A EPISTEMOLOGIA DO ENSINO RELIGIOSO, SUAS LIMITACÕES E ABRANGÊNCIAS:
A CONFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO E DA RELIGIÃO NA ESCOLA

THE EPISTEMOLOGY OF RELIGIOUS EDUCATION, ITS LIMITATIONS AND SCOPES:
THE CONFLUENCE OF EDUCATION AND RELIGION IN THE SCHOOL

LAUDE ERANDI BRANDENBURG (*)

RESUMO
A relação entre Educação e Religião intensificou-se na escola a partir da entrada do Ensino Religioso como área de conhecimento no currículo escolar brasileiro. O polêmico artigo 33 da LDB gerou intensa discussão sobre a epistemologia específica do e para o Ensino Religioso. No entanto, o que tratar no Ensino Religioso ainda ocupa as discussões. O artigo discute a epistemologia do Ensino Religioso e a abrangência do objeto de estudo dessa área de conhecimento. Além disso, ele apresenta algumas assertivas que demonstram que abordar o Ensino Religioso extrapola a mera discussão sobre o seu objeto. O texto propõe uma visão mais elástica ou moldável da episteme do Ensino Religioso na escola de modo a contemplar tendências educacionais mais recentes.
PALAVRAS-CHAVE: Ensino Religioso. Epistemologia do Ensino Religioso. Religião e Educação.

ABSTRACT
The relation between Education and Religion has become intensified in the school as of the insertion of Religious Education as an area of knowledge in the Brazilian school curriculum. The polemic article 33 of the LDB generated intense discussion about the epistemology of and for Religious Education. However, what should be dealt with in Religious Education still occupies the discussions. This article discusses the epistemology of Religious Education and the scope of the study object of this area of knowledge. Besides this, the text presents some assertions which demonstrate that dealing with Religious Education goes beyond the mere discussion about its object. The text proposes a more elastic or moldable vision of the episteme of Religious Education in the school so as to contemplate more recent educational tendencies.
KEYWORDS: *Religious Education. Epistemology of Religious Education. Religion and Education.*

INTRODUÇÃO

A relação entre Religião e Educação na escola pode acontecer em vários componentes curriculares, como em História, por meio do estudo da Reforma Protestante, por exemplo, como em Arte, por meio de releitura de obras religiosas, como em Língua Portuguesa, por meio de textos que falem de religião ou manifestações religiosas, mas ocorre principalmente na área do Ensino Religioso (ER), considerado como espaço de conhecimento específico sobre o assunto. Poder-se-ia, inclusive, afirmar que é possível implementar a Educação longe da Religião, mas de maneira sutil, inconsciente ou de modo objetivo e declarado a prática educativa revela traços religiosos em sua decorrência. A partir do binômio anunciado, entende-se, na presente abordagem, Religião como o amplo campo que aborda a

(*) Doutora em Teologia pela Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, RS, Brasil. Atualmente é professora da Faculdades EST. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino Religioso, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino religioso, educação cristã, fundamentos epistemológicos do ensino religioso, educação-teologia e educação. **E-mail: laude@est.edu.br**

dimensão religiosa do ser humano. A compreensão de Religião pode incluir a fé, a religiosidade e a religião. Conforme Murad (2007, p. 126), a fé como adesão a Deus explicita uma espiritualidade, a religiosidade evidencia a manifestação de um indivíduo ou de um grupo sobre o seu entendimento do sagrado, do divino e a religião como uma configuração histórica da fé e da religiosidade é expressa em ritos e éticas específicas. Esses três aspectos compõem a Espiritualidade ou, em outras palavras, a dimensão religiosa do ser humano. Já a Educação como ciência especificada no espaço escolar trata das aprendizagens do ser humano e do processo de ensino nelas envolvido e, por isso, diz respeito à dimensão pedagógica. Na escola é outorgado ao Ensino Religioso tratar de modo específico dessa relação entre Religião e Educação, embora outras áreas também o façam ou possam fazê-lo.

Religião e Educação têm aparecido em diferentes eventos e congressos científicos sobre Ensino Religioso como tema de Grupos de Trabalho ou Simpósios Temáticos. Revistas científicas têm-se ocupado com o tema. Grupos de pesquisa ou áreas de concentração têm utilizado essa terminologia para compor sua identidade[1]. Um dos focos dessa área tem sido a abordagem do conhecimento religioso.

O ÁRDUO CAMINHO DE DECISÕES EPISTEMOLÓGICAS NO ENSINO RELIGIOSO

A epistemologia é entendida como a teoria do conhecimento sobre um determinado campo de investigação, pois trata da organização da episteme do objeto de estudo e, vale ressaltar, na área do Ensino Religioso ela encontra-se ainda em construção. Consolidar a epistemologia de uma área leva tempo e pode abranger um amplo território.

A experiência epistemológica ainda difusa acompanha a implantação do ER ao longo do período pós-1997, época do início da vigência do Artigo 33 da LDBEN, que trata da presença desse componente curricular entre as 10 áreas de conhecimento elencadas pelo MEC. Essa situação pode despertar o questionamento sobre a necessidade de ter um objeto próprio e delimitado ou pode tornar o ER, por isso mesmo, um campo epistemológico interdisciplinar interessante.

Nesse sentido, é muito pertinente a afirmação de Dalarosa (2008, p. 345) de que não existe apenas uma epistemologia, mas várias epistemologias com raízes na metafísica, no positivismo, na fenomenologia e no materialismo histórico-dialético. Essa afirmativa diminui a preocupação manifesta por Schock (2011, p. 291) de que "o Ensino Religioso não pode prescindir de um foco convergente, uma vez que está

[1] Refiro-me ao Grupo de Pesquisa Religião e Educação (GPER) da PUC Paraná formado em 2000 (www.gper.com.br) e à área de concentração Religião e Educação do Programa de Pós-Graduação em Teologia da Faculdades EST implantada em 2004: "A área desenvolve a pesquisa interdisciplinar sobre a relação entre religião e educação no contexto latino-americano com ênfase na formação continuada de educadores e na formação de pesquisadores. Focaliza a relação entre as diferentes manifestações do fenômeno religioso e a práxis educativa escolar, eclesial e dos movimentos sociais. (www.est.edu.br).

estabelecido como área do saber e componente curricular". O autor defende a ideia de que a área do Ensino Religioso necessita de um foco epistemológico denominada de *Objeto Próprio do Ensino Religioso* (OPER), aspecto que não está em questionamento. No entanto, ter um foco epistemológico não quer dizer que seja um campo com apenas uma característica.

A abordagem da dimensão religiosa no e do ser humano, as perguntas básicas existenciais, mesmo que de modo abrangente, podem realizar a harmonização defendida por Schock. Assim, a fenomenologia ou o estudo do fenômeno religioso pode funcionar como método de organização desse conhecimento específico, como é sugerido por Dalarosa e já firmado desde os primórdios da discussão sobre o assunto (FONAPER, 2009, p. 41). Segundo o autor, ter um objeto identificado, considerado neutro é uma expressão do positivismo. Em decorrência, a necessidade de se ter um objeto delimitado, um território claramente definido, pode ser um resquício positivista ou mesmo cartesiano. Não que para o Ensino Religioso sirva tudo e qualquer coisa, mas o ER, enquanto área de conhecimento reconhecida em documento do Ministério da Educação (Resolução 02/98 do CNE) e nascida na era da complexidade, traz as marcas dessa época e, possivelmente, não poderá ser analisada sob os mesmos critérios de áreas do conhecimento nascidas *no* e *a partir* do iluminismo.

Acompanhando as tendências atuais da educação no que se refere ao trabalho por projetos ou em forma de currículo integrado, uma organização epistemológica multidimensional do Ensino Religioso pode ser adequada para esses novos tempos em que a Educação como ciência procura se reestruturar. Isso não significa transformar o Ensino Religioso em conteúdo transversal, mas manter sua característica específica, embora metodologicamente dialogal.

Dalarosa (2008, p.345) apresenta três formas de conhecimento, conforme Platão: *doxa*, que é constituída do conhecimento empírico opinativo, sensitivo; *sofia*, que consiste no conhecimento acumulado, na sabedoria; *episteme*, que envolve o conhecimento sistemático, reflexivo, analítico. A partir dessas três formas talvez possa clarear-se mais a compreensão de objeto do ER ou de sua dimensão epistemológica. Qual dessas formas poderia ser a mais adequada para o ER? Poderia o Ensino Religioso apresentar ou englobar essas três dimensões do conhecimento? Poderia o conhecimento no Ensino Religioso dar espaço para o empírico e opinativo? Se a resposta for sim, poder-se-ia correr o risco de deixar confuso o objeto próprio ou o conhecimento específico nesse campo de saber, pois está sujeito à análise. Um objeto próprio bem delimitado pode também gerar falta de flexibilidade curricular e, inclusive, engessar a organização do currículo, aspecto já tão combatido nos demais componentes curriculares estruturados e fechados numa longa tradição conceitual. Fala-se das mesmas coisas de um jeito novo ou fala-se de um jeito novo das velhas coisas? Essa é uma das acusações feitas ao Ensino Religioso: de que fala sempre das mesmas coisas.

Como se com as outras áreas não acontecesse o mesmo processo! Isso não quer dizer que não se deva rever o estatuto epistemológico das diferentes áreas do conhecimento escolar. Sempre é momento de rever, a partir do contexto da escola e das necessidades do mesmo, as propostas epistêmicas do currículo escolar. Assim, também é questionável que apenas o conhecimento acumulado possa ser o objeto próprio do Ensino Religioso. A episteme, conforme apresentado por Platão, de um conhecimento sistemático, reflexivo e analítico coloca o OPER como algo em processo. O campo conceitual necessita ser, constantemente, sistematizado e re-sistematizado, refletido e analisado constantemente.

A partir da análise desses três aspectos epistêmicos platonianos, o processo de constituição epistemológica do Ensino Religioso pode adquirir respaldo em sua abrangência mais aberta e processual. Essa proposição é endossada por Costella (2011, p. 139) quando o autor apresenta o Ensino Religioso como um saber descritivo, comparativo e significativo. Esses argumentos vêm ao encontro da ideia de que o aspecto apresentado como fraqueza e fragilidade do Ensino Religioso – não ter UM objeto de estudo – pode consistir em sua força e diferencial.

Já nos primórdios da caminhada da implementação do Ensino Religioso a partir da nova redação do artigo 33 da LDB, existia no grupo engajado na discussão do assunto esta visão expressa por Costella (2011, p. 136): "Portanto, o objeto específico do Ensino Religioso é o fenômeno e/ou fato religioso, como se expressam em seus símbolos, crenças, instituições, personagens-fundadores, textos sagrados, códigos morais, cosmovisões acerca do mundo, da vida, da morte, do futuro".

O conceito de objeto necessita de um pouco de atenção. Na compreensão considerada científica, o objeto é algo supostamente objetivo, já dado. Um objeto é algo concreto, com delimitação específica e, por isso, algo palpável. Isso significa que está na dependência de um sujeito que lidará com ele. Assim como na área da gastronomia, o objeto é matéria bruta, ou matéria prima, é ingrediente a ser moldado. Não é algo em si, mas um vir a ser. Portanto, objeto próprio do Ensino Religioso depende de situações e de pessoas qualificadas que venham a lidar com ele. Nesse sentido, a discussão sobre o objeto na área do ER caracteriza-se por uma maior amplitude e, portanto, torna-se mais necessária do que em outras áreas, as quais tenham um objeto próprio mais delimitado, fechado em alguns conceitos.

ENSINO RELIGIOSO É MAIS QUE APENAS UM OBJETO DE ESTUDO

Ensino Religioso é conhecimento e tem conhecimento envolvido. Como área epistemológica na escola tem os seus focos de abordagem, mas não se constitui como um território fechado. Um objeto de estudo trata do que se vai ensinar e aprender em ER. Poderia dizer-se que tem a ver com o currículo e, antes, com a identidade da escola e do Ensino Religioso como um componente da organização. Por isso não se

restringe ao objeto de estudo, pois trata também de coisas não palpáveis, não concretas e envolve sentimentos, afetos e emoções. Na linguagem pedagógica, fala-se em currículo oculto. Por exemplo, o respeito à diversidade religiosa não é algo meramente cognitivo, passa pela emoção. Para que o componente Ensino Religioso se constitua, não basta pensar em objeto de estudo. Não basta pensar em ingrediente. É mais. É também pensar em currículo escolar que é composto tanto pelo conteúdo quanto por questões metodológicas. Se voltarmos ao exemplo da gastronomia, por vezes é possível, inclusive, substituir o ingrediente principal por outro próprio da região, no contexto cultural específico. Poderá se pensar que há ingredientes insubstituíveis e há mesmo, pois não se pode abrir mão no ER da dimensão religiosa do ser humano e de suas questões existenciais, das quais as perguntas religiosas fazem parte.

Em projetos de pesquisa sobre a epistemologia do Ensino Religioso realizados em escolas das redes municipal e estadual do Rio Grande do Sul, docentes e estudantes elencaram vários focos epistemológicos para o ER[2]: a área relacional (respeito, tolerância, limites, família), religiões, culturas, confissão cristã, num dos projetos, e diversidade, área relacional, valores, espiritualidade no outro. Os resultados de duas pesquisas distintas demonstraram concepções epistemológicas que se afinam em vários aspectos com os eixos organizadores dos conteúdos do FONAPER. Entre esses, estão os aspectos do cotidiano, equivocadamente denominados de valores. Em congressos e palestras ouvem-se muitas críticas à abordagem dos "valores". Qual poderia ser o motivo dessa crítica como objeto de estudo do ER? Os supostos argumentos: a) o objeto está na abordagem das tradições religiosas, na religião, no fenômeno religioso, no sagrado e em outras tantas definições para a dimensão religiosa; b) porque crianças e jovens estariam saturados com esse tipo de conteúdo. A questão, no entanto, parece mais profunda. Objeto próprio de Ensino Religioso trata do que ensinar, mas não se pode falar de um objeto reificado (lembrando o velho Marx). Aliás, um objeto, por ser materializável, torna-se objetificado e corre o risco de tornar-se cristalizado. No sentido pedagógico, um objeto deve estar a serviço de uma intencionalidade. Então objeto é meio para chegar a uma finalidade. Ele não é o centro do Ensino Religioso. Ele é meio. E isso é uma questão pedagógica. Sendo assim, ER é objeto (conteúdo), mas não apenas isso, pois é também forma. É um ORDO (forma e conteúdo), um ordo pedagógico em que conteúdo e forma de fazer estão pedagogicamente integrados, encadeados. Por exemplo, o problema não está em que a abordagem de valores seja também objeto de estudo do ER, ou parte dele, mas *como* isso é feito metodologicamente. É dito que jovens e crianças não suportam mais falar sobre amizade, respeito... Por quê? A amizade, o respeito e

[2] O projeto denominado *Ensino Religioso – concepções e práticas na rede estadual de escolas* e o projeto *Ensino Religioso – um olhar para as concepções e práticas em sistemas municipais de ensino*, desenvolvidos pela autora do texto a partir de pesquisa de campo, constataram que há propostas epistemológicas tanto em termos de *concepções quanto de práticas.*

outros aspectos da vivência cotidiana são produto final, são objetivo e não meio. É aonde se quer chegar! Conteúdo – ou objeto de estudo, como se queira – é meio!

É necessário pedagogizar o Ensino Religioso! Esse processo implica em um rompimento com o paradigma de que um conhecimento precisa ter uma conotação Metafísica no sentido do exposto por Dalarosa (2008, p. 345). A tradição monoteísta igualmente exerce importante influência, pois também aplicamos, ou queremos aplicar, esse paradigma mono para o objeto de ER. Dizer que o Ensino Religioso não possui UM objeto de estudo, mas vários, devidamente integrados, metodologicamente organizados entre si em um currículo e fazendo um SENTIDO PARA A VIDA rompe com o pensamento metafísico. Estamos numa época de inter-relação de saberes. Conforme Morin (2000, p. 38), "há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...] e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si". Esse novo paradigma pode amparar o conceito de que o objeto de conhecimento do Ensino Religioso pode ser multirreferencial. E Morin (2000, p. 38) continua dizendo que "a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade".

Nesse sentido, o ER constitui-se um filho do seu tempo, já nasceu em tempos de complexidade e, por isso, como área de conhecimento é inter-relacional. Pode parecer um mero consolo para uma suposta indefinição, mas a diversidade (inclusive a de objetos próprios) é uma qualidade epistemológica do ER que se organiza no currículo escolar.

Nessa interatividade proposta, a relação do Ensino Religioso com outras áreas de saber é importante questão prática a ser encaminhada. A relação entre identidade e diferença não é importante apenas para a pessoa que frequenta o Ensino Religioso. Apesar da sua característica multidimensional, o Ensino Religioso precisa ter minimamente claras as suas especificidades como área própria de saber, pelo menos alguns preceitos específicos do ER como Fenômeno Religioso, dimensão religiosa, conceitos de religião e religiosidade. E, ao mesmo tempo, é necessário dialogar com as demais áreas. Estabelecer o seu campo de ação é essencial para a sobrevivência do Ensino Religioso como área específica. Pensamos que os dados em organização possam vir ao encontro dessa delimitação conceitual e abrangência prática do Ensino Religioso.

O currículo escolar constitui-se em cada escola a partir de parâmetros nacionais e/ou de planos de estudos que podem ser emitidos pelos sistemas de ensino estaduais ou municipais, como também das demandas da própria escola ou comunidade escolar. Além disso, cada docente possui a liberdade de organizar o seu plano de ensino. Em decorrência, a episteme a ser contemplada nas diferentes áreas de conhecimento está conectada com essas demandas. Assim, como se poderia restringir uma professora bem sucedida em sua aula de ER e dizer-lhe que está equivocada em seu objeto de estudo? Principalmente após a manifestação favorável de estudantes. Entretanto, torna-se necessário indagar se basta os estudantes gostarem da aula para

dizer que há clareza no objeto de estudo ou na episteme do ER. Talvez o gostar dos estudantes possa ser um critério para o conhecimento veiculado numa aula, principalmente porque despertar o interesse de um estudante de Educação Básica é um grande desafio da tarefa docente. Evidentemente surge a pergunta se o gosto estudantil pode ser um critério considerável numa delimitação epistemológica. Ou poderia parecer apelação quando não se possui indicadores sobre o OPER do ER ou, até mesmo, um desvio de aspectos essenciais. No entanto, o interesse dos e das estudantes constitui-se como parte do currículo denominado oculto, pois se refere aos códigos interativos que estão nos gestos e na comunicação expressos de modo não tão explícito.

Assim, o ER seria uma combinação de um objeto de estudo expresso no currículo formal, resultado das políticas curriculares oficiais, mescladas com os dados contextuais, viabilizado pelo currículo em ação e expresso no currículo oculto (no melhor sentido do parecer do Parecer CEB 04/98). O currículo é moldado numa escola concreta, cuja carga horária de ER é resultado de horas singulares, muitas vezes sobrantes, cujos docentes não possuem preparo para o ER.

Dadas as circunstâncias da existência de poucos cursos de formação docente para o ER no Brasil, a prática em sala de aula constitui-se, muitas vezes, como o primeiro passo no preparo para a docência no Ensino Religioso. É no confronto com a sala de aula que brotam as perguntas para a formação docente! Nóvoa afirma que se aprende a docência ao "integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão" (NÓVOA, 2011, p. 49). Faz-se necessária, também, uma formação inicial para docentes de Ensino Religioso dentro dos cinco eixos de organização do conteúdo defendidos no e pelo FONAPER (2009, p. 50-54): Culturas e Tradições Religiosas, Teologias, Textos Sagrados, Ritos, Ethos ou de outra delimitação mais condizente com o momento atual. A partir da existência no país de poucos cursos de graduação que habilitem à docência no ER, os docentes vão se formando em serviço e sendo confrontados com decisões epistemológicas no cotidiano da sala de aula. Mas é preciso continuar no árduo caminho de decisões epistemológicas a partir das necessidades contextualizadas.

CONCLUSÃO

O maior problema do Ensino Religioso, portanto, não parece ser substancialmente epistemológico, mas muito mais pedagógico e político. Não se minimizando o valor da reflexão sobre o problema epistemológico, que deve evidentemente continuar, mas a formação docente a partir de um quadro epistemológico orientador poderia dirimir muitas dúvidas na área do conhecimento religioso.

As políticas públicas escassas, tanto de formação quanto de implementação

pedagógica, exemplificadas por uma hermenêutica questionável sobre o significado da laicidade no Brasil, apresentam-se como desafios maiores a vencer no Ensino Religioso do que propriamente a definição do objeto de estudo. Dentro de uma linha educativa mais integral, a dimensão religiosa aflora na escola, independente de previsão curricular, pois se apresenta como um elemento da cultura local e constitutivo da identidade individual.

Além disso, pedagogicamente o ER se integra à tendência educacional atual da Educação Integral em que "a integralidade do desenvolvimento humano possa ser garantida" (MOLL, 2008, p. 11). O desenvolvimento religioso é um dos elementos presentes nessa integralidade, seja por indução familiar, social ou cultural ou, quem sabe, até por característica antropológica.

A delimitação do objeto de ER de modo contextualizado, a partir de elementos da realidade local, bem como a organização de um currículo pertinente atesta, ou pode vir a atestar, a identidade do ER que se integra nos contextos específicos.

A problemática do lugar ou da abrangência do Ensino Religioso está muito mais na sua dimensão política do que propriamente no objeto de estudo ou no foco epistemológico. João Décio Passos (2011, p. 108-124) desenvolve o aspecto epistemológico do ER do ponto de vista das bases antropológicas, metodológicas e educacionais da educação do ser humano, mas acentua a inconveniência política da epistemologia do ER na escola. Para o autor, "a discussão sobre a epistemologia do ER constitui, de fato, um assunto que não interessa, em princípio, nem ao Estado nem às Igrejas, sendo para ambos uma questão politicamente inconveniente". O autor se remete às igrejas, porque um ER desenvolvido de modo pedagógico e não confessional não interessa às igrejas e, escondido atrás de uma compreensão de suposta laicidade, o Estado não assume efetivamente essa área de conhecimento com a emissão de Parâmetros Curriculares Nacionais por parte do MEC. Ressalta-se a afirmação de Passos (2011, p.118): "A decodificação científica do fato religioso é tão laica e tão crente quanto as demais ciências".

A partir disso conclui-se que o foco epistemológico do Ensino Religioso como área de conhecimento já está bastante delineado para um campo de saber tão jovem e que, bem mais do que ser um problema, o objeto de estudo do ER está delimitado dentro de inovadoras tendências educacionais. Essa suspeita de indefinição epistemológica é mais teológico-confessional do que propriamente educacional. Isso significa que o maior problema do Ensino Religioso não é epistemológico, mas de aplicação de políticas públicas e de formação docente. Esses são os caminhos árduos a serem trilhados na conquista política de uma área que já possui um respeitável e delineado foco epistemológico. Basta implementá-lo!

REFERÊNCIAS

COSTELLA, Domenico. O Fundamento Epistemológico do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo; WAGNER, Raul**. O Ensino Religioso no Brasil.** 2. ed. revisada e atualizada. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 129-141.

DALAROSA, Adair Angelo. Epistemologia e educação: articulações conceituais. UEPG, 2008. Ciências Humanas, Ciências aplicadas, Líng. Letras e Artes. Ponta Grossa 16(2) 343-350, dez. 2008. Disponível em : <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/651/631>. Acesso em: 01 nov. 2013.

FONAPER - Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso.** São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

MOLL, Jacqueline. Conceitos e pressupostos: o que queremos quando falamos de Educação Integral? In: BRASIL. Salto para o futuro. **Educação integral.** Ano XVIII boletim 13 - Agosto de 2008. p. 11-16.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MURAD, Afonso. **Gestão e Espiritualidade.** São Paulo: Paulinas, 2007.

NÓVOA, Antonio. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PASSOS, João Décio. Epistemologia do Ensino Religioso: a inconveniência política de uma área de conhecimento. Ciberteologia**. Revista de Teologia & Cultura**. Ano VII, n. 34, 2011, p. 108-124. Disponível em: <http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wpcontent/uploads/downloads/2011/04/05Epistemologia.pdf .> Acesso em: 9 out.2011.

SCHOCK, Marlon Leandro. Objeto Próprio do Ensino Religioso Escolar - De Babel ao Mar Vermelho. **Revista Pistis e Práxis**: Teologia e Pastoral. Curitiba, v. 3, n. 1, p. 289-309, jan./jun. 2011.

Recebido em 21/11/2013
Aprovado em 07/01/2014