2019; HALL, 2020; SILVA, 2000).

Tal processo histórico, reflete diretamente nas circunstâncias formativas dos sujeitos. De acordo com Hall (2020, p. 45), “a maioria das nações modernas consiste em culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta – isto é, pela supressão forçada da diferença cultural”. Diante disto, é possível pressupor uma condição de existência cultural que hierarquizou povos e saberes, dando à educação, o papel de irromper com tais reflexos negativos do processo de colonização.

Considerando o exposto por Silva (2000), em relação à construção da identidade e da diferença enquanto ferramentas que apresentam um poder hierárquico em relação à construção da sociedade, é possível perceber atos de intolerância religiosa que circundam a disciplina Ensino Religioso. A escola, enquanto ambiente primordial para o encontro entre a diversidade cultural apresenta, concomitantemente, conflitos decorrentes destes encontros.

Desta forma, temos, no Quadro 2, a organização referente à segunda Unidade de sentido desvelada na presente investigação. Em pauta, as produções acadêmicas demonstram a preocupação dos pesquisadores em investigar e compreender a presença e permanência de comportamentos de intolerância dentro dos espaços formais de ensino.

Quadro 2 – Intolerância Religiosa

ANO	NÍVEL ACADÊMICO	INSTITUIÇÃO / PROGRAMA	AUTOR (A)	TÍTULO
2001	Dissertação	PUC-GO / Ciências da Religião	Suely Maria da Silva Amado	Violência e Experiência Religiosa na escola pública municipal de Goiânia
2015	Tese	PUC-GO / Ciências da Religião	Rosangela Siqueira da Silva	A relação do Ensino Religioso e a Laicidade do Estado
2017	Dissertação	PUC-GO / Educação	Claudia Maria de Jesus Castro	Jovens e Tambores: preconceitos da religião afrobrasileira no contexto escolar
2017	Dissertação	PUC-GO / Ciências da Religião	Damiana Aparecida Oliveira Santos	O bullying e a religião numa perspectiva da análise psicopedagógica através dos desenhos infantis
2018	Dissertação	UFG / História	Roberto Magalhães dos Santos	O processo de construção da consciência histórica em relação às religiões de matriz africana no ensino religioso escolar em Uberlândia-MG (2016-2017)

Fonte: Elaborado por Silva (2022)

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).

Ainda em relação ao processo de respeito e valorização da diversidade cultural, temos o Art. 164 da Constituição do Estado de Goiás onde conta que “é dever do Estado e da comunidade promover, garantir e proteger toda a manifestação cultural, assegurar plena liberdade de expressão e criação [...]” (GOIÁS, 1989).

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).

Ainda assim, produções acadêmicas que colocam esta preocupação em pauta só acontecem no Estado de Goiás a partir do ano de 2001, através da dissertação “*Violência e Experiência Religiosa na escola pública municipal de Goiânia*”, o que nos

aponta uma morosidade na construção de uma perspectiva que aborde a temática da intolerância dentro deste espaço de formação cidadã.

As lacunas temporais desta Unidade de sentido são bastante significativas, tendo em vista que somente no ano de 2015 ocorre uma segunda produção acadêmica, desta vez a tese “*A relação do Ensino Religioso e a Laicidade do Estado*”, que apesar de não utilizar termos que definam este debate em seu título, utiliza-se do processo histórico de jurisdição sobre o Ensino Religioso, enquanto pauta para debater as condições de apresentação da diversidade e o compromisso ao respeito às diferenças.

Ainda assim, os espaços de ensino-aprendizagem reproduzem condições de Intolerância Religiosa pois, diante do processo histórico-cultural que organizou as práticas pedagógicas e epistemologia do Ensino Religioso respaldam a dificuldade em adotar medidas de inclusão significativa do “outro”. Sob a roupagem da inclusão, a escola corre o risco de apenas renomear estruturas e manter o *status quo*.

O outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com a sua missão de possuí-lo, tudo dentro de seu próprio ventre (SKLIAR, 2003, p. 41).

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.

O aporte legislativo para uma formação voltada ao respeito às diferenças é uma das bases que contribuem com a luta por uma formação cidadã e planetária. Desta forma, as Produções acadêmicas que consolidam pesquisas que tenham como objeto de estudo a Intolerância, Violência e *Bullying*, vinculados à disciplina Ensino Religioso, se transformam em ferramentas de intervenção e transformação social.

A perspectiva de combate à Intolerância Religiosa dentro da disciplina Ensino Religioso tem, desta forma, o papel de abordar a diversidade cultural e religiosa dos sujeitos não por curiosidade (SKLIAR, 2003), mas sim enquanto construção do conhecimento diversificado, em uma sociedade também diversa e que não pode contribuir com atos de violência cultural. A disciplina Ensino Religiosa, sob esta perspectiva, contribui significativamente para uma formação integral dos sujeitos, com ênfase na construção da alteridade e respeito às diferenças.

1.1.3. Formação Cidadã para a Diversidade Cultural

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).

Assim sendo, a proposta de Formação Cidadã para a Diversidade Cultural, se apresenta enquanto Unidade de sentido, uma vez que eleva o Ensino Religioso a condição de ferramenta que permite transformar os processos de ensino-aprendizagem. Tais transformações são, desta forma, o engendramento de propostas significativas para a diversidade, com o objetivo de unir ainda mais a Escola e a Sociedade, formando cidadãos que estejam alinhados com a sensibilidade necessária para o convívio na e para a Diversidade.

Desta maneira, o Quadro 3 apresenta as Produções acadêmicas que tiveram como objeto de estudo a disciplina Ensino Religioso enquanto fenômeno antropológico, voltado para a formação cidadã e liberdade dos sujeitos. Este recorte temático corrobora com o proposto por Junqueira (2001), quando ele afirma que “[...] o Ensino Religioso é elemento na formação cidadã dos brasileiros, portanto, um direito a ser conquistado” (JUNQUEIRA, 2001, p. 5).

Quadro 3 – Formação Cidadã para a Diversidade Cultural

ANO	NÍVEL ACADÊMICO	INSTITUIÇÃO / PROGRAMA	AUTOR (A)	TÍTULO
1999	Dissertação	UFG / Educação	Ineiva Terezinha Kreutz	Religião e Educação: A face (re)velada do movimento social rural
2003	Dissertação	PUC-GO / Ciências da Religião	Alane de Lucena Leal	Religião e Educação: pressupostos básicos para a Construção da Cidadania
2006	Dissertação	PUC-GO / Ciências da Religião	Oscar Vasconcelos de Souza Filho	Liberdade e Diversidade Religiosa em Anápolis: construção da harmonia na pluralidade
2006	Dissertação	PUC-GO / Ciências da Religião	Maria Aparecida Gomes Ramos	A influência da religião na construção de vínculos sociais de adolescentes, jovens e adultos da escola noturna
2010	Tese	PUC-GO / Ciências da Religião	Marislei de Sousa Espíndula Brasileiro	Ensino Religioso na escola: o papel das ciências das religiões
2017	Dissertação	UFG / Direitos Humanos	Ana Carolina Grego Paes	Ensino Religioso: análise do debate público e sua interface com direitos humanos

Fonte: Elaborado por Silva (2022)

É possível perceber, a importância das produções acadêmicas para colocar em prática o proposto pela LDB em relação à disciplina Ensino Religioso. A partir da Lei nº 9.457, de 22 de julho de 1997, que oferece nova redação ao Art. 33, o uso do conceito diversidade passa a fazer parte da legislação que organiza este ensino.

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).

Neste sentido, a LDB oferece respaldo para a união entre Formação Cidadã e Diversidade, já que estabelece normativas que colocam ambas enquanto objetivos da disciplina Ensino Religioso. 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.

A atenção oferecida às propostas de formação cidadã correspondem, desta forma, à ideia de reformular a educação e a epistemologia do Ensino Religioso de forma a atender os anseios gerados pela contemporaneidade. Isto é, construir espaços de ensino-aprendizagem voltados para o diálogo e desenvolvimento de ações que permitam reunir as diversidades culturais e religiosas enquanto conhecimento antropológico.

Esta unidade de sentido tem, em si mesma, um exemplo sobre sua relevância dentro do ambiente acadêmico. Através da tese “Ensino Religioso na escola: o papel das ciências das religiões” defendida em 2010, podemos perceber o foco na área da Ciências das Religiões, que se apresenta aqui enquanto maior escopo para produções acadêmicas voltadas para a alteridade e liberdades individuais.

Ao verificarmos as dissertações organizadas na Figura 7, é possível compreender o papel das Ciências das Religiões enquanto espaço que conecta os diferentes saberes propostos pelo Ensino Religioso. As dissertações que fazem parte deste recorte analítico recorrem à ideia de que o Ensino Religioso reúne elementos que envolvem a diversidade e, a partir disto, direciona processos educacionais para a formação cidadã.

Dentre as propostas “*Religião e Educação: pressupostos básicos para a Construção da Cidadania*”; “*Liberdade e Diversidade Religiosa em Anápolis: construção da harmonia na pluralidade*” e “*A influência da religião na construção de vínculos sociais de adolescentes, jovens e adultos da escola noturna*”, temos um denominador comum, a construção de uma epistemologia para o Ensino Religioso envolvendo a diversidade.

Em seguida, temos a dissertação “*Ensino Religioso: análise do debate público e sua interface com direitos humanos*”, defendida em 2017 e que expõe uma temática

importante para a formação cidadã. A união entre Ensino Religioso e Direitos Humanos advém da validação de um sistema educativo que não teve sucesso em garantir tais direitos em sua plenitude. Desta forma, podemos concluir que a contemporaneidade irrompe através de novas propostas formativas, novas condições de existência e com o objetivo transformador.

A ruína das bases que sustentavam o paradigma cartesiano simplificador moderno e o fato de que o período atual não mais condiz com um paradigma que separa, que hierarquiza, que abstrai e centraliza tudo, põe-nos diante do imperativo de que um novo modelo precisa ser gestado e estruturado para dar conta das demandas desta sociedade-mundo. (CHEROBINI; MARTINAZZO, 2005, p. 166)

Esta sociedade-mundo é referenciada enquanto rede de relações e interações, através dos sujeitos e objetos, que unificam as diversidades. Em contrapartida, atuar para a sociedade-mundo é conceber a construção social de identidade e diferença enquanto ferramenta para a alteridade, constituindo assim espaços dialógicos e múltiplos. Como nos aponta Gil Filho e Junqueira (2005),

É importante compreender que a religião também tem um papel importante na formação do indivíduo como cidadão, no respeito ao outro, na busca da dignidade, da igualdade e da justiça, direcionando o indivíduo para uma melhor forma de viver e nortear os princípios como solidariedade, amor ao próximo e a justiça, tendo a finalidade de garantir o respeito às normas, às regras e aos valores da moralidade estabelecida pela sociedade. (GIL FILHO; JUNQUEIRA, 2005, p. 110)

A epistemologia do Ensino Religioso voltado para a Formação Cidadã e Diversidade Religiosa independe do credo, ela atua de forma planetária e integral, com uma abordagem de caráter fenomenológico. A construção de uma sociedade justa, com condições igualitárias sobre as manifestações e posições ocupadas pelos sujeitos tem, na disciplina Ensino Religioso, um instrumento de subsistência para o respeito e valorização da diversidade.

1.1.4. Formação Docente e Práticas Pedagógicas

O contexto no qual a disciplina Ensino Religioso foi engendrada, isto é, o campo de disputas existentes sobre sua jurisdição, definiu suas premissas educativas. A construção histórica deste componente curricular teve, desta forma, uma condição de existência e representação específicas, que organizou sua epistemologia e perspectivas formativas.

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.

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 ofício dos profissionais da área de educação é um fazer qualificado de um coletivo de trabalhadores que é consciente de sua identidade e história própria, conquista preparo e formação específica, desenvolve um corpo de saberes e tem reconhecimento social. Essa identidade é construída pelo indivíduo e seus pares. Nesse processo de constituição da identidade profissional que é permanente, coletivo e individual, é que teremos a cada momento da história os diferentes perfis em nosso caso do professor, da professora que atuará nos segmentos da educação brasileira (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 22).

O espaço escolar, portanto, oferece uma amostra de como a sociedade se comporta, bem como, que expectativas ela pratica em relação aos sujeitos que compõem a trama educacional. Disto isto, podemos observar o maior recorte da presente investigação, refletindo a importância e relevância dos espaços de ensino-aprendizagem através do prisma docente e das suas escolhas pedagógicas.

No Quadro 4 temos a relação das produções acadêmicas que abordaram o fenômeno Ensino Religioso através da “Formação Docente e Práticas Pedagógicas”. Esta unidade de sentido é numericamente maior que as reveladas anteriormente, totalizando 10 produções acadêmicas, além de ser temporalmente constante, isto é, presente durante todo o recorte temporal delimitado por esta pesquisa.

Quadro 4 – Formação Docente e Práticas Pedagógicas

ANO	NÍVEL ACADÊMICO	INSTITUIÇÃO / PROGRAMA	AUTOR (A)	TÍTULO
2001	Dissertação	PUC-GO / Psicologia	Adalgisa Regina Teixeira	Formação de conceitos no cotidiano da sala de aula de uma escola religiosa
2002	Dissertação	PUC-GO / Ciências da Religião	José Reinaldo de Araújo Quinteiro	Do imaginário templo/igreja à experiência do sagrado em crianças de uma escola pública em Bela Vista de Goiás
2002	Dissertação	PUC-GO / Ciências da Religião	Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira	O ensino religioso nas escolas públicas de Aparecida de Goiânia
2005	Dissertação	PUC-GO / Ciências da Religião	Maricélia Alves Páz	A prática pedagógica e religiosa do lar São José na Cidade de Goiás
2005	Dissertação	PUC-GO / Ciências da Religião	Vicentina Mendes da Silva Santos	A docência do Ensino Religioso na Rede Pública de Goiânia: Um estudo a partir das representações sociais
2013	Tese	PUC-GO / Educação	Raimundo Marcio Mota de Castro	História e memórias do ensino religioso na escola pública: lembranças de tempos discentes e docentes
2013	Dissertação	UFG / Educação	Patrícia Rodrigues Luiz Peixoto	O educandário Nossa Senhora Aparecida - Ipameri - GO (1936-1969)
2014	Dissertação	PUC-GO / Ciências da Religião	Dalva Aparecida Lira de Araujo	O Ensino Religioso na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Caldas Novas: um debate sobre a educação inclusiva e a espiritualidade como agente motivador no processo de ensino-aprendizagem
2019	Dissertação	PUC-GO / Ciências da Religião	Sebastiana Sousa Dias	Ensino Religioso no Amapá: estudo comparativo entre o confessional e o fenomenológico
2020	Dissertação	PUC-GO / Educação	Edmar Moreira Alves	Concepções de finalidades educativas escolares na perspectiva de líderes religiosos evangélicos neopentecostais

Fonte: Elaborado por Silva (2022)

Com este recorte analítico é possível perceber, também, a importância de elevar o conceito de formação docente enquanto dispositivo de transformação social. 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).

Entretanto, a exigência existente para a formação do docente de Ensino Religioso exige uma organização por parte dos órgãos de regulamentação sobre o ensino formal, envolvendo diferentes instâncias, isto é, União, Estados e Municípios, para que esta formação seja regulamentada através das especificidades de cada espaço formativo.

Ao considerarmos o título das produções acadêmicas, temos três propostas que apresentam perspectivas com temáticas mais amplas em relação ao espaço de construção da investigação, são elas: “*Formação de conceitos no cotidiano da sala de aula de uma escola religiosa*”, dissertação defendida no ano de 2001, “*História e memórias do ensino religioso na escola pública: lembranças de tempos discentes e docentes*”, tese defendida no ano de 2013 e “*Concepções de finalidades educativas escolares na perspectiva de líderes religiosos evangélicos neopentecostais*”, dissertação defendida em 2020.

Ainda assim, mesmo que os espaços delimitados para que tais produções acadêmicas fossem colocadas em prática não estejam definidas através do título, todas elas foram empreitadas em relação ao Ensino Religioso no Estado de Goiás. Em contrapartida, temos uma única produção que teve seu espaço de investigação para além dos limites geográficos de Goiás, trata-se da dissertação “*Ensino Religioso no Amapá: estudo comparativo entre o confessional e o fenomenológico*”, defendida no ano de 2019.

Em contrapartida, a maioria das pesquisas engendradas com essa temática tiveram recortes bem específicos sobre a atuação docente, são elas: “*Do imaginário templo/igreja à experiência do sagrado em crianças de uma escola pública em Bela Vista de Goiás*”; “*O ensino religioso nas escolas públicas de Aparecida de Goiânia*”; “*A prática pedagógica e religiosa do lar São José na Cidade de Goiás*”; “*A docência do Ensino Religioso na Rede Pública de Goiânia: um estudo a partir das representações sociais*”; “*O educandário Nossa Senhora Aparecida - Ipameri - GO (1936-1969)*”; e “*O Ensino Religioso na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em*

Caldas Novas: um debate sobre a educação inclusiva e a espiritualidade como agente motivador no processo de ensino-aprendizagem”.

Esta definição tão singular sobre os espaços de ensino-aprendizagem, corroboram com o proposto na LDB em relação à formação docente e construção do componente curricular Ensino Religioso. As propostas aqui elencadas permitem compreender as especificidades e singulares de cada ambiente formal de ensino e, desta forma, as condições e possibilidades também são foco de interesse e construção do conhecimento.

Ainda assim, a construção profissional para atuar no Ensino Religioso exige, dos sujeitos, uma amplitude de saberes e ações que extrapolam a legislação. O ambiente escolar atua em diferentes frentes formativas, buscando construir saberes que permitam que os sujeitos atuam efetivamente na sociedade e em suas características estruturais, culturais e históricas. Para que isto aconteça de forma significativa, é necessário compreender que

[...] o ser professor é buscar significações atribuídas a práticas, saberes, desejos, crenças e valores com os quais os docentes constroem seu fazer pedagógico. E, nesse caso, isso proporciona certa identidade ao Ensino Religioso à medida que configura e vincula o docente à disciplina, ou seja, une teoria e prática docente (CASTRO, 2009, p. 81-82).

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.

A formação docente é, antes de tudo, a formação individual de cada um, com seus anseios, perspectivas e possibilidades, unindo-se às definições profissionais normalmente pautadas em cursos de Teologia e Ciências das Religiões. Sendo assim, a construção desta profissão, percorre caminhos da transdisciplinaridade, refletindo no fenômeno religioso dentro da escola e na sociedade. De acordo com Rocha (2016, p. 91),

O educador precisa ser aquele que vive a reverência da alteridade naturalmente e considera a família e a comunidade religiosa como espaços privilegiados para a vivência religiosa e para a opção de fé,

colocando assim, o seu conhecimento e sua experiência pessoal a serviço da liberdade do educando.

Desta forma, a unidade de sentido Formação Docente e Práticas Pedagógicas, envolvem todas as demais temáticas analisadas anteriormente, pois corresponde à construção da epistemologia do Ensino Religioso e de como esta será aplicada em sala de aula. As práticas pedagógicas são o resultado de todas as interações existentes no processo de ensino, adotando meios que correspondem às perspectivas que unem Escola e Sociedade.

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.

Por fim, as unidades de sentido oferecem uma visão abrangente sobre o fenômeno das produções acadêmicas sobre o Ensino Religioso. Sua organização se refere à proposta de mapear o objeto estudado em sua performance dentro de projetos investigativos. As contribuições oferecidas por esta escolha metodológica, isto é, as possibilidades conclusivas que o fenômeno apresentou, serão apresentadas em seguida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os princípios norteadores do fenômeno religioso exigem da prática pedagógica sobre essa disciplina, uma construção que envolva o movimento histórico-cultural que trouxe as condições definidas na contemporaneidade, permitindo que os docentes responsáveis possam cumprir seu papel primordial: a formação dos sujeitos na e para a sociedade.

As mudanças ocorridas no processo de construção das sociedades, ainda que se apresentem em diferentes formatos, não mudam o fato de que somos fruto desses movimentos, e precisamos do conhecimento sobre eles para continuarmos essa jornada de produção histórico-cultural, que envolve elementos individuais e coletivos. Temos, assim, o espaço escolar enquanto ambiente primordial para a construção de saberes, onde reverberam modelos de ensino voltados às exigências contemporâneas.

A compreensão das bases desse fenômeno religioso, portanto, ocorre através da possibilidade de reformulação epistemológica do Ensino Religioso, concomitantemente com os diálogos advindos desta proposta educativa voltada para a diversidade cultural enquanto ferramenta para a produção de conhecimento envolvendo o sagrado e atuação dos homens no mundo.

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. 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.

Desta forma, creio estar no reconhecimento dos encontros e desencontros, observados durante a construção histórico-cultural da nossa sociedade, a maior fonte de referência para pensar um Ensino Religioso que permita romper com os dispositivos de poder que validam o *status quo* que há muito foi definido. Dissenha e Junqueira (2013), ressaltam o caráter político do Ensino Religioso, uma vez que sua inserção nos projetos pedagógicos esteve envolvida por um objetivo de evangelização e controle social.

Através do recorte interpretativo desta pesquisa, observamos que a construção do fenômeno Ensino Religioso acontece em diferentes frentes, subdividindo os espaços de construção científica. Entretanto, também é possível validade que as produções acadêmicas possuem uma proposta comum: a validação dos debates sobre a concepção

e importância do Sagrado e da Religiosidade na formação das sociedades por intermédio de uma disciplina que atenda às diversidades.

Assim sendo, a compreensão do mundo através do sagrado não está diretamente ligada a uma doutrina religiosa, pelo contrário, Castro (2009, p. 57) reconhece que o sagrado “está na base da vida social e vai além dos contornos das denominações religiosas, sendo um fenômeno social”. 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.

Diante do recorte espaço-temporal adotado, 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. De acordo com Gil Filho e Junqueira (2005), um olhar em retrospectiva sobre a história da humanidade estará sempre direcionado ao movimento estabelecido pelo sagrado em relação aos indivíduos. Acrescento, ainda, que este olhar em retrospecto é a chave para que a Educação e, conseqüentemente, as pesquisas realizadas por ela, se transformem em dispositivos de transformação da realidade em que nos encontramos.

Esse movimento que envolve rupturas e continuidades, faz parte da construção da sociedade enquanto formação humana e social, correspondendo ao agir cultural que mantém a flexibilidade das influências e referências socialmente utilizadas. 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.

Para Dissenha e Junqueira (2013), “em todas as culturas existentes, encontramos um traço sempre marcante, a presença da religião; estudar esse fato é não somente necessário, mas indispensável” (DISSENHA; JUNQUEIRA, 2013, p. 533). Entendo ser essa condição de interconexões entre os sujeitos, o sagrado e a diversidade cultural-religiosa, uma possibilidade para a construção teórico-prática das atividades pedagógicas que envolvem a disciplina Ensino Religioso.

Concordo com Castro (2009, p. 59), quando o mesmo apresenta o sagrado enquanto “unidade interpretativa capaz de entender o homem enquanto ser religioso, ser para a transcendência”. Acredito não ser possível ignorar as influências e importância

do sagrado no processo de contextualização entre passado, presente e futuro, e desta forma, caracterizá-lo enquanto elemento de formação dos sujeitos.

Rocha (2016), compreende o fenômeno religioso como um conhecimento indispensável aos indivíduos e que foi construído no decorrer da história da humanidade, unindo sagrado e transcendental em um movimento de aproximação e distanciamento com as manifestações religiosas e seus objetivos sobre que tipo de sociedade deveria ser formada.

Vincular o fenômeno Ensino Religioso ao processo de formação dos sujeitos requer a compreensão de que esse ensino, além de fazer parte das origens da humanidade, também faz parte das ambições de pesquisadores que elevam este componente curricular ao centro de suas investigações. Isto é, a busca por respostas, por conhecimento e também por explicações sobre o futuro, e demais questões que ultrapassam as definições conhecidas como racionais, por exemplo, ainda fazem parte do ser humano e requer um olhar cuidadoso por parte do ambiente primordial para a construção do conhecimento.

Nossa compreensão sobre o sagrado está diretamente vinculada aos processos de construção e organização socioculturais existentes na sociedade da qual fazemos parte. Tendo em vista que a sociedade brasileira foi construída através do processo de colonização portuguesa, temos nesse fato específico, a maior fonte de referências sobre como concebemos a religiosidade no corpo social que temos.

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.

Dentro de uma sala de aula, como em outros ambientes de socialização, temos a presença de diferentes identidades. A utilização deste conceito no plural passa pela afirmação de que cada pessoa carrega em si, construções e percepções que compõem suas identificações individuais e coletivas, isto é, cada ser é composto por uma rede de relações e interações, que refletem na sua forma de observar o mundo e a si mesmo (SILVA, 2000).

Tendo em vista a pluralidade de culturas, convicções e experiências que se apresentam no cotidiano escolar, podemos assegurar que esse ambiente de ensino, é um espaço importante de encontro e conflito entre o Eu e o Outro (BHABHA, 2019). O

encontro entre o ser e o não ser, condicionou os espaços de fala e atuação, verticalizando os indivíduos a partir de características que são consideradas comuns ou não.

A partir da compreensão desta realidade histórica, as estruturas que compõem o processo de formação dos sujeitos vêm sendo questionada e colocada em pauta através das pesquisas científicas empregadas dentro de ambientes acadêmicos que têm como foco tal processo de reorganização de saberes. A perspectiva atual exige, do Ensino Religioso, a abertura para novos debates e construção de sujeitos através do retorno à complexidade presente na construção da sociedade brasileira.

Diante do exposto, é possível compreender que esse encontro pode quebrar a rigidez existente na criação dessas identidades. Há, nessa possibilidade, uma nova forma de agir e pensar sobre como as diferenças entre as identidades se apresentam. Encarar o outro, e dessa forma encarar a si mesmo, gera desconforto, mas é no enfrentamento entre o Eu e o Outro que os espaços de intervenção são criados, onde não ocorre a valorização de uma cultura em detrimento da outra, mas ambas têm condição de coexistência na sociedade múltipla e diversa que vivemos.

Esses encontros culturais oferecem várias possibilidades para reorganizar a sociedade, e partimos da instituição escolar como fonte primordial para a construção de um sujeito que conheça e respeite as diversidades. Reconhecer a diversidade se tornou condição inevitável, e exige da disciplina Ensino Religioso um enfoque na inclusão de novos conteúdos, propostas formativas e práticas pedagógicas voltadas para a formação dos sujeitos do século XXI.

Ao falarmos sobre o encontro entre o Eu e o Outro, conseguimos verificar que essa situação, ao estabelecer conflitos e dar voz aos marginalizados, abre um leque de possibilidades de (des)construção. Entretanto, muitas vezes esse momento entre o Eu e o Outro perpetua as relações de poder que os colocaram fora dos holofotes históricos e de construção social, sob uma falsa roupagem de inclusão e diversidade cultural. 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.

As diversidades que constituem nossa sociedade, e que foram elevadas à condição de indispensáveis para o ensino (SKLIAR, 2003) em seu conceito mais amplo, e no Ensino Religioso em particular, pode, ao mesmo tempo ser colocada como empecilho ou resolução de conflitos. A forma em que a diversidade vai fazer parte da

formação dos indivíduos dependerá da prática docente adotada e da epistemologia do Ensino Religioso.

Ao compreendermos que a diversidade religiosa pode construir espaços de alteridade, em que 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 tornaram 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.

Escola, Família e Sociedade, são algumas das instituições que integram os espaços formais de ensino, direta ou indiretamente, e devem ser trazidos à luz das pesquisas acadêmicas que pretendem desvelar o fenômeno Ensino Religioso enquanto componente de formação dos sujeitos.

Dissenha e Junqueira (2013) enquanto pesquisavam as relações existentes entre as produções acadêmicas e as tendências do Ensino Religioso enquanto componente curricular, concluíram que os diálogos entre estes dois fenômenos permitem um espaço fértil de produção do conhecimento.

Isto posto, considero 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. Desta forma, o cidadão contemporâneo deve, desde os anos iniciais de sua formação educativa, ser instruído a construir um conhecimento sobre o mundo que leve em consideração sua complexidade de elementos.

A diversidade, que antes foi silenciada, irrompe com força, é inevitável que essa presença não seja notada. Além disto, essa presença precisa ser empaticamente conhecida e não utilizada como manutenção do *status quo*. É a relação Eu x Outro que

redefine as fronteiras do Ensino Religioso enquanto disciplina, sua presença no processo de formação do cidadão requer uma abordagem para a diversidade e respeito às diferenças, de forma a atender as exigências atuais, de um cidadão que está inserido nessa rede complexa de elementos sociais e culturais, que definem sua forma de agir no mundo.

É através dessa condição histórico-cultural múltipla que o Ensino Religioso possibilita a educação para a diversidade. Diante da exigência contemporânea para a diversidade “é fundamental que o educador compreenda a teia de relações existente entre todas as coisas, para que possa pensar a ciência una e múltipla, simultaneamente” (PETRAGLIA, 2003, p. 73 apud CHEROBINI; MARTINAZZO, 2005, p. 176).

Como consequência dessa complexa presença de inúmeras culturas e manifestações religiosas em nossa sociedade, caberá à disciplina Ensino Religioso o compromisso de inserir em sua prática pedagógica, condições que envolvam o agir do indivíduo no mundo, e deste consigo mesmo. Dito isto, considero o ambiente escolar enquanto representação dos hibridismos culturais existentes na sociedade, onde o ato docente permitirá a construção de um lugar seguro para o sujeito ser e estar.

Desta forma, o Ensino Religioso pode se organizar através dos termos da sociedade atual, que se apresenta em diferentes formas, faces e prismas, reivindicando uma formação que envolva essa diversidade a partir da construção do conhecimento de si mesmo e de si em relação aos outros, isto é, com o diferente.

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.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Obras Escolhidas. Tradução Sergio Paulo Rouanet. v. 1. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 ago. 2021.
- 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.
- BRASIL. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/files/journals/4/articles/1438/submission/review/1438-4472-1-RV.pdf>. Acesso em: 06 nov. 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. Disponível em: <https://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000098989.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.
- 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. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/310>. Acesso em: 16 nov. 2021.

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. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3187>. Acesso em: 14 nov. 2021.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ch8ZMxtpx7ZshtgZW355HtP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2021.

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. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4497/449749234011.pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/fcd5be4b5d7d8e84a850ee93a46a040b.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.

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. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/7865>. Acesso em: 27 set. 2021.

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

GOIAS. **Decreto 3.830**, de 16 de julho de 1992. Institui a Comissão Interconfessional do Ensino Religioso para o Estado de Goiás – CIERGO. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/63705/pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

GOIAS. **Resolução CEE N° 285**, de 9 de dezembro de 2005. Estabelece critérios para a oferta de Ensino Religioso nas escolas do Sistema Educativo de Goiás e dá outras providências. Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2015-11/2005-285-cp-resolucao.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Tradução Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, 1997.

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

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX**. Tradução Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NCGYCZkVyFqBNwCTJnjWJ8x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2021.

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

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 28 ago. 2021.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, p. 17-31, 2009.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

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. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/19>. Acesso em: 30 set. 2021.

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

RÜSEN, Jörn. **História viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2007.

SILVA, Bruno Luciano de Paiva. **Um novo conceito de Ensino Religioso:** para uma formação integral do educando, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da et al. A produção social da identidade e da diferença. *In:* Silva, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

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. Disponível em: https://www.academia.edu/download/31731483/1244-15464-1-PB_1_.pdf. Acesso em: 24 jan. 2021.

SUANNO, João Henrique. Inovação na Educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanista. *In:* **IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.** p. 8332-8348, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Joao-Suanno/publication/319914558_INOVACAO_NA_EDUCACAO_UMA_VISAO_COMPLEXA_TRANSDISCIPLINAR_E_HUMANISTA/links/59c193b9aca272295a09ad49/INOVACAO-NA-EDUCACAO-UMA-VISAO-COMPLEXA-TRANSDISCIPLINAR-E-HUMANISTA.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.