

ENSINO RELIGIOSO E FORMAÇÃO DOCENTE: narrativa de professoras

DE CASTRO, Raimundo Márcio Mota– UNIUBE
rdo.marcio.mestrado@hotmail.com
BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu – UNIUBE
sueli.beranrdes@uniube.br

Agência Financiadora: Bolsista CAPES

Primeiras palavras

Muitos teóricos apontam as dificuldades impostas pela ausência de uma tradição disciplinar no campo da educação, o que gera debates, possibilidades e limites quando se busca refletir seu pensamento e efetivação prática. Se em toda tradição educacional aponta-se para estas dificuldades, maior ainda se torna o problema quando se busca pensar partes do pensamento educacional e a construção epistemológica das disciplinas que compõem o arcabouço do sistema educativo do país. A tarefa de pensar a educação torna-se desta forma, um exercício complexo.

Quando se pensa a educação, se pode pensar nas mais diversas matizes, que vão da escola ao professor, do aluno ao currículo, da necessidade deste ou daquele campo do conhecimento as correntes pedagógicas que se entrelaçam, se opõem ou até, se complementam. Não é missão fácil pensar a educação. Pois se trata de uma complexidade de entrelaçamentos que se modificam ligeiramente num mundo mais sagaz, ainda, quando o assunto é mudança.

Mergulhado nesse emaranhado de idéias, as disciplinas se constituem e necessitam de constante reflexão. Entrementes, o Ensino Religioso tem sido alvo de nossas reflexões constantes, por ser uma área do saber que apresenta inúmeras possibilidades de debates. Ao que parecem, estes debates ainda são quase que exíguos diante da grandeza dos que são produzidos por outras áreas do campo educacional.

Este texto propõe a busca de entendimento da formação do docente de Ensino Religioso a partir da utilização de narrativas como instrumento de investigação da temática, uma vez acreditarmos que através desse método de pesquisa se pode entender o vivido, o experienciado, por professores e professoras que, no complexo cotidiano da escola, se percebem inseridos nas classes de Ensino Religioso.

Narrativas como possibilidade de investigação

Na pesquisa, uma decisão metodológica não deve ser tomada *a priori*. A metodologia não possui autonomia a ponto de ser selecionada antes mesmo da formulação do problema a ser investigado. Entendemos que a escolha de métodos, procedimentos e técnicas apontam o caminho a ser percorrido para a apreensão do objeto de pesquisa, para elaborar possíveis respostas a questão formulada. Por isso, optamos por uma pesquisa teórico-empírica.

Teórica porque, segundo Demo (2000, p. 20), dedica-se "a reconstruir teoria, conceitos, idéias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos". Empírica porque "busca dados relevantes e convenientes obtidos através da experiência, da vivência do pesquisado, tendo como objetivo chegar a novas conclusões a partir da maturidade experimental dos outros" (DEMO, 1994, p. 36).

Diante do exposto, percebemos que a metodologia empreendida num trabalho científico é fator decisivo para o alcance do objetivo da pesquisa. Assim, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, por possibilitar melhor apreensão da multiplicidade dos sentidos, ou seja, ajudar na compreensão de mundo dos sujeitos e entender os fenômenos, segundo as perspectivas dos participantes, colaborando para situar a interpretação dos fenômenos estudados (LUDKE E ANDRÉ, 1986; MOREIRA, 2004).

A opção pela abordagem qualitativa se dá por entender que aqui a pesquisa ganha um novo significado, ou seja, ela é entendida como trajetória circular em torno do que se deseja compreender, uma vez que a preocupação não se centra nas generalizações, leis e princípios, mas busca olhar a qualidade, ou seja, os elementos significativos para o pesquisador. Desse modo, o homem compreende porque interroga as coisas com as quais vive e convive. Esse homem inserido no mundo atribui significado na relação vivida com os outros, não podendo dissociar-se dela. Assim, essa abordagem não permite conclusões, mas possibilita uma construção de resultados, uma vez que as compreensões nunca são definitivas.

Outras características que buscamos neste trabalho foram:

1. [Ter] o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...]
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...]
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...]
4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de

atenção especial pelo pesquisador. [...] 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

Corroborando com essa idéia e ampliando-a, Martins e Bicudo (1989) vêem o pesquisador como aquele que deve perceber a si mesmo e perceber a realidade que o cerca em termos e possibilidades.

Como procedimentos, primeiramente, realizamos levantamento bibliográfico, componente obrigatório de toda pesquisa, uma vez que consiste na “atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita orientada pelo objetivo explícito de coletar materiais genéricos ou mais específicos a respeito de um tema” (LIMA, 2004, p. 38). Após as leituras que auxiliam e embasam a pesquisa realizamos a coleta de narrativas.

Como sujeitos participantes, selecionamos três professoras que atuam em escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, precisamente no município de Uberaba, sendo que as mesmas possuem mais de dois anos na atividade. A escolha das participantes deu-se por dois motivos: primeiramente por não ser uma pesquisa, predominantemente, empírica e, por conseguinte, não haver a opção de um tratamento estatístico; em segundo lugar, por ter sido este número de professoras que se disponibilizaram a participar. Para os que pensam objetar sobre a quantidade de três narradoras, por parecer de pouca monta, informamos que o propósito é realizar uma breve abordagem sobre a experiência vivida por professores de Ensino Religioso. Não procuramos, assim, realizá-la no sentido de amostragem, mas não deixamos de buscar rigor em menor abrangência.

Ao observarmos experiências de quem possui longa trajetória como pesquisadora, Ecléa Bosi, em seu trabalho “Memória e Sociedade: lembranças de velhos,” (1994) resultado de sua tese de livre docência na Universidade de São Paulo, selecionou oito pessoas no universo de sua pesquisa. Queremos, ainda que humildemente, seguir parte de seu percurso, buscando o mesmo rigor.

Optamos por coletar narrativas de mulheres-professoras. As narrativas foram ouvidas nos mais diversos ambientes: às vezes no lar, outras na escola nas “janelas” das aulas, ou antes de iniciar mais uma jornada de trabalho. Não partilhamos apenas histórias, memórias, partilhamos vida.

Assim, as narrativas tornam-se fontes orais e documentais, sendo essas narradoras entendidas como pessoa-fonte. Entendemos como pessoa-fonte aquela que, pelo conhecimento adquirido no decorrer dos anos e dedicação ao tema estudado, conquistou competência específica sobre o objeto pesquisado: neste caso a formação docente para o Ensino Religioso. Pois, “o testemunho oral das pessoas presentes em eventos, suas percepções e análises podem esclarecer muitos aspectos ignorados e indicar fatos inexplorados do problema (CHIZZOTTI, 2003, p.17).

Entendemos a narrativa na perspectiva de Benjamim (1994). Para esse autor, a narrativa constitui-se num exercício de contar, dizer, falar, não o presente, mas, o vivido, o experienciado. Mas se surge a pergunta por que utilizar narrativa? Trazemos o autor para explicar:

A narrativa [...] é, por assim dizer, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. [...] (BENJAMIN, 1994, p. 69).

Comentando Benjamim, Bosi (1994, p. 88) afirma que “a narração é uma forma artesanal de comunicação. Ela não visa a transmitir o “em si” do acontecido, ela o tece até atingir uma forma boa. Investe sobre o objeto e o transforma”.

Vaz, Mendes e Maués (2001) apontam que a narrativa surge como uma entidade privilegiada para investigar a prática docente, por ter capacidade de apreendê-la, permitindo divulgá-la de modo que a característica central da prática seja preservada e mantida. Assim, a narrativa possibilita a caracterização, compreensão e representação da experiência humana, pois se apresenta como princípio organizador no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas que ele mantém.

As narrativas mostram-se carregadas da subjetividade de quem as narra, uma vez que o narrador, segundo Benjamim (1994, p. 66) “retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”; ou seja, “o narrador vence distâncias e volta para contar suas aventuras num cantinho do mundo onde suas peripécias têm significação” (BOSI, 1994, p. 84).

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a

narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

Outro aspecto a ser considerado é que o trabalho com narrativas torna-se profundamente formativo, uma vez que “compartilhar a historicidade narrativa e a expressão biográfica dos fatos percorridos se converte em um elemento catártico de des-alienação individual e coletiva, que permite situar-se desde uma nova posição no mundo (FERRER CERVERÓ, 1995, p. 178).

Para Vaz, Mendes e Maués (2001, p.3), “o emprego das narrativas de professores como objeto de investigação é fruto da insatisfação do universo educacional com o tipo de conhecimento sobre a prática e o saber docente produzido pelo paradigma processo-produto.

Pois,

Todo conhecimento necessário e vocacionalmente partilhável, quando se torna uma propriedade, submete-se ao mundo do interesse e à lógica do mercado. E, por esse desvio da vocação do saber, submete à utilidade dos negócios de compra e venda uma expressão do conhecimento humano a respeito dos mistérios da pessoa, da vida, da sociedade e do mundo, que só por ser algo com que se pensa e se dá sentido ao que se vive, não pode ser de modo algum que se possua, se compre ou se venda (BRANDÃO, 2003, p. 19).

Nesse viés, as narrativas seriam de certa forma, um meio de vencer a mercadologia do conhecimento, visto que elas encontram suas origens na vida, nas experiências de quem narra. Benjamin detecta que num mundo pragmático privilegia-se grande quantidade de informação, mas essas, pouco contribuem para um desenvolvimento pessoal, uma vez que não ocorre um acréscimo aquele que as recebe. Segundo o filósofo alemão, apesar de toda essa gama de informação “somos pobres em histórias surpreendentes”. Isso porque “a informação reside exclusivamente no fato de ser nova e desconhecida. Ela vive para o momento da sua revelação, entrega-se a ele e depende inteiramente dele. A narrativa, pelo contrário, não se gasta” (BENJAMIN, 1994, p. 67-68).

Ainda, o autor entende o homem como produtor de histórias e afirma que ele imprime na narrativa suas próprias marcas, ou seja, as suas experiências aquinhoadas na memória em que se mergulha para trazer à tona um ensinamento, um conselho. Assim, a narrativa torna-se um ato coletivo, à medida que partilha a experiência vivida e é sempre evocada para atualizar o passado no presente.

Desse modo, podemos entender que:

A principal razão para o uso da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individualmente e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo (CONNELLY & CLANDININ, 1995, apud VAZ, MENDES & MAUÉS, 2001, p. 4).

Vozes da experiência – a formação de professoras do Ensino Religioso

O ser humano, segundo Freire (2001, p. 20-21), de natureza finita e inconclusa, percebe-se condicionado por fatores genéticos, culturais e sociais, aos quais se encontra sujeito, mas jamais sendo determinado por eles, pois tem a história como tempo de possibilidade e superação. Ele faz e constrói história.

Todo educador é, portanto, primeiramente um homem e uma mulher que, antes de ser educador, foi educado e continuamente se educa no cotidiano. Traz em seu corpo as marcas de suas próprias construções históricas. História como ser social, religioso, familiar, político. De modo formal e informal, vai incorporando conceitos que, no decorrer de sua vida, serão decodificados e ancorados a outros esquemas que, por sua vez, irão construindo o ser educador. Como afirma Freire (1993, p. 87): “[...] não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou a práticas de muitos sujeitos”.

Portanto, compreendemos que os processos de formação docente são construções que perpassam pelo ser do professor e se ancoram na construção de sua prática, o que leva a formar outros sujeitos. Nesse contexto, o professor é visto como mediador no processo de busca do conhecimento que se deve iniciar no estudante. Cabe-lhe organizar, coordenar e mediar as situações de aprendizagem, adaptado suas ações às características individuais dos estudantes, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais e humanas. Para tanto, os professores de Ensino Religioso devem estar plenamente inseridos no contexto das instituições escolares.

É preciso reconhecer que, ao longo da história desse componente curricular, sempre houve a preocupação com a formação docente específica, embora tenha sido marcada por conflitos políticos e ideológicos em decorrência da dificuldade de definir com clareza a identidade pedagógica da disciplina. Sobre a temática, a professora narra:

Uma amiga convidou-me a fazer o curso de pós-graduação em Ciências da Religião, em Uberlândia e resolvi fazer esse curso. No primeiro momento, o imaginei como possibilidade de não perder o meu cargo no Estado. Terminei o curso e comecei a dar aula de Ensino Religioso [...] E falei: “gente eu preciso me aprofundar porque eu acho que estou no caminho que gostaria de estar”. Apesar de tanto tempo trabalhando com os alunos de alfabetização, percebi que podia estar mais perto deles trabalhando com Ensino Religioso. Foi uma experiência muito boa! (Professora A).

A fala da professora “A” apresenta que, no seu caso, sua formação deu-se pela conclusão do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Ciências da Religião. Experiência diferente aponta a professora “B” que informa que sua formação veio por meio de um curso que a Superintendência de Educação oferecia.

“Você tem algum curso de Ensino Religioso?” Falei: “Tenho”. “Então vai à superintendência e pega o Ensino Religioso aqui na escola. [...] Eu fiz o curso que a superintendência oferecia. E meu cargo efetivo aqui ficou em Ensino Religioso. (Professora B).

Outro modelo de formação para o professor de Ensino Religioso é apontado pela professora “C”. Trata-se de um curso de Valores Humanos ofertado por um Colégio Confessional Católico. Esse curso foi reconhecido como suficiente para que ela pudesse atuar como professora desse componente curricular. Ela diz:

Completei o magistério e logo de cara surgiu um curso lá no Diocesano de Valores Humanos. E de imediato quis realizar esse curso. Era de cento e vinte horas. Consegui completar esse curso de cento e vinte horas e logo que formei eu já pequei aula de valores humanos, de Ensino Religioso (Professora C).

Percebe-se nas falas que não há uma formação específica para os professores de Ensino Religioso. Nem na formação inicial, e muito menos na formação continuada. Pensamos que a raiz de tal situação pode ser evidenciada no próprio texto normativo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que na nova redação de seu artigo 33, modificado pela Lei nº 9475, de 22 de julho de 1997, determina, no parágrafo primeiro, 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”.

Figueiredo (1995) informa que, a partir da década de 1970, criaram-se programas curriculares e de formação de professores em que aspectos metodológicos e de formação de professores se focavam nos âmbitos pedagógicos,

políticos, sociológicos e antropológicos, deixando de lado os conteúdos doutrinários que até então permeavam a disciplina.

No entanto, a formação de docentes nessa área era orientada, quase que em sua totalidade, pelas denominações religiosas cristãs. Como se evidencia no relato da professora “C” ao narrar: *“completei o magistério e logo de cara surgiu um curso lá no Diocesano de Valores Humanos”*. Em alguns casos, os cursos eram ministrados pelos sistemas de ensino, como se observa no relato da professora “B” ao dizer: *“Aí eu fiz o curso que a superintendência oferecia”*. No entanto, Oliveira et al (2007), menciona que o interesse e a participação das diversas denominações religiosas cristãs na formação desses professores continuaram um movimento marcante na história da educação brasileira.

Esses autores ressaltam ainda:

Para atender à necessidade de formação de professores do Ensino Religioso, desenvolviam-se cursos de Teologia, Ciências da Religião, Catequese, Educação Cristã e outras similares. Essa ação, na maior parte dos casos, ficava condicionada à ajuda financeira do exterior e/ou aos recursos do próprio professor (OLIVEIRA et al, 2007, p 121).

Essa afirmativa dos autores pode ser constatada nas narrativas da professoras “A” e “C”. A primeira informa: *“uma amiga convidou-me a fazer o curso de pós-graduação em Ciências da Religião, em Uberlândia e resolvi fazer esse curso [...]”*. E a segunda menciona ter feito um curso de 120 horas, sobre Valores Humanos.

Salientamos que as narradoras são formadas de diferentes modos. O que habilita a professora “A” a lecionar o Ensino Religioso, é um curso de pós-graduação *lato sensu* em Ciências da Religião; a professora “B” torna-se habilitada por um curso oferecido pela Superintendência Estadual de Educação, em Uberaba; e, a professora “C”, torna-se habilitada por um curso de Valores Humanos ofertado pelo Colégio Marista Diocesano de Uberaba.

Percebemos que esses diversos tipos de formação, apesar de envolver empenho e qualidade, não graduam as narradoras, diferentemente do que ocorre com os profissionais da educação de outras disciplinas. Pensamos que esse fator gera impasses e dificuldades nas vidas funcionais de vários professores de Ensino Religioso, uma vez que em muitos casos – o que não se aplica às narradoras dessa pesquisa – “por imperativo da legislação, eram-lhes negados os acessos funcionais

na área do magistério, sendo permitida a contratação de seus serviços apenas em caráter temporário” (OLIVEIRA et al, 2007, p. 122).

Outro ponto que é digno de análise diz respeito à formação continuada do professor de Ensino Religioso. A professora “A” menciona a necessidade desses cursos ao relatar: *“no início do ano a gente tem um encontro, a gente tem os módulos de quatro horas, que não dá para trocar toda experiência de sala de aula e conversar com outros professores”*. Ela aponta como dificuldade para sua atuação docente a ausência de cursos de formação no qual o professor de Ensino Religioso é capaz de trocar suas experiências com os demais professores. Segundo o relato da professora a falta de diálogo com outros professores da área causam certo empecilho na reelaboração e reconstrução de seu fazer pedagógico.

Vejo como maior dificuldade a falta de troca de experiências entre os professores (de Ensino Religioso). A gente não tem, e se tem é uma vez no ano, essa oportunidade de estar trocando experiências, num encontro em que a gente pudesse abordar realmente aquilo que cada um faz. Nesses dois anos de experiência tudo que eu busquei foi com relação a minha curiosidade, de como eu poderia trabalhar e de acordo com as experiências que fiz na escola; de saber a questão de religiosidade como que seria. Vejo como dificuldade isso, porque na minha escola é um só professor, que sou eu, porque são doze salas de aula que são trabalhadas o Ensino Religioso, então o que tenho como dificuldade: não tenho outros colegas para trocar experiências, e acho que a gente cresce muito com essas experiências de sala de aula, porque tem professores que, às vezes, estão com muito mais tempo de experiência em sala de aula no Ensino Religioso do que eu, e vejo essa dificuldade de não se ter essa troca de experiências entre os próprios professores. No início do ano a gente tem um encontro, a gente tem os módulos de quatro horas, que não dá para trocar toda experiência de sala de aula e conversar com outros professores... (Professora “A”).

Ao que parece, a professora “A” ao dizer: *“vejo como dificuldade isso, porque na minha escola é um só professor, que sou eu, porque são doze salas de aula que são trabalhadas o Ensino Religioso, então o que tenho como dificuldade: não tenho outros colegas para trocar experiências”*, aponta o diálogo como primordial em sua formação docente.

Pensamos que a formação docente que objetiva conhecer, discutir e aprender a encaminhar questões pertinentes ao religioso, necessariamente passa pelas diferentes concepções de ser humano, educação e vida em geral; percepções de história e processos educativos; sensibilidade e participação de todos os envolvidos e, portanto, exigem, sinalizam e apontam dificuldades, mas também

perspectivas capazes de apontar certa identidade do Ensino Religioso.

Processos de formação que visem troca de experiências entre esses profissionais, podem evitar o desabafo solitário, mas coletivo, da professora Vera: *“nesses dez anos que trabalho eu que corro atrás do meu material”*.

Considerações finais

Na investigação realizada, observamos que o processo de debates envolvendo a educação nacional, desencadeado na década de 1980, culminou na reforma do sistema educacional, provocada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Nesse contexto, mais uma vez, o Ensino Religioso emerge como tema de amplas discussões em âmbito nacional.

Várias lideranças de diferentes denominações religiosas, comunidade acadêmica e os sistemas de ensino, todos diretamente atingidos pelo dispositivo legal, posicionam-se contrários ao artigo 33 da Lei nº 9394/96, uma vez que, o Ensino Religioso era apresentado como instância de propriedade da religião. Tais debates provocaram, posteriormente, a promulgação da Lei nº 9475/97 que deu nova redação ao artigo 33 da LDBEN.

A partir da promulgação dessa Lei, o Ensino Religioso é entendido como propriedade da comunidade humana, longe de ser domínio de uma instituição religiosa. É para essa sociedade, constituída por homens que se sentem pressionados por constantes desafios do tempo presente, que esse componente curricular deverá prestar auxílio.

Diante do exposto, o fato de tornar o Ensino Religioso componente curricular em pé de igualdade com outros componentes presentes na escola permitiu, do mesmo modo, um novo entendimento da própria religião. Essa não é mais entendida no sentido do *re-ligare* – em que o homem é conduzido à divindade ou vice-versa, mas no sentido do *re-legere* – em que a religião é vista no sentido de releitura da experiência religiosa do homem, como também conclui Fernandes (2000, p. 28).

Nessa concepção urge a formação específica, inicial e continuada, para professores dessa disciplina, uma vez que esses necessitam ter amplos conhecimentos que perpassem por outras áreas, tais como: Filosofia da Religião, História das Religiões ou das Tradições Religiosas, Sociologia da Religião e Antropologia Cultural, Religiosa e Filosófica. O que constatamos estar longe de

acontecer, uma vez que não há delimitações claras de como processar tal formação. Sem uma formação específica, o professor de Ensino Religioso não consegue contribuir na construção desse componente curricular.

Referências

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Coleção Os Pensadores: Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas**. 2. ed. São Paulo: Abril cultural, 1994. p. 63-81

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei Nº 9.475**. 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. 22 de julho de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9475.htm>. Acesso em 10 abr. 2009.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FERNANDES, Maria Madalena S. **Afinal, o que é Ensino Religioso? sua identidade própria em contraste com a catequese**. São Paulo: Paulus, 2000.

FIGUEIREDO, Anísia de Paula. **O ensino religioso no Brasil: tendências, conquistas e perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Política e educação**. São Paulo. Cortez, 1993.

LIMA, Manolita. Monografia: a engenharia da produção acadêmica. São Paulo: Saraiva, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método Fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

OLIVEIRA, Lilian Blank. et al. **Ensino Religioso no Ensino Fundamental**. São Paulo: **Cortez, 2007**.

VAZ, Arnaldo. MENDES, Regina. MAUÉS, ELY. Episódios e narrativas de professores – experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre conhecimento pedagógico de conteúdo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. **Anais....** Rio de Janeiro: [s.n.], 2001. p. 1-16.